



Volwassenenonderwijs

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

Leerplan

MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

SPAANS

Onderwijsvorm

Richtgraad 4.2

Bestelnummer: **O/3/2003/188**

Naar aanleiding van de publicatie *Opleidingsprofielen moderne talen* van de Dienst Onderwijsontwikkeling, juli 2001, hebben de respectieve onderwijskoepels afgesproken om samen te werken bij het opstellen van de taalleerplannen voor het volwassenenonderwijs.

De coördinatie berustte bij

- Andrea Michiels voor het Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)
- Eddy Plancke voor het Gemeenschapsonderwijs (GO)
- Vinciane Vanderheyde voor het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP)
- Dirk Vernou voor het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VDKVO)
- Herman Verstraeten voor het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)

Dit leerplan Spaans, richtgraad 4.2 werd geschreven door een netoverschrijdende leerplancommissie met de volgende leden:

- Vinciane Vanderheyde, CVO Kamer voor Handel en Nijverheid Brussel (VOOP)
- Bie Moens, HITEK Kortrijk (VDKVO)
- Guillermo Sanz, HITEK Kortrijk (VDKVO)
- Karine Schiedts, Audiovisueel Centrum CVO Wolvertem (OVSG)
- Inge Depaepe, PCVO Gent (POV)
- Katrien Desmet, PCVO Gent (POV)
- Carine de Volder, PCVO Gent (POV)
- Martine Mannens, CVO Instituut voor Volwassenenvorming Gent (GO)

Met de coördinerende medewerking van

- Christine Van Kerckhove, PCVO Gent (POV)

Met de logistieke medewerking van

- Stijn Terrie, PCVO Gent (POV)

Colofon

Verantwoordelijke uitgever:

Patrick Weyn

Directeur POV

Koloniënstraat 18-24 bus 5

1000 Brussel

Datum goedkeuring

Leerplannummer

Leerplan Spaans

Richtgraad 4.2

1 Situering.....	4
2 Beginsituatie	10
3 Doelstellingen	11
3.1 Algemene doelstellingen.....	11
3.2 Leerplandoelstellingen.....	11
3.2.1 Lezen.....	12
3.2.2 Schrijven.....	15
4 Leerinhouden	17
4.1 Contexten	17
4.2 Taalhandelingen	23
4.2.1 Algemene taalhandelingen	23
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen	25
4.3 Taalsysteem.....	30
4.3.1 Algemene principes	30
4.3.2 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik.....	31
4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis	33
4.3.4 Inhouden.....	34
4.4 Taalregisters	37
4.4.1 Progressie	37
4.4.2 Soorten registers	38
4.5 Socioculturele aspecten.....	41
4.5.1 Socioculturele conventies.....	42
4.5.2 Socioculturele aspecten per context.....	43
5 Methodologische wenken	47
6 Evaluatie	52
6.1 Visie	52
6.2 Criteria	56
7 Bibliografie	58
7.1 Algemene didactische werken.....	58
7.2 Taalspecifieke werken	61
7.2.1 Algemene taalspecifieke werken	61
7.2.2 Woordenschat	61
7.2.3 Grammatica	63
7.2.4 Uitspraak en intonatie	64
7.2.5 Socioculturele aspecten.....	65
7.2.6 De vier vaardigheden	66
7.2.7 Evaluatie.....	67
7.2.8 Handboeken.....	67
7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen	69
Bijlage 1 : Nuttige info.....	70
Bijlage 2: Trefwoordenlijst.....	72

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.

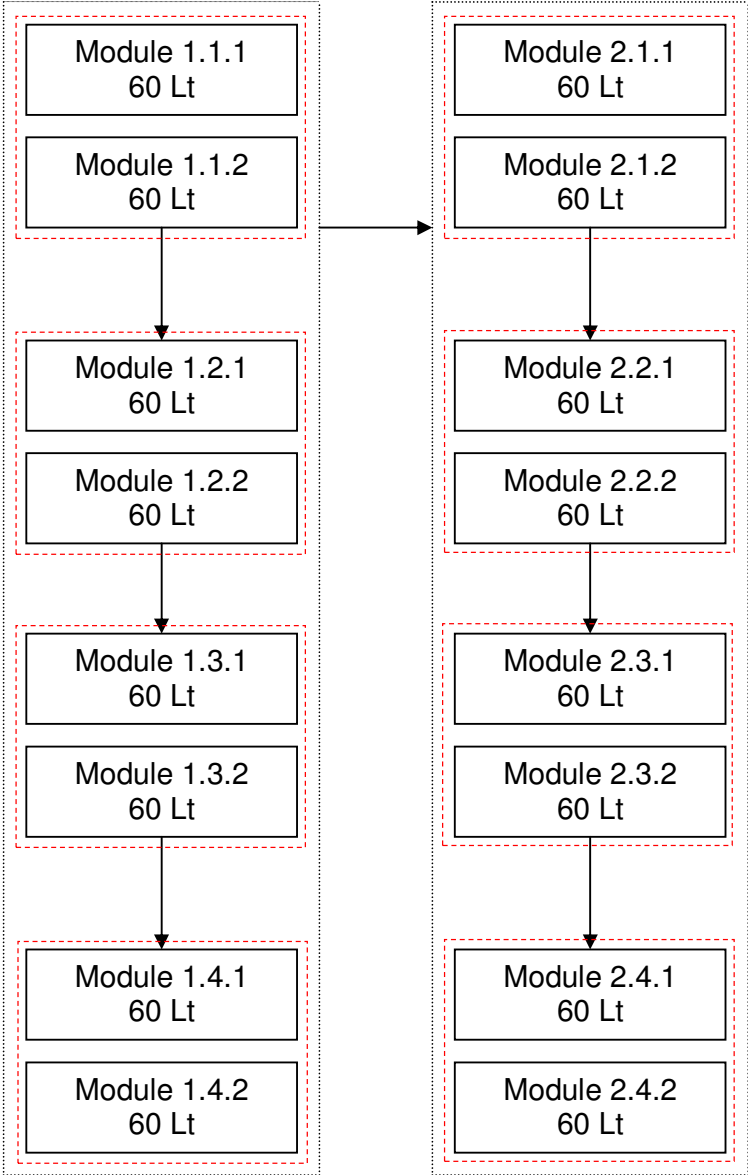
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

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

Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1

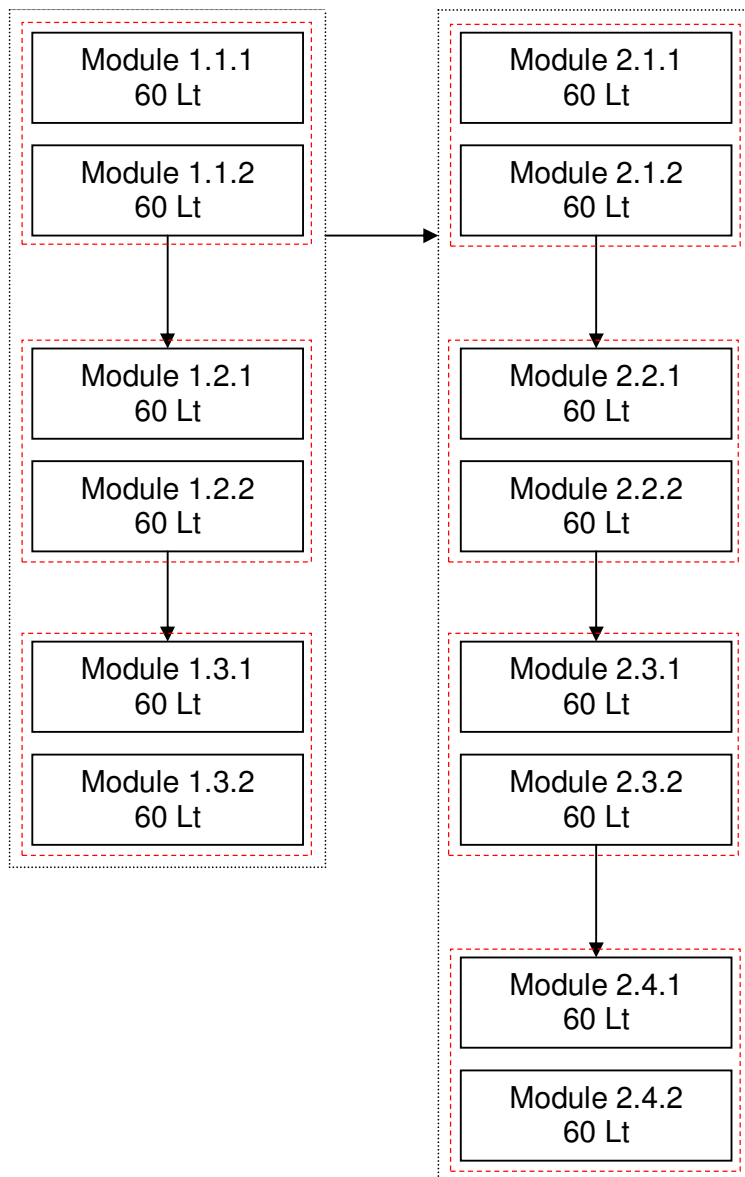
Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1

Richtgraad 2



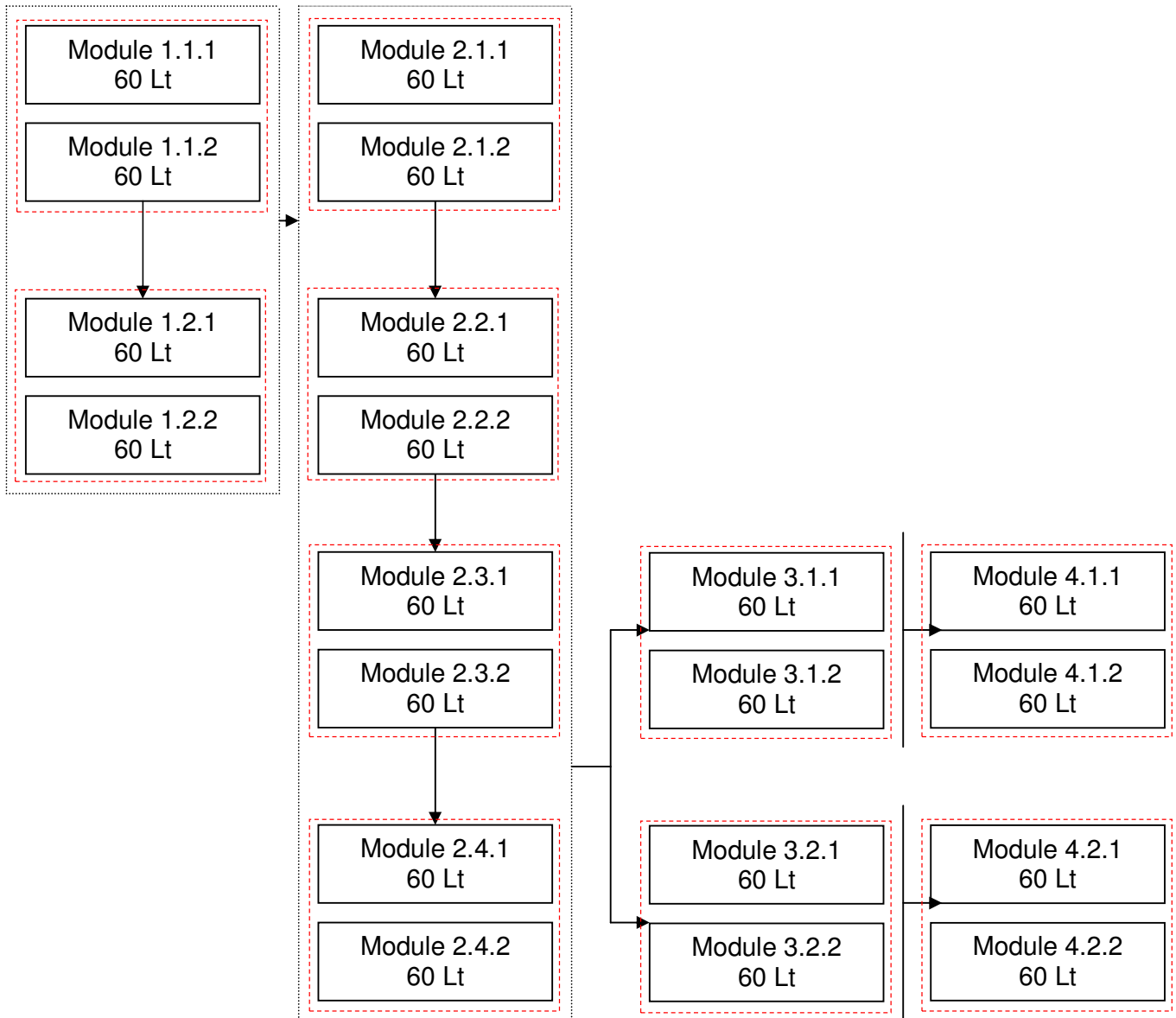
Andere talen

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				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
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 3 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat van richtgraad 3 behaald hebben
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 3 verworven heeft.

Hij kan ook doorstromen vanuit module 3.2 naar 4.2, maar dan kan hij enkel een deelcertificaat behalen.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

‘Effectiveness’ of richtgraad 4 is het niveau van de uitgebreide talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan zonder moeite vlot en spontaan communiceren, ook over complexe onderwerpen. Zijn taalgebruik getuigt van een hoge mate van nauwkeurigheid en adequaatheid. Hij kan zich toespitsen op specifieke vakgebieden. Deze taalgebruiker kan een brede waaier van lange en veeleisende teksten begrijpen en er de impliciete betekenis in achterhalen. Kan zich vlot en spontaan uitdrukken zonder op het eerste gezicht al te veel naar woorden te moeten zoeken. Hij kan taal soepel en doeltreffend aanwenden voor sociale, educatieve en professionele doeleinden. Hij kan een heldere, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst produceren over complexe onderwerpen; daarbij geeft hij blijk van een goede beheersing van structurerende patronen, verbindingswoorden en samenhang bevorderende middelen.

3.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 4 bestaat uit twee modules, die parallel kunnen worden aangeboden. Module 4.2 is een module *schriftelijke* taalvaardigheid; ze bevat enkel de leerplandoelstellingen voor lezen en schrijven. Uiteraard zul je een beroep moeten doen op de ondersteunende vaardigheden spreken en luisteren, maar die worden in module 4.2 als zodanig niet geëvalueerd. Er is bovendien een sequentieel verband tussen module 3.2 (schriftelijke taalvaardigheid ‘Vantage’) en module 4.2 (schriftelijke taalvaardigheid ‘Effectiveness’).

Module 4.2 wordt gecertificeerd met een deelcertificaat. Voor de volledige opleiding richtgraad 4 krijgt de cursist een certificaat.

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

3.2.1 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen en specifieke informatie zoeken in informatieve teksten zoals courante persoonlijke en zakelijke brieven, vakliteratuur en een verslag;
prescriptieve teksten zoals een handleiding en een contract;
2. alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals een instructie.

De cursist kan op beoordelend niveau:

3. zich een persoonlijke mening vormen over
persuasieve teksten zoals een column en een hoofdartikel,
(fragmenten van) narratieve of literaire teksten zoals een novelle, een roman en poëzie.

Ondersteunende kennis

4. 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 (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond en bedoelingen van de spreker);
 - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken; ideologische en historische achtergronden, trends en ontwikkelingen).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist probleemloos de nodige (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - onderliggende opvattingen onderkennen;
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen);
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist probleemloos volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen:
 - het leesgedrag differentiëren volgens verschillende leesstrategieën;
 - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

7. Bij de voorbereiding en uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.

8. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om:
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - moeilijkheden in complexe teksten niet uit de weg te gaan;
 - te reflecteren over zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek;
- ze omvatten een brede waaier aan onderwerpen in verband met sociale, zakelijke en recreatieve behoeften; culturele en literaire interesses; professionele en educatieve behoeften;
- de onderwerpen die in het eigen competentiedomein liggen zijn in toenemende mate complex;
- ze kunnen op een hoog abstractieniveau geformuleerd zijn;
- ze kunnen een complexe structuur hebben;
- ze kunnen betekenisnuances, diverse registers en stijldimensies, idiomatische uitdrukkingen en impliciete informatie bevatten.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals courante persoonlijke en zakelijke brieven; persuasieve teksten zoals een sollicitatiebrief met CV.
2. instructies geven in prescriptieve teksten.
3. een uitvoerig verslag schrijven, bij voorbeeld een bijdrage.
4. voor zichzelf notities nemen, bij voorbeeld ter voorbereiding van een abstract of een paper.

De cursist kan op beoordelend niveau:

5. een mening en een standpunt geven in persuasieve teksten zoals een verhandeling of een betoog.

Ondersteunende kennis

6. 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 (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond en bedoelingen van de ontvanger);
 - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken; ideologische en historische achtergronden, trends en ontwikkelingen).

Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist probleemloos volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën 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.

8. Bij de uitvoering van de schrijfpdracht kan de cursist probleemloos de nodige communicatiestrategieën toepassen:
- onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen;
 - minimaal gebruik maken van compenserende strategieën.

Attitudes

9. 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.
10. De cursist is bereid om:
- bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - maximale correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - flexibel te reageren op de socioculturele realiteit;
 - open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele diversiteit;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze kunnen een brede waaier aan onderwerpen bestrijken in verband met sociale, zakelijke en recreatieve behoeften; culturele en literaire interesses; professionele en educatieve behoeften;
- ze kunnen delicate of gevoelige onderwerpen omvatten;
- de onderwerpen die in het eigen competentiedomein liggen zijn in toenemende mate complex;
- ze geven blijk van een goede beheersing van woordconnotatie;
- de teksten hebben een duidelijke structuur en samenhang;
- de formulering benadert die van de moedertaalgebruiker van een vergelijkbaar opleidingsniveau;
- de formulering is adequaat en aangepast aan de communicatiesituatie (juiste keuze van perspectief en stijldimensies);
- de formulering getuigt van variatie en genuanceerd taalgebruik;
- ze kunnen onder een zekere tijdsdruk tot stand komen.

4 Leerinhouden

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

- Lezen: nummer 4
- Luisteren: nummer 6.

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 4.2 geldt dat alle vijftien contexten *kunnen* worden aangeboden. Je maakt zelf een keuze en motiveert deze keuze ten aanzien van de specifieke behoeften van je doelpubliek.

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)

- het gerecht
- delinquentie en misdrijven
- wetten, decreten en reglementen
- de federale staat, gemeenschappen, gewesten
- het politieke systeem

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)

- samenlevingsvormen
- een kritische blik op de eigen leefwijze
- de vergrijzing van de bevolking
- de stad versus het dorp
- bioproducten en vegetarisme
- de rechten van het dier
- huisdieren
- globalisering
- vervuiling

'AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)' (NR. 3)

- eetgewoonten door de eeuwen heen

'CONSUMPTIE' (NR. 4)

- de afvalproblematiek
- het consumptiegedrag
- de consumptieproblematiek

‘OPENBAAR EN PRIVÉ -VERVOER’ (NR. 5)

- criteria voor goed vervoer
- het fileprobleem
- alternatieve vervoermiddelen
- de auto: luxe of noodzaak ?
- agressie op de weg

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR. 6)

- de ombudsdienst
- de jongerentelefoon
- de ethische problematiek van de media- en informatiemaatschappij
- het kind en de computer
- verbruikersorganisaties
- gemeentelijke voorlichtingsdiensten

‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)

- relatie werktijd versus vrije tijd
- stress en onthaasting
- film en filmbespreking
- het stripverhaal
- literaire en culturele verkenningen

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)

- energiebesparing
- alternatieve energiebronnen

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)

- grote maatschappelijke evoluties
- communautaire problemen
- gebruiken bij feesten
- de multiculturele samenleving
- stereotypes en vooroordelen

‘ONTHAAL’ (NR. 10)

- personalia
- gedrag en aard man/vrouw
- opvoeding
- kinderrechten
- existentiële problemen rond de zin van het bestaan
- begrafenisrituelen
- bijgeloof

‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN’ (NR. 11)

- slachtofferhulp
- de medische moraal
- de medische vooruitgang
- het gebruik van genotsmiddelen

‘KLIMAAT’ (NR. 12)

- het broeikaseffect
- de toename van natuurrampen

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 13)

- arbeidsconflicten
- etiquette op het werk
- collegialiteit
- informele contacten

‘OPLEIDINGSVORZIENINGEN’ (NR. 14)

- de bijscholing
- de permanente vorming
- de omscholing
- onderwijs en vorming voor volwassenen
- specialisaties
- het belang van evaluatie
- het belang van taalopleidingen

‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 15)

- soorten beroepen
- arbeidsomstandigheden
- arbeidsvoorwaarden
- salariëring
- toekomstperspectieven
- formele briefwisseling
- loopbaan en loopbaankeuze
- promotiekansen
- functioneringsgesprekken
- technische begrippen

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. De onderstaande voorbeelden kun je uiteraard ook receptief aanbrengen.

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- Feiten contrastief duiden

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- Blijk geven van besluiteloosheid
- Blijk geven van enthousiasme

Modaliteit uitdrukken

- Doen alsof hun neus bloedt
- Proberen tot een vergelijk te komen i.p.v. te schipperen
- Medelen dat men het niet eens is

Actie en reactie uitlokken

- Uitdagen
- Proberen iemand onder druk te zetten
- Proberen iemand in een slecht daglicht te stellen

Communicatie structureren en controleren

- Verbanden aangeven

Argumenteren

- Het standpunt van anderen nuanceren of bijsturen
- Voorbehoud maken

Sociaal functioneren

- Excuses, uitvluchten, fouten goedpraten of als aanvaardbaar voorstellen
- Iemand aanmoedigen of ontmoedigen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 15 contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen *zoals*:

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- informatie opvragen over officiële diensten en hun werking
- adequaat reageren op vragen en opmerkingen
- geïjkte formules gebruiken in de communicatie
- klachten formuleren
- een dossier verdedigen
- een communicatiestoring verhelpen
- een functionaris diplomatisch benaderen

Leefomstandigheden (nr. 2)

- leefomstandigheden evalueren
- zijn persoonlijke visie over bepaalde leefomstandigheden verdedigen
- uitvindingen en hun invloed evalueren
- teksten over de problematiek begrijpen en samenvatten
- ingewikkelde inlichtingen begrijpen en verklaren aan een andere persoon

Afspraken en regelingen (logies en maaltijden) (nr. 3)

- voorstellen vergelijken en evalueren
- iemand overhalen om iets te doen of ergens heen te gaan
- gevoelens (verveeld, geveid...) i.v.m. een uitnodiging uitdrukken
- een uitnodiging beleefd afwijzen
- bezwaren afwimpelen i.v.m. een geweigerde vraag
- op het allerlaatste ogenblik iets annuleren of verplaatsen
- klachten formuleren
- gevoelens over bepaalde zaken of gebeurtenissen beschrijven

Consumptie (nr. 4)

- zaken vergelijken voor een aankoop en proberen de gesprekspartner te overtuigen zijn eigen keuze te volgen
- bezwaren van de gesprekspartner i.v.m. een aankoop afwimpelen
- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen
- gedetailleerde uitleg vragen of geven i.v.m. een product
- klachten formuleren
- met aandrang om iets vragen
- een bepaalde service eisen
- een gedetailleerde uitleg begrijpen en samenvatten

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- ingewikkelde informatie begrijpen en geven
- de gesprekspartner tot het gebruik van een bepaald vervoermiddel proberen te overhalen
- iemand overtuigen om mee te gaan
- eventuele bezwaren van de uitgenodigde afwimpelen
- een uitnodiging om met iemand mee te gaan kordaat afwijzen
- een uitgebreide stand van zaken geven
- klachten verwoorden

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- de voor- en nadelen van communicatiemiddelen vergelijken en evalueren
- communicatiemiddelen op de juiste manier gebruiken
- (soorten) programma's uit de media evalueren
- berichten uit de media begrijpen en evalueren
- eenzelfde nieuwsfeit in verschillende media begrijpen en evalueren
- informatie uit een website beschrijven en evalueren

Vrije tijd (nr. 7)

- vrijetijdsbesteding evalueren en hierover een standpunt innemen
- een voorstel of suggestie doen met betrekking tot vrijetijdsbesteding
- een uitnodiging kordaat afwijzen
- culturele informatie begrijpen en meedelen aan anderen
- zijn voorkeur voor een bepaalde activiteit uitdrukken
- eensgezindheid rond een bepaalde keuze uitdrukken
- vaststellen dat hij niet tot een vergelijk kan komen

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- technische inlichtingen vragen en geven
- complexe informatie uitleggen aan anderen
- klachten melden bij de bevoegde diensten
- protesteren tegen een beslissing
- zeggen dat hij aan een bepaalde oplossing twijfelt
- opdrachten op een rijtje zetten
- het effect van een aanvraag nagaan

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de culturele achtergronden van een volk beschrijven en verklaren
- de eigen volksgewoonten beschrijven en evalueren
- waarden vergelijken in tijd en ruimte en een mening geven
- de bedoeling van een gebeurtenis verwoorden
- ingewikkelde informatie vragen en geven
- zijn afkeer over een bepaalde gewoonte uitdrukken

Onthaal (nr. 10)

- gedetailleerde personalia meedelen 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 meedelen
- zijn zelfbeeld schetsen
- iemand verwelkomen
- wensen formuleren
- complimentjes maken

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- een afspraak bevestigen, verplaatsen of annuleren
- ongerustheid over iets uiten
- een discussie in verband met een problematiek aangaan
- bepaalde medische informatie vergelijken en evalueren
- argumenten weerleggen of afwimpelen
- klachten formuleren
- beleefd een bepaalde behandeling weigeren
- gevoelens beschrijven

Klimaat (nr. 12)

- ingewikkelde zaken beschrijven
- een mening geven over het weer en zijn invloed
- de invloed van het klimaat op de natuur verwoorden
- natuurrampen en hun gevolgen beschrijven
- gevoelens uiten in verband met natuurrampen en hun gevolgen

Sociale communicatie op het werk (nr. 13)

- een afspraak met een collega maken, weigeren of afzeggen
- regels en instructies formuleren
- zijn waardering uiten over een bepaalde prestatie
- een protestactie voorbereiden
- mensen tot een standpunt of tot actie overhalen
- gevoelens t.o.v. een persoon beschrijven
- partij kiezen voor iets of iemand
- omgaan met roddels

Opleidingsvoorzieningen (nr. 14)

- tewerkstellingsmogelijkheden evalueren
- enthousiasme verwoorden
- verschillende opleidingen met elkaar vergelijken en een standpunt innemen
- proberen iemand te overtuigen om een opleiding te volgen
- een loopbaan beschrijven en bepaalde keuzes expliciteren
- iemand overhalen om zich in te schrijven, ook al zijn er praktische problemen
- de rol van opleidingen in een samenleving evalueren
- het nut van wetenschap en onderzoek evalueren
- specialisaties uitleggen aan een leek

Communicatie op het werk (nr. 15)

- solliciteren
- een klant afwimpelen
- zijn twijfel over iets uitdrukken
- bij een nieuwe werkverdeling zijn visie verdedigen
- collega's steunen die in staking willen gaan
- verschillende beroepen beschrijven en vergelijken
- arbeidsomstandigheden evalueren
- iemand een moeilijke of delicate opdracht geven
- toekomstperspectieven evalueren
- technische begrippen verklaren
- zich verantwoorden voor een slecht uitgevoerde opdracht
- een communicatiestoring verhelpen

4.3 Taalsysteem

4.3.1 Algemene principes

Een communicatief - functionele benadering van het vreemdetalenonderwijs heeft tot doel de leerder te helpen bij het verwerven van taalkennis en vaardigheden die hem in staat stellen in een reële communicatiesituatie zijn communicatieve intentie te realiseren. Je leest of schrijft immers steeds met een bepaalde doelstelling. Zo zal je bijvoorbeeld het verslag van een vergadering notuleren opdat alle geïnteresseerde personen op de hoogte zouden zijn van de gevoerde besprekingen.

Centraal hierbij is dat de boodschap begrepen moet worden (lezen) en/of moet overkomen (schrijven). Bijgevolg staan de leeractiviteiten die het verwerven van het taalsysteem tot doel hebben *ten dienste van* de communicatie.

In richtgraad 3 en 4 moet de cursist het taalsysteem steeds beter beheersen om efficiënt te communiceren. Zo kan je stellen dat bij het lezen gangbare zinswendingen, morfosyntactische en lexicale elementen die systematisch werden aangebracht in richtgraad 1 en 2 het globale tekstbegrip zeker niet meer in de weg mogen staan. De interpretatie van leesteksten gebeurt dus steeds accurater en sneller.

Wat de schrijfvaardigheid betreft, kan je stellen dat grammaticale correctheid (morfosyntaxis), accurate spelling en correct gebruik van woordenschat in richtgraad 3 en 4 steeds belangrijker worden bij het realiseren van een communicatieve intentie. Deze taalelementen worden niet enkel correct gebruikt maar de cursist beschikt terzake ook over een grote flexibiliteit.

Met andere woorden, waar men in richtgraad 1 en 2 systematisch en cyclisch gewerkt heeft aan het aanbrengen van het taalsysteem bij de cursist, werk je in richtgraad 3 en 4 aan de *verfijning* van de taalvaardigheid: spelling, interpunctie, morfosyntaxis en woordenschat worden geoefend aan de hand van communicatieve, taakgerichte activiteiten.

Zo verplicht je de cursist, zoals reeds vroeger het geval was in richtgraad 1 en 2, om, vertrekkend van de betekenis, naar de vorm te gaan. De vraag die hij zich zal stellen bij het schrijven is: "Welke vorm(en) kan ik gebruiken om deze betekenis uit te drukken?", zoals ook in taalgebruikssituaties in de moedertaal het geval is (bijv. "Hoe druk ik een doel uit?"). Op die manier werk je in de hand dat de kennis van het taalsysteem een ondersteunende rol vervult en bijdraagt tot het construeren van betekenis door de cursist.

4.3.2 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik

Schrijftaal geniet in onze Westerse beschaving en onderwijscultuur een bevoorrechte positie doordat aan de geschreven tekst de functie wordt toegewezen om de informatie te bestendigen. Goed leren lezen en schrijven is een voorwaarde tot maatschappelijke en professionele integratie.

Als variant van de taal beantwoordt schrijftaal aan een code of geheel van regels die er de specificiteit van bepalen. Zoals ook bij het mondelinge taalgebruik hebben die betrekking op linguïstische (grammatica, spelling, interpunctie, woordenschat), discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten.

Waar mondelinge communicatie meestal in 'real time' plaatsvindt en er directe interactie mogelijk is tussen spreker en gesprekspartner, verlopen bij schriftelijke communicatie de productiefase en receptiefase niet op hetzelfde moment (tenzij bij een aantal specifieke communicatiesituaties zoals on line chatten op het Internet). De minder duidelijk gedefinieerde context en de afwezigheid van de lezer, die dus niet om verduidelijking kan vragen of door informatie van non-verbale aard kan aangeven of hij de boodschap begrijpt, vereisen dat de schrijver veel explicieter en preciezer te werk zal moeten gaan.

Er zullen hogere eisen gesteld worden aan grammaticale correctie, die nauwer zal aansluiten bij wat gangbaar de 'norm' wordt genoemd. Grammaticale referenties door middel van verwijswaarden moeten bijvoorbeeld ondubbelzinnig zijn. Dit geldt ook voor het gebruikte vocabularium. De zinnen zullen doorgaans langer zijn dan in mondelinge boodschappen.

Relaties tussen zinnen moeten eenduidig zijn en de noodzaak tot explicitering maakt dat de schrijver veel meer gebruik maakt van voegwoorden en van allerlei formules om de overgangen tussen de zinnen en alinea's te realiseren en de tekststructuur duidelijk aan te geven.

Interpunctie, indeling in paragrafen, alinea's en hoofdstukken, gebruik van koppen en onderkoppen maken het mogelijk om een grotere hoeveelheid informatie te structureren. En, zoals de prosodie voor het mondelinge taalgebruik, heeft de interpunctie voor het schriftelijke taalgebruik een pragmatische functie, denken we maar aan de waarde van het uitroepteken en het vraagteken.

Zelfs indien er een gradatie bestaat van minder formeel naar meer formele teksten (e-mail versus verslag) zal het schriftelijke taalgebruik dus algemeen gesproken formeler zijn dan het mondelinge taalgebruik.

Doordat bij schriftelijke teksten de boodschap niet simultaan gebracht en geïnterpreteerd moet worden, is er bij het schrijven en het lezen ook meer tijd voor reflectie. De schrijver kan zichzelf makkelijker corrigeren en ontbrekende informatie aanvullen. De lezer kan dan weer autonoom zijn eigen leesritme bepalen en eventueel naar de gelezen tekst teruggrijpen als dit voor het construeren van de betekenis noodzakelijk blijkt. Bij twijfel kunnen zowel schrijver als lezer traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen om bijvoorbeeld een onbekend woord op te zoeken.

4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis

Het lezen van teksten draagt in belangrijke mate bij tot het uitbreiden van woordenschatkennis. Bied woordenschat zoveel mogelijk in relevante contexten aan, zorg ervoor dat die woordenschat systematisch inge oefend en waar nodig uitgebreid wordt (zie hieronder).

De essentiële elementen van grammatica en spelling werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maak je systematisch gebruik van communicatieve schrijfoefeningen (bijvoorbeeld het schrijven van een zakelijke brief, een verslag) die je in staat stellen om desgevallend op aspecten van het taalsysteem en de spelling in te gaan. Hierbij geven veel voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingsregels, enz. De lijst hieronder bevat een aantal mogelijke aspecten.

Accuraat woordgebruik, spelling, interpunctie, vervoeging en zinsstructuren zijn echter onvoldoende om goede teksten te produceren. De cursist moet hiervoor ook inzicht hebben in de kenmerken van tekstsoorten en in tekstgrammatica (bijv. de logische opbouw van een brief, het eenduidig gebruik van verwijswaarden) en in bepaalde stijleffecten. Bovendien moet de cursist ook het juiste taalregister (zie punt 4.4) en de juiste toon gebruiken, overeenkomstig zijn schrijfdoel en het beoogde publiek.

In richtgraad 3 en 4 besteed je dus ook speciaal aandacht aan de talige en niet-talige elementen (bijv. lay-out, lettertype) die ertoe bijdragen deze aspecten van schrijfvaardigheid actief te beheersen.

Op receptief vlak kunnen teksten als model dienen bij het verwerven van inzichten in deze aspecten. Lezen en tekstanalyse gaan dus vooraf aan het schrijven van teksten. Je confronteert de cursist bovendien met een rijke, gevarieerde 'input', met het oog op taalverwerving, maar ook op taalbeschouwing.

Op productief vlak beoefent de cursist het gebruik van linguïstische, discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten van schrijfvaardigheid bij het uitvoeren van een concrete schrijfoopdracht. In de modules schriftelijke taalvaardigheid besteed je aandacht aan de verschillende activiteiten die komen kijken bij het schrijfproces: plannen, formuleren en reviseren. Fouten in de productie van de cursist beschouw je als een noodzakelijk gegeven van het leerproces en als een middel om vaardigheden op te bouwen.

Bij schrijfactiviteiten moedig je de cursist zoveel mogelijk aan om, in geval van twijfel, naslagwerken te raadplegen zodat hij steeds autonomer zijn taalbeheersing volgens zijn eigen behoeften kan uitbreiden.

Bovendien train je hem in het doeltreffend verzamelen van informatie, ook via informatie- en communicatietechnologie.

4.3.4 Inhouden

Hieronder volgt een overzicht van de fenomenen die aan bod *kunnen* komen in de richtgraden 3 en 4, volgens behoeften van de leerder(s). Omdat de lijst nogal uitgebreid is, strekt het tot aanbeveling te selecteren en/of bepaalde fenomenen enkel receptief aan te brengen of via zelfstandig leren. Interne differentiatie lijkt hier ook een mogelijke benadering.

Spelling/interpunctie

Interpunctie

- In richtgraad 3 wordt aan interpunctie steeds meer aandacht besteed.
- In richtgraad 4 worden bovendien meer speciale aspecten behandeld zoals logische functie en speciale betekenissen van interpunctie. Zo kan een dubbel punt een oorzakelijke waarde hebben (bijv. Llueve : no pienso salir) en aanhalingstekens een ironische of emphatische waarde hebben (bijv. Tal como la lengua escrita, la oral es una “ variante ” de la lengua)
- Richtgraad 4 : como citar en un texto
- Richtgraad 4 : la referencia bibliográfica

Spelling

- La regla del acento
- Las siglas (bijv. UGT, CC OO, RENFE)
- Las abreviaturas (bijv. Sr., Sra.)
- Uso de mayúsculas
- Separación de sílabas

Syntaxis

- Uso de modos y tiempos y concordancia de los tiempos
- Uso de las preposiciones en colocaciones (bijv. pensar en algo, referirse a, soñar con)
- Estructuras complejas de comparativo (bijv. Trabajo más de lo que me gustaría) y de superlativo
- Estructuras complejas de relativo (bijv. La madre y su hijo, el cual había nacido en Roma, pensaban pasar sus vacaciones en Italia – Hay quienes afirman que el publicitario nace y no se hace – Sean cuales sean sus razones)
- Estructuras complejas de perífrasis verbales (bijv. Tengo leídas cien páginas de este libro – ej. Acabarás arruinado – ej. Acabarás arruinándote)

Tekstgrammatica en genreconventies

La estructura de texto :

- Marcadores para estructurar el texto (bijv. En primer lugar, en segundo lugar, finalmente – por un lado, por otro lado ...)
- Marcadores lógicos (bijv. al contrario, aunque, por consiguiente...) en la frase, entre distintas frases y entre párrafos
- El párrafo como unidad de sentido
- El uso de capítulos, subcapítulos, títulos, subtítulos, tipos de letras y la disposición tipográfica para organizar el texto
- La macroestructura del texto y su sintaxis es decir su esquema general (bijv. texto narrativo, descriptivo, prescriptivo, informativo, argumentativo...) y sus características (bijv. el relato : tiempos del pasado, marcadores cronológicos... ; el informe profesional : estructura argumentativa ... ; instrucciones para el uso : uso del imperativo)
- El paratexto (portada, índice, ilustraciones)
- Fórmulas y expresiones específicas de los distintos tipos de textos. (bijv. Encabezamiento, fórmula de despedida ... ; en la carta formal)

Stijl

- Trabajar la legibilidad de los textos funcionales : claridad y simplicidad en la formulación
- Los registros de lengua
 - el registro corriente
 - reconocer los registros culto, corriente, familiar, técnico, científico y sus características
- El tono del texto : identificarlo y comprender su influencia en el significado (Tono cómico, irónico, despectivo, trágico/patético, lírico, épico,...)
- Figuras retóricas : identificarlas y comprender su influencia en el significado (comparación, metáfora, eufemismo, pregunta retórica, ironía, ...)

Woordenschat

- Sinónimos de palabras corrientes (hacer, decir, estar, ser, dar, decir,...) con atención particular a las expresiones idiomáticas (bijv. cometer un error)
- Ampliación sistemática del vocabulario (sinónimos, antónimos, parónimos (acepción/aceptación), polisemia (caña=cerveza vs. caña=caña de azúcar), sentido literal y figurado (corazón, un corazón de oro), expresiones idiomáticas.
- Prefijos y sufijos ; prefijos y sufijos de origen griego y latín (sistema antirrobo, tratamiento postparto)
- Valores de sufijos (que matizan semánticamente lo designado por la raíz desde un punto afectivo o expresivo) :
 - Diminutivos con valor afectivo (abuelita), apelativo (Dame una limosnita - Espera un momentito, por favor), expresivo (guapeta), ...

- Aumentativos con valor despectivo (pequeñajo, feúcho ...)
- Sufijos con valor de ironía y desprecio (finolis, guaperas ...)
- Valores de prefijos (valor intensificador : archi-, extra-, requete-, re-, hiper-, super-)

4.4 Taalregisters

Communicatie vindt nooit plaats in een vacuüm. Een aantal parameters bepaalt de omstandigheden waarin de communicatie plaatsvindt: tijd, ruimte en wat we de ‘sociale context’ in de brede zin kunnen noemen. Elk van die parameters beïnvloedt de communicatie en interageert met de andere. Het volstaat dus niet een taal te beheersen als een geheel van vormen, het is ook van wezenlijk belang zich de regels voor het gebruik van die taal eigen te maken.

Het is immers de context die de keuze van het register bepaalt. Wat ons meteen bij het begrip ‘correct taalgebruik’ brengt: *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast*. Je praat immers niet op dezelfde manier tegen je baas, je partner, je moeder of je kind³. En nog: je praat wellicht niet op dezelfde manier tegen je chef tijdens een formeel overleg met de top van het bedrijf als tijdens een gezellig etentje met de respectieve partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

4.4.1 Progressie

In richtgraad 1 behandel je de standaardtaal. Slechts sporadisch is er aandacht voor het formeel en/of informeel register, en enkel wanneer de omstandigheden het vereisen.

Dat verandert in richtgraad 2: de cursist is zich niet alleen bewust van het bestaan van registervarianten (receptief), maar hij kan ze ook in toenemende mate correct hanteren (productief). In richtgraad 2.1 en 2.2 ga je er redelijkerwijze van uit dat dit laatste nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2.3 en zeker in richtgraad 2.4 zijn spreek- en schrijfstijl steeds meer aan de context aangepast, dit wil zeggen aan de situatie en aan de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

Bovendien kun je geleidelijk aan steeds meer plaats maken voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat deze niet te veel van de standaardtaal afwijken.

In richtgraad 3 en 4 kan de cursist zich op een steeds verfijnder en genuanceerder wijze uitdrukken. Hij beschikt dus niet alleen over een arsenaal aan uitdrukkingsvormen om zijn boodschap aan zijn gesprekspartner(s) mee te delen, hij weet bovendien ook *welke* uitdrukkingsvorm hij kan inzetten *in welke situatie* en *waarom*, want enkel dan kan de communicatie efficiënt zijn.

Immers, wanneer de cursist een te formeel taalgebruik hanteert voor de gegeven situatie, zal hij snel als pedant overkomen. Doet hij het omgekeerde, dan bestaat het gevaar dat hij, zeker in bepaalde culturen, als volstrekt stijloos wordt beschouwd, met alle gevolgen vandien.

³ Ook tijdens de evaluatie *moet* je hiermee rekening houden: een grammaticaal correcte zin kan toch zijn doel missen als hij niet aan de communicatieve situatie is aangepast.

4.4.2 Soorten registers

De verschillende registers afbakenen is geen simpele zaak, maar er bestaat toch een zekere consensus wat de courante Westerse talen betreft.

Allereerst is er het verschil in mondeling en schriftelijk taalgebruik, dat in bijna alle culturen voorkomt. Verder bestaan er ook verschillende registers afhankelijk van een aantal parameters die interageren, zoals het teksttype waarvan sprake is (een bericht via de elektronische post is anders geformuleerd dan in een brief), het formele of informele karakter van de communicatie (twee goede vriendinnen communiceren anders op een belangrijke vergadering in een formele context dan samen in een bruine kroeg) en ook de socioprofessionele categorie waartoe de gesprekspartners behoren (een bedrijfsleider zal de kaderleden van zijn bedrijf anders toespreken dan de schoonmaakploeg).

Met andere woorden, bij de keuze van de taaluitingen houdt de spreker rekening met factoren als medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner en het moment van de communicatie. Anderzijds hebben zijn eigen socioculturele achtergrond, zijn relatie met zijn gesprekspartner, zijn communicatiedoelen, zijn karakter en de aard van de situatie invloed op de manier waarop hij de boodschap brengt.

De boodschap mag dus nog identiek zijn in de verschillende communicatieve situaties die zojuist zijn beschreven, *de vorm* zal zeker verschillen. Dat ligt vaak aan de keuze van de woordenschat, maar er kunnen ook verschillen van grammaticale en fonetische aard optreden. Zelfs de non-verbale communicatie wordt aan de context aangepast. De cursist leert al die nuances kennen in richtgraad 3 en 4, en hij wordt steeds vaardiger in het gebruik ervan.

In wat volgt, krijg je een overzicht van de verschillende soorten registers in grote types, met hun belangrijkste karakteristieken. Wat de specifieke kenmerken van spreektaal en geschreven taal betreft, verwijzen we naar het hoofdstuk 'Taalsysteem' (4.3).

Schriftelijk taalgebruik wordt vaak gezien als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze Westerse samenlevingen nog vaak beschouwd als de norm waar je niet mag van afwijken. Het is nochtans maar één van de vele varianten van de taal. Deze houding is aan het veranderen en schriftelijk taalgebruik wordt steeds meer beschouwd als een registervariant van de taal, zonder normatieve connotatie.

Dit register wordt toegelicht in de modules 3.2 en 4.2.

Mondeling taalgebruik kent bepaalde specifieke karakteristieken, die rechtstreeks voortvloeien uit de aard van de communicatie: korte(re) zinnen, grotere redundantie enz. Ook komt vaak een vereenvoudigde, vervormde uitspraak en syntaxis voor, zeker in het informele register. Deze kenmerken hebben tot gevolg dat deze variant vaak als een ‘slordige’ versie van het schriftelijke taalgebruik wordt beschouwd. Ten onrechte, want het betreft hier een (levendige) variant van de taal, met eigen kenmerken.

De modules 3.1 en 4.1 zijn volledig aan dit type taalgebruik gewijd.

Literaire taal is een poëtische vorm, waarbij niet zozeer de boodschap van belang is maar wel de manier waarop die boodschap wordt gebracht. De auteur streeft daarbij naar een zeker esthetisch genot. De zinsbouw is meestal vrij complex en de woordenschat wordt als zeer moeilijk gepercipieerd door de modale taalgebruiker.

Dit taalgebruik komt vooral voor in schriftelijke vorm, zodat het eerder geschikt is voor een behandeling in de modules 3.2 en 4.2, maar dan vooral met het accent op de receptieve vaardigheid ‘lezen’: het kan niet de bedoeling zijn de cursist literaire teksten te laten produceren in de vreemde taal.

Vaktechnisch jargon, eigen aan bepaalde beroepscategorieën, tref je aan in wetenschappelijke literatuur en in technische handleidingen, vooral in schriftelijke versie. Dit taalgebruik is vrij eenduidig: de woordenschat is zelden ambigu en men streeft naar een zekere accuraatheid in de formulering.

Aangezien er leertrajecten bestaan voor specifieke doelgroepen en er voor die doelgroepen aparte leerplannen zijn voorzien, gaan we hier verder niet op in.

Formeel taalgebruik bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Je gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid enz. een rol spelen, zoals bij communicatie met een onbekende gesprekspartner of met een hiërarchisch hogergeplaatste. We treffen het aan tijdens vergaderingen bijvoorbeeld, maar ook in de verslaggeving van die vergadering. Beleefdheidsvormen staan hier op de voorgrond, zoals aanspreektitels, specifiek gebruik van voornaamwoorden enz.

Dit taalgebruik komt aan bod in de vier modules van richtgraad 3 en 4.

Standaardtaalgebruik is het referentieniveau waarop de andere worden geijkt. Deze niet gemarkeerde vorm is doorgaans de taal die als norm geldt voor de schriftelijke en mondelinge communicatie in de media en in het onderwijs.

In de vier modules van richtgraad 3 en 4 komt dit taalgebruik bijgevolg aan bod.

Informeel taalgebruik hanteer je in situaties waarbij zaken zoals vriendschapsbanden en familiariteit een rol spelen. De omgang tussen verwanten en goede vrienden is daar een goed voorbeeld van.

Korte zinnen, weinig scharnierwoorden, een vereenvoudigde uitspraak en/of zinsbouw zijn er de kenmerken van, die vaak worden versterkt door non-verbale signalen (mondeling) respectievelijk ‘emoticons’ (schriftelijk).

Dit komt vooral voor in de spreektaal en is dus een onderwerp voor de modules 3.1 en 4.1. Het kan occasioneel ook gebruikt worden in een schriftelijke variant, denken we maar aan de huidige vormen van elektronische briefwisseling bijvoorbeeld (elektronische post, SMS-berichten), zodat het desgewenst ook een plaatsje in de schriftelijke modules kan krijgen.

Hierbij laten we elke vorm van taalgebruik die geen ‘standaardtaalgebruik’ is, zoals dialecten, allerlei vormen van sociolecten onder jongeren of het typische taalgebruik in sommige beroepscategorieën - die overigens vooral in de spreektaal voorkomen - buiten beschouwing.

Die soorten taalgebruik moet de cursist uiteraard niet productief beheersen. Het zou trouwens ook onbegonnen werk zijn al die varianten te bestuderen, maar je kan ze eventueel wel receptief aanbrenge als er behoefte aan bestaat.

Het is belangrijk de cursist erop te wijzen dat hij zijn keuze voor een bepaald register consequent moet toepassen. Anders gezegd, in normale omstandigheden mag hij in één en dezelfde communicatiesituatie niet van register veranderen. Beslist hij om dat wel te doen, dan doet hij dat met een bepaald doel: de levendigheid van de communicatie verhogen, shockeren of iets in de verf zetten.

In de spreektaal zal hij dat laatste ondersteunen door non-verbale communicatie (stemhoogte, en –timbre, mimiek) of zal hij zijn uitspraak laten voorafgaan door een mededeling dat hij zich ervan bewust is dat hij een regel overtreedt (“Vergeef me deze uitdrukking, maar...”).

In de schrijftaal daarentegen zal de schrijver gebruik maken van paratextuele hulpmiddelen, zoals bijvoorbeeld de aanhalingstekens in de klassieke briefwisseling, of nog de zogenaamde ‘emoticons’ in de elektronische post.

Verder train je de cursist in zelfredzaamheid: wanneer hij twijfels heeft over een bepaalde vorm en geen raad kan of wil vragen, dan moet hij in staat zijn een goed woordenboek te raadplegen. In je cursus bied je hem een overzicht van goed referentiemateriaal in de vreemde taal.

Verlies ten slotte de functionaliteit *nooit* uit het oog. Varianten aanbrenge in de cursus kan zeer interessant zijn, maar hou steeds je doelpubliek en zijn behoeften voor ogen. Zo zijn regionale varianten bijvoorbeeld enkel interessant als de cursist ook werkelijk met die varianten in contact zal komen in de vreemde taal.

4.5 Socioculturele aspecten

Taal is communicatie, en taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Communicatief taalonderwijs neemt dat als vertrekpunt en erkent dus dat er naast een linguïstische competentie (kennis van de taal als zodanig, los van een bepaalde context) ook een socioculturele competentie bestaat.

We bedoelen hiermee niet (alleen) wat vroeger ‘kennis van land en volk’ werd genoemd, maar vooral het doorgronden van het geheel van omgangsrituelen, normen, houdingen en waarden die aan de basis liggen van de communicatie in een gemeenschap en bepalen hoe de leden van die gemeenschap zich gedragen.

Met andere woorden, een taaluiting is per definitie nooit neutraal, maar vertolkt altijd een boodschap, op een expliciete of een impliciete manier. Socioculturele vaardigheid is dus de vaardigheid om (non-)verbale communicatie zowel receptief als productief op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal af te stemmen. Aangezien de cursist van richtgraad 3 en 4 de doeltaal steeds beter moet beheersen, wordt dat aspect bijzonder belangrijk en krijgt het in de cursus de nodige aandacht.

In richtgraad 3 en 4 wordt de cursist zich ten volle bewust van de verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner. Hij ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan, zonder daarbij te vervallen in beschouwingen van normatieve aard. De cursus zal er dus ook op gericht zijn de cursist tot zelfredzaamheid te brengen in een vreemde cultuur. Dat betekent dat hij niet alleen in staat is de communicatie uit de doeltaalcultuur te ‘decoderen’, waarbij ook het interpreteren van de feedback van de gesprekspartner zeer belangrijk is, maar dat hij ook zelfstandig zijn boodschappen kan ‘coderen’.

Dat daarvoor heel wat ondersteunende kennis nodig is, spreekt voor zichzelf: woordenschat, grammatica, het correct hanteren van de taalhandelingen, en, vooral, kennis van de culturele gebruiken.

De zelfredzame, sociocultureel vaardige taalgebruiker is dus een alerte taalgebruiker, die bij een eventuele communicatiestoring op zoek gaat naar het ontstaan van die storing, met als doel dergelijke problemen in de toekomst te vermijden. De communicatie is namelijk niet per definitie tot mislukken gedoemd als de spreker adequaat reageert op de (non-)verbale feedback van zijn gesprekspartner. In dat geval kan hij overschakelen op communicatiestrategieën: hij kan herformuleren wat hij gezegd heeft, correcties en nuanceringen aanbrengen op zijn eigen uitspraken, zijn boodschap milderenz.

Deze taalgebruiker legt dus empathie aan de dag en getuigt van een grote openheid tegenover de andere cultuur en haar gemeenschap. Het gevolg is dat vooroordelen uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners. Bovendien leert de vreemdetalengebruiker, precies door de confrontatie met andere gewoontes en gebruiken en de reflectie die erop volgt, ook zijn eigen cultuur en zijn eigen functioneren beter doorgronden.

4.5.1 Socioculturele conventies

In de hoogste richtgraden besteed je zoals gezegd zeer veel aandacht aan verschillen in culturele gebruiken. Uiteraard overstijg je daarbij het niveau van het cliché. Stel je dus de vraag welke kennis de cursist nodig zal hebben om zich in de wereld van zijn gesprekspartner(s) te kunnen inleven. De waarden, gewoonten en normen van de gesprekspartner(s) in de doeltaal komen bijgevolg uitgebreid aan bod. Aangezien veel cursisten in richtgraad 3 en 4 al in contact gekomen zijn met moedertaalsprekers van de doeltaal in een recreatieve of in een professionele context, kan het ook nuttig zijn hen aan het woord te laten: hun ervaringen betekenen dikwijls een ware verrijking voor de cursus.

Maar dat volstaat niet: de cursist zal dankzij de opleiding inzien over welke middelen hij in de doeltaal beschikt om precies uit te drukken wat hij wil meedelen, op een in de doeltaalgemeenschap aanvaardbare manier.

De woordenschat zal daarbij voldoende aandacht krijgen: welke associaties roepen bepaalde concepten op in de doeltaal (bijv. ‘huwelijk’, ‘grootouders’) en wat zegt dat dus over de gemeenschap in kwestie?

Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal verder om een bepaalde taalhandeling uit te drukken, en welke zijn de precieze nuances tussen die verschillende mogelijkheden (bijv. het formuleren van een vraag)?

Zijn er wat betreft de uitspraak enerzijds of de spelling anderzijds elementen die gevolgen hebben voor de betekenis van een taaluiting in de brede zin (bijv. een aangepaste uitspraak voor informele spreektaal)?

Het is belangrijk dat je de cursist hierin goed traint. Efficiënt communicatief taalonderwijs zet de creativiteit van de taal in de verf en brengt de cursist ertoe alle talige mogelijkheden optimaal in te zetten voor een efficiënte communicatie (bijv. hoe wimpel je een voorstel af zonder ‘neen’ te zeggen?).

Hieronder volgt een overzicht van thema’s die aan bod kunnen komen. Deze lijst is opgevat als een checklist waarop je volgens de concrete behoeften van de cursist kan voortbouwen.

Omwille van de gebruiksvriendelijkheid werden de verschillende thema’s ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de vijftien contexten die aan bod kunnen komen in richtgraad 3 en 4. Het is de bedoeling dat je deze lijst naar eigen goeddunken aanvult of inkort.

4.5.2 Socioculturele aspecten per context

1. Contacten met officiële instanties

- douaneformaliteiten
- de gebruiken in de omgang met de officiële instanties
- openingsuren van de administraties
- de snelheid waarmee zaken normaal worden afgehandeld
- de omgang met gezag

2. Leefomstandigheden

- de etnische samenstelling van de bevolking
- de levensstandaard (nationaal en regionaal)
- de verschillen tussen bepaalde regio's
- politieke stromingen
- religieuze stromingen
- afwegingen inzake huisvesting
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. leefmilieu
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. sociale status
- de houding t.o.v. de buurt
- het belang van de afzonderlijke ruimtes in een woning
- de houding t.o.v. (huis)dieren
- de werktijden

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

- tijdstippen van de maaltijden
- onderdelen van een alledaagse maaltijd
- onderdelen van een feestmaaltijd
- drinkgewoonten
- typische gerechten en dranken
- de gewoonten en rituelen rond eten en drinken
- bedoeling van een uitnodiging
- gewoonten bij een uitnodiging, een bezoek
- de openingsuren van restaurants
- betalen op restaurant
- evaluatie van eten en drinken

4. Consumptie

- openings- en sluitingstijden van winkels
- typische levensmiddelen
- mode en het belang ervan
- geld en de omgang met geld
- de houding t.o.v. bezit en het verwerven van bezittingen

5. Openbaar en privé-vervoer

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. het verkeer
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. veiligheid
- de betekenis van bepaalde tekens, kleuren enz.

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit en het belang dat men eraan hecht
- de houding t.o.v. communicatiemiddelen
- de houding t.o.v. de media

7. Vrije tijd

- de (belangrijkste) feestdagen
- kunst en cultuur
- de houding t.o.v. kunst en cultuur
- typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport enz.)
- gewoonten i.v.m. uitgaan
- de openings- en sluitingstijden van musea e.d.
- de wettelijke vakantie

8. Nutsvoorzieningen

- wachttijden
- belang van nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

- aspecten van land en volk (nationaal en regionaal)
- de nationale identiteit
- de houding t.o.v. andere volkeren en culturen
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. tradities
- levensritme en tijdsbeleving
- de klassenstructuur van de samenleving en haar functioneren
- de rassenproblematiek
- de houding t.o.v. overtuigingen en geloof
- rituelen rond belangrijke momenten in het leven

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man/vrouwrelaties en hun connotaties
- vriendschapsrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten
- iemand al dan niet thuis ontvangen
- omgang met stiptheid
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- de normale duur van een bezoek
- manieren van begroeten en hun nuances
- (niet) toegelaten gespreksonderwerpen
- het al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- het al dan niet complimentjes geven
- het al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code' en haardracht (parfum?)
- emoties en hun belang

11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. gezondheid
- sociale zekerheid
- de houding t.o.v. persoonlijke hygiëne
- de houding t.o.v. genotsmiddelen

12. Klimaat

- de invloed van het weer

13. Sociale communicatie op het werk

- collegiale relaties en de daaruit voortvloeiende gewoonten
- formele en informele gebruiken in de werksituatie
- gebruiken i.v.m. aanvaarden en weigeren
- toegelaten gespreksonderwerpen
- stiptheid op het werk
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- 'dress code' en haardracht
- de houding t.o.v. privacy en werk
- het belang van waarden op de werkvloer (collegialiteit enz.)

14. Opleidingsvoorzieningen

- het schoolsysteem
- het belang van onderwijs en kennis
- het belang van nascholing
- sociale status in het licht van de opleidingsgraad

15. Communicatie op het werk

- het functioneren van (types) ondernemingen
- het belang van gezag en hiërarchie
- het verband tussen hiërarchie en ruimte, taakverdeling enz.
- (in)formele gebruiken m.b.t. communicatie
- het al dan niet aanbieden van drankjes en/of maaltijden
- het belang van waarden op de werkvloer (eerlijkheid enz.)
- conventies bij het zakendoen, onderhandelingsstijlen
- het belang van vorm en inhoud bij een presentatie.

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.

In 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*, *strategieontwikkeling*, 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 didactische werkvormen 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 in een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt het systematisch inoefenen van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding bedoeld: 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 beklippen. 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 taalverwervingstrategieën wordt woordenschat in ons langetermijngeheugen 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, van daaruit, 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 geleidelijk aan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijn 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 (zenderperspectief versus ontvangerperspectief), 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 informatiefinding 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 totstandkomingproces. 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 in 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 toepassen (transfer).

In 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 in 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 bij 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 in 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.

Het uitwisselen van ervaringen 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 in 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 mekaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen tot 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 wettelijke 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

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 *resultaatbepaling*.

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 feedback* 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 schrijven bijvoorbeeld extra schrijfopdrachten 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.

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.

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 adequate 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 aan de hand van zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, 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

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.

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 inbouwen 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).

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijke 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.

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 verzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

Collegiaal overleg

Het is belangrijk om in een CVO een coherent vreemdetalenbeleid te voeren en in 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.

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 inge oefend zijn.

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.

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.

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.

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.

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.

Geerligs, 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 Tainers*. 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.htm>

= website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a. portfolio; ook alle websiteadressen van de landen, die reeds een taalportfolio ontwikkeld hebben, zijn daar te vinden.

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

= algemene website + voorbeelden van uitgewerkte portfolio's+ verslagen van de geboekte vooruitgang op basis van de uitgevoerde projecten

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. Rodríguez, T. Simon - Madrid, Edelsa, 1996.

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

Dit boek bevat 1 000 internetadressen i.v.m. 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 betrouwbaarste 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 lektuurmateriaal 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 i.v.m. 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 hispano/ 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 Eguiluz, 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: 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 Rodríguez - 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 vervolmakingcursus die vertrekt van literaire teksten.

MORENO, C. - *Avancel*/ 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 Alcala 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.sgci.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 ontsporingen 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 fungeren 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**.