



# Leerplan

OPLEIDING

## **Engels Richtgraad 3 (ERK B2)**

Modulair

Modules Engels Vantage Schriftelijk

Studiegebied

Europese talen richtgraad 3 en 4

Secundair volwassenenonderwijs

Goedkeuringscode inspectie: 2022/1800/6/D

Indieningsdatum: 31 mei 2022

# Leerplan Engels

## Richtgraad 3

### Vantage Schriftelijk

1. 3
2. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
3. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 3.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 3.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 3.2.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 3.2.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
4. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 4.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 4.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.2.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.2.2 13
  - 4.3 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.3.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.3.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.3.3 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.3.4 17
  - 4.4 18
    - 4.4.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.4.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 4.5 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
    - 4.5.1 21
    - 4.5.2 21
5. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 5.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 5.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 5.3 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 5.4 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 5.5 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
6. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
7. 27

- 7.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.1.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.1.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.1.3 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.1.4 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
- 7.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.2 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.3 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.4 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.5 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 7.2.6 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
- 8. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 8.1 **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**
  - 8.2 33
    - 8.2.1 33
    - 8.2.2 34
    - 8.2.3 36
    - 8.2.4 38
    - 8.2.5 38
    - 8.2.6 39
    - 8.2.7 41
    - 8.2.8 41
    - 8.2.9 43

Bijlage 1: Nuttige info

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

# 1. Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 1\* Richtgraad 3 (ERK B2).

\*Europese talen groep 1: Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 103 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 08/06/2022).

De **opleidingsprofielen**<sup>1</sup> beantwoorden aan de noodzaak om verschillende beheersingsniveaus eenduidig van elkaar te onderscheiden en te beschrijven. Een modulaire structuur wil bovendien inspelen 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	Benamingen volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1
Waystage A2	Richtgraad 1.2
Threshold B1	Richtgraad 2
Vantage B2	Richtgraad 3
Effectiveness C1	Richtgraad 4
Mastery C2	--

## De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist<sup>2</sup> in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

De beschrijvingen zijn geconcretiseerd in basiscompetenties: dat zijn doelstellingen met betrekking tot de vier vaardigheden, **kennisgegevens** en attitudes.

In de basiscompetenties 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.

<sup>1</sup> Voor toelichting bij de vetgedrukte trefwoorden, zie de verklarende woordenlijst in bijlage 2.

<sup>2</sup> Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

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.*

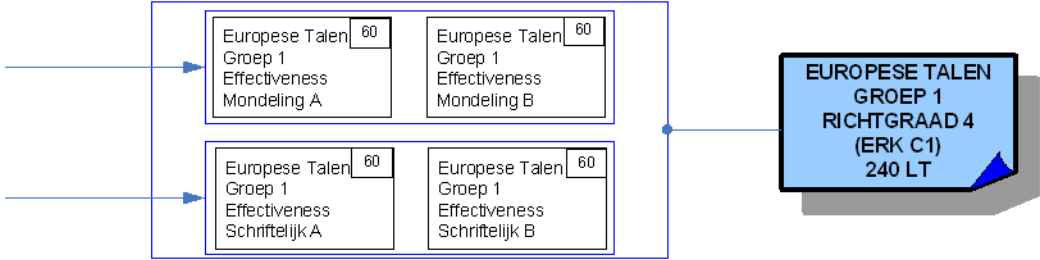
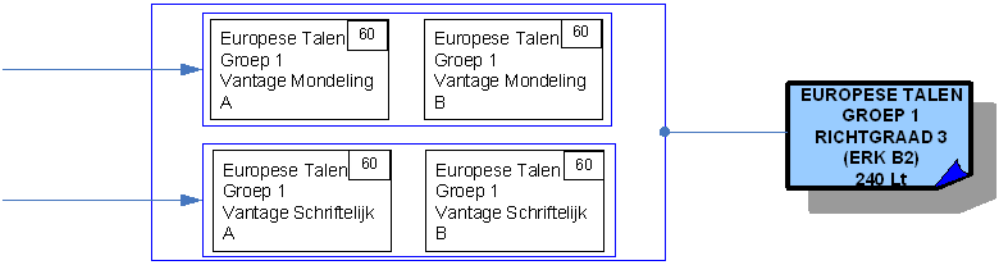
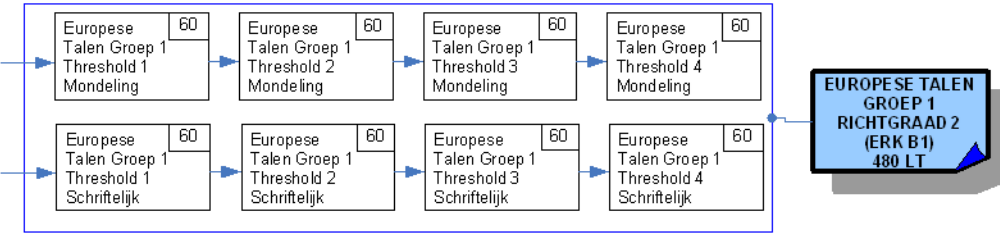
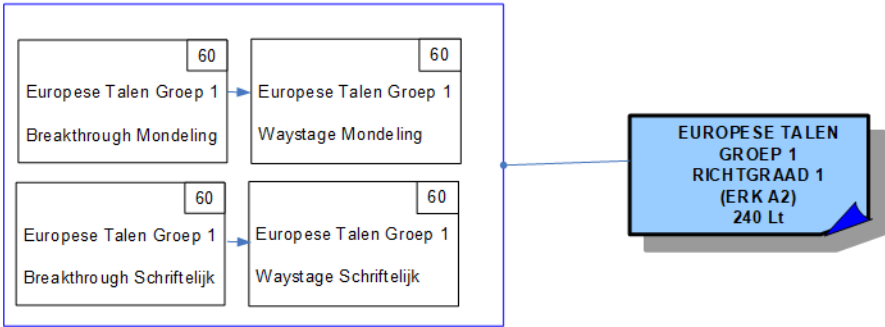
#### Het samenbrengen van basiscompetenties tot modules

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

Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd.

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

**Europese talen groep 1**  
**Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds**



## 2. Beginsituatie

De leerder heeft de basiscompetenties van de module Engels Threshold 4 Schriftelijk verworven.

## 3. Doelstellingen

### 1.1 Algemene doelstellingen

'Vantage' of richtgraad 3 (ERK niveau B2) is het niveau van de echte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan zowel adequaat als vlot communiceren. Zijn taalgebruik is voldoende rijk en genuanceerd. Hij kan een breed gamma onderwerpen aan, ook abstracte. Deze taalgebruiker kan de hoofdzaken begrijpen van complexe, zowel concrete als abstracte teksten, met inbegrip van technische materies in zijn eigen vakgebied. Hij kan vlot en spontaan communiceren en wel zo, dat een gesprek met een moedertaalspreker voor beide partners zonder inspanning verloopt. Hij kan gedetailleerd en helder communiceren over een breed gamma onderwerpen en kan een standpunt ten aanzien van een thema verdedigen door de voor- en nadelen van diverse opties weer te geven.

### 1.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 3 bestaat uit vier modules, waarvan twee enkel betrekking hebben op mondelinge vaardigheden (Vantage Mondeling) en twee op schriftelijke vaardigheden (Vantage Schriftelijk). De modules van Vantage Mondeling en Vantage Schriftelijk kunnen parallel aangeboden worden, maar dat hoeft niet.

De modules van Vantage Schriftelijk hebben betrekking op schriftelijke taalvaardigheid; ze bevatten enkel de leerplandoelstellingen voor lezen en schrijven. Uiteraard zal men een beroep moeten doen op de ondersteunende vaardigheden luisteren en spreken maar die worden in de modules van Vantage Schriftelijk als zodanig niet geëvalueerd. Er is bovendien een sequentieel verband tussen de modules Vantage Schriftelijk en Effectiveness Schriftelijk.

De modules van Vantage Schriftelijk worden gecertificeerd met een deelcertificaat. Voor de volledige opleiding richtgraad 3 krijgt de cursist een certificaat.

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

#### 1.1.1 Lezen

##### Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen en specifieke informatie zoeken in
  - informatieve teksten zoals voorlichtingsmateriaal, een folder, een zakelijke brief, een polis en een contract
  - prescriptieve teksten zoals een handleiding
  - fragmenten van narratieve of literaire teksten zoals een relaas, een reportage en een roman.

2. alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals een werkinstructie.

De cursist kan op beoordelend niveau:

3. zich een persoonlijke mening vormen over
  - informatieve teksten zoals een persoonlijke brief
  - persuasieve teksten zoals een eenvoudige column en een hoofdartikel.

### **Ondersteunende kennis**

4. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de schrijftaak uit te voeren:
- woordenschat en grammatica/noties en functies
  - spelling/interpunctie
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de spreker)
  - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

### **Strategieën**

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken
  - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen)
  - de structuraanduiders interpreteren
  - gebruik maken van redundantie.
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot 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. Dat 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
  - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid)
  - te reflecteren over zijn leesgedrag
  - andere teksten in de doeltaal te lezen
  - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

### **Tekstkenmerken**

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek
- de onderwerpen vallen in de ervaringswereld en de interessesfeer van personen met een gemiddeld opleidingsniveau
- ze hebben betrekking op persoonlijk leven en werk, met inbegrip van abstracte en culturele onderwerpen en met mogelijke aandacht voor het eigen competentiedomein
- ze zijn gevarieerd wat het tekstaanbod betreft
- ze kunnen op een zeker abstractieniveau geformuleerd zijn
- ze kunnen in duidelijke gevallen impliciete informatie bevatten
- ze kunnen een complexe tekststructuur hebben
- ze vormen een samenhangend geheel waarbij de lengte geen rol speelt
- ze getuigen van een rijk en genuanceerd taalgebruik.



## 1.1.2 Schrijven

### Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. informatie vragen en geven in informatieve geschreven teksten zoals een document, een beschrijving, een persoonlijke brief (uitnodiging, excuus), een zakelijke brief (convocaat, afspraak, verzoek, klachtenbrief en voorstel)
2. schriftelijk een instructie geven
3. een informatieve tekst schrijven zoals een verslag of notulen
4. voor zichzelf notities nemen ter voorbereiding van een verslag.

De cursist kan op beoordelend niveau:

5. een mening en een standpunt neerschrijven in persuasieve teksten zoals een adviesnota en een lezersbrief.

### Ondersteunende kennis

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond)
  - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

### Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vlot 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 schrijfoopdracht kan de cursist vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen:
  - onmiddellijk in de doeltaal formuleren
  - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen (verbindingswoorden gebruiken en hoofdzaken benadrukken)
  - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing uit de slag te trekken.

### 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
  - correctheid in formulering en vormgeving na te streven
  - flexibel, open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele realiteit
  - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

### **Tekstkenmerken**

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de onderwerpen vallen in de ervaringswereld en de interessesfeer van personen met een gemiddeld opleidingsniveau
- ze hebben betrekking op het persoonlijk leven en werk, met inbegrip van abstracte en culturele onderwerpen en met mogelijke aandacht voor het eigen competentiedomein
- ze hebben een duidelijke structuur en samenhang
- de formuleringen zijn genuanceerd en in toenemende mate complex; ze getuigen van variatie
- fouten zijn eerder zeldzaam en niet storend
- de formulering is adequaat, d.w.z. in toenemende mate gericht op de ontvanger
- er wordt een gepast gebruik gemaakt van registers
- er is nog occasioneel interferentie van de moedertaal.

## **4. Leerinhouden**

### **1.3 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 Vantage Schriftelijk geldt dat alle vijftien contexten *kunnen* worden aangeboden. De leraar maakt zelf een keuze en motiveert die ten aanzien van de specifieke behoeften van zijn doelpubliek.

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

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet men 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)**

- de gelijkvormigheid van diploma's en attesten
- inschrijving op het arbeidsbureau en het uitzendbureau

### **'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)**

- overbevolking
- de woningproblematiek
- natuur en ecologie
- de economische crisis
- de milieuproblematiek
- de afvalproblematiek
- alternatieve energie
- geweld, oorlog, leger

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

- eetgewoonten

### **'CONSUMPTIE' (NR. 4)**

- de invloed van de reclame op de consumptie
- voor- en nadelen van de reclame
- geschenken

### **‘OPENBAAR EN PRIVE -VERVOER’ (NR. 5)**

- het ontstaan van transport
- stakingen bij het openbaar vervoer en hun invloed
- de relatieve veiligheid van vervoersmiddelen
- rijgedrag en de gevolgen ervan

### **‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR. 6)**

- voor- en nadelen van communicatietechnieken
- gedragsregels bij het gebruik van communicatiemiddelen
- de totstandkoming van nieuwsberichten
- studievoorlichting
- consumentenvoorlichting
- gezinsvoorlichting

### **‘VRIJE TIJD’ (NR.7)**

- computerspelletjes
- vakantievoorbereidingen
- types vakantienemers
- de ideale vakantie
- de fysieke en mentale invloed van lichaamsbeweging

### **‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)**

- techniek en technologie

### **‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)**

- historische mijlpalen
- sociale, politieke en economische achtergronden
- begin en einde, (dis)continuïteit in tijd en ruimte

### **‘ONTHAAL’ (NR. 10)**

- personalia
- oud(er) worden
- de generatiekloof
- rolpatronen
- opvoeding
- karakterbeschrijvingen
- de sociale integratie van het individu

### **‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR. 11)**

- taken van het medisch personeel
- palliatieve zorgverstrekking
- geneesmiddelen
- genetische manipulatie

### **‘KLIMAAT’ (NR. 12)**

- de relatie mens/klimaat
- de weersgevoeligheid van de mens
- de onderlinge invloed van klimaat en milieu

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

- pesterijen op het werk
- discriminatie op het werk
- stakingen

## **‘OPLEIDINGSVOORZIENINGEN’ (NR. 14)**

- de rol van het onderwijs
- de situatie van het onderwijs
- de problematiek van de ongeschoolde werknemers
- wetenschap en onderzoek

## **‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 15)**

- de sollicitatie
- soorten beroepen
- arbeidsomstandigheden
- arbeidsvoorwaarden
- de loopbaan
- salariering
- toekomstperspectieven
- formele brieven
- functioneringsgesprekken
- technische begrippen

### **1.4 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. Dat wordt uitgedrukt in taalhandelingen, die algemeen of contextspecifiek zijn.

Deze taalhandelingen vertonen een stijgende complexiteit over de modules en richtgraden heen. Die 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 aanbrengeen.

#### **1.1.3 Algemene taalhandelingen**

##### **Informatie uitwisselen**

- Feiten in een chronologische context plaatsen
- Feiten in een oorzakelijk verband plaatsen

##### **Gevoelens en attitudes uitdrukken**

- Blijk geven van vertrouwen
- Blijk geven van ongelooft
- Blijk geven van wantrouwen

##### **Modaliteit uitdrukken**

- Er geen doekjes om winden
- Iemand aan het lijntje houden

##### **Actie en reactie uitlokken**

- Iemand testen op gevoelens of kennis
- Blijk geven van de nodige assertiviteit bij het reageren

### **Communicatie structureren en controleren**

- Een boodschap reviseren

### **Argumenteren**

- Het standpunt van anderen bijtreden
- Het standpunt van tegenpartij evalueren

### **Sociaal functioneren**

- Een verkennend gesprek voeren
- Iemand gelijk en/of ongelijk geven

## **1.1.4 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
- geijkte 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 iets te doen of ergens 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
- bezwaren van de gesprekspartner i.v.m. een aankoop afwimpelen
- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen
- gedetailleerde uitleg vragen of geven over een product
- klachten formuleren
- met aandrang 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 mee te gaan
- eventuele bezwaren van de uitgenodigde afwimpelen

- een uitnodiging om 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 men 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 men twijfelt aan een bepaalde oplossing
- 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 over 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 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 een opleiding te volgen
- een loopbaan beschrijven en bepaalde keuzes expliciteren
- iemand overhalen 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 hun visie verdedigen
- 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

## **1.5 Taalsysteem**

### **1.1.5 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.

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 men 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 correct gebruikt en de cursist kan zich aanpassen aan de talige en niet-talige context.

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

Zo verplicht men 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 (b.v. "Hoe druk ik een doel uit?"). Op die manier werkt men in de hand dat de kennis van het taalsysteem een ondersteunende rol vervult en bijdraagt tot het construeren van betekenis door de cursist.

### 1.1.6 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik

Schrijftaal geniet in onze Westerse beschaving en onderwijscultuur een bevoorrechte positie: aan de geschreven tekst wordt de functie toegewezen om 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). De context is minder duidelijk gedefinieerd en de lezer is afwezig, zodat hij niet om verduidelijking kan vragen of door informatie van non-verbale aard kan aangeven of hij de boodschap begrijpt. De schrijver zal daarom veel explicieter en preciezer te werk moeten gaan.

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

Relaties tussen zinnen moeten eenduidig zijn en door de noodzaak tot explicitering maakt de schrijver veel meer gebruik 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 een grotere hoeveelheid informatie te structureren. Zoals de prosodie voor het mondelinge taalgebruik, heeft de interpunctie voor het schriftelijk taalgebruik een pragmatische functie, denken we maar aan de waarde van het uitroepteken en het vraagteken.

Zelfs indien er een gradatie bestaat van minder formele naar meer formele teksten (b.v. e-mail versus verslag) zal het schriftelijk 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 dat 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.

### 1.1.7 Aanpak van de ondersteunende kennis

Het lezen van teksten draagt in belangrijke mate bij tot het uitbreiden van woordenschatkennis. Woordenschat wordt zoveel mogelijk in relevante contexten aangeboden, systematisch ingeoeft en waar nodig uitgebreid.

De essentiële elementen van spelling en grammatica werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maakt men systematisch gebruik van communicatieve schrijf oefeningen (bijv. informatie vragen in een brief) die het mogelijk maakt indien nodig op aspecten van de grammatica en de spelling in te gaan. Hierbij geven frequent voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van

bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingregels enz. De tekst 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 immers ook inzicht verwerven in de kenmerken van tekstsoorten (genreconventies, bijv. een informatieve tegenover een prescriptieve tekst) en in tekstgrammatica (logische opbouw van de teksten, coherentie). 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 besteedt men dus speciaal aandacht aan de talige en niet-talige aspecten (b.v. layout, lettertype) die bijdragen tot een actieve beleving van deze elementen van schrijfvaardigheid.

Op receptief vlak strekt het tot aanbeveling de cursist herhaaldelijk leesactiviteiten aan te bieden. Deze activiteiten geven, uiteraard naast het voordeel van de interculturele component, de cursist de kans zijn leesstrategieën steeds beter te gebruiken. Lezen en tekstanalyse gaan dus vooraf aan het schrijven van teksten. Men confronteert de cursist bovendien met een rijke, gevarieerde "input", met het oog op taalverwerving maar ook op taalbeschouwing.

Op productief vlak wendt de cursist bij het uitvoeren van een concrete opdracht linguïstische, discursieve en sociolinguïstische componenten van schrijfvaardigheid aan. Fouten in de taalproductie van de cursist zijn een noodzakelijk gegeven tijdens het leerproces en bij het verwerven van vaardigheden.

Ten slotte is het ook belangrijk communicatiestrategieën te trainen. Het is bijvoorbeeld van groot belang dat een cursist tijdig een communicatiestoring kan detecteren, om de communicatie bij te sturen waar nodig.

### 1.1.8 Inhouden

In wat volgt geven we een overzicht van de fenomenen die aan bod *kunnen* komen in Richtgraad 3 en 4, *volgens de behoeften van de cursist*.

Omdat de lijst nogal uitgebreid is, kan men best zelf een selectie maken en/of bepaalde fenomenen enkel receptief of via zelfstandig leren aanbrengen.

Interne differentiatie is ook hier een mogelijke benadering.

#### Interpunctie:

- hyphen
- semi-colon
- colon
- brackets
- comma
- apostrophe

#### Spelling:

- same sound, different spelling
- capital letters in titles

#### Syntaxis:

- subjunctive
- use of the tenses
- use of prepositions
- use of adverbs and conjunctions
- relative clauses

#### Tekstgrammatica, genreconventies en stijl:

- text markers
- logical connectors
- macro-structure of the text (kinds of text and specific structural build-up)
- text structure (e.g. sections, paragraphs, chapters, titles, subtitles, letters, lay-out)
  
- zie onder 4.4.2. (registers)
- zie onder 3.2 (tekstkenmerken)

### **Woordenschat:**

De leerder zal over een woordenschat moeten beschikken die hem toelaat zich nauwkeurig en genuanceerd uit te drukken. Hij moet gevoelig zijn voor betekenisnuances, impliciet taalgebruik en bijbetekenissen en die ook in het taalgebruik van anderen kunnen onderkennen.

Dat betekent dat ze een bepaalde kennis hebben van:

- synonyms
- idioms
- collocations
- euphemisms
- homophones and homonyms
- onomatopoeic words
- interjections
- rhymes
- loan words
- metonymia
- abbreviations
- derivations
- truncations
- acronyms

## **1.6 Taalregisters**

Communicatie vindt nooit plaats in een vacuüm. Een aantal parameters bepaalt de omstandigheden waarin de communicatie gebeurt: 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 de context die de keuze van het register bepaalt. Dat brengt ons meteen bij het begrip 'correct taalgebruik': *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast*. Je schrijft immers niet op dezelfde manier naar je baas, je partner, je moeder of je kind<sup>3</sup>. 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.

### **1.1.9 Progressie**

In richtgraad 1 behandelt men 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 Threshold 1 en 2 gaat men er redelijkerwijze van uit dat dit laatste nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2 Threshold 3 en zeker in richtgraad 2 Threshold 4 zijn spreek- en schrijfstijl steeds meer aan de context aangepast, dat wil zeggen aan de situatie en aan de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

Bovendien kan men geleidelijk steeds meer plaats maken voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat die 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 uitdrukkingvormen om zijn boodschap aan zijn gesprekspartner(s) mee te delen, hij weet bovendien ook *welke* uitdrukkingvorm 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 stijlloos wordt beschouwd, met alle gevolgen daarvan.

---

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

### 1.1.10 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 (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.

Hier volgt 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 'Taalstelsel' (4.3).

*Standaard taalgebruik* 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.

*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.

*Informeel taalgebruik* hanteer je in situaties waarin zaken zoals vriendschapsbanden en familiariteit een rol spelen. De omgang tussen verwanten en goede vrienden is daar een 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).

Dat komt vooral voor in de spreektaal en is dus een onderwerp voor de modules Vantage Mondeling en Effectiveness Mondeling. Het kan occasioneel ook gebruikt worden in een schriftelijke variant, denken we maar aan de huidige vormen van online communicatie (email, SMS-berichten, Whats App-berichten, enz.), zodat het desgewenst ook een plaatsje in de schriftelijke modules kan krijgen.

*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 Vantage Mondeling en Effectiveness Mondeling zijn volledig aan dit type taalgebruik gewijd.

*Schriftelijk taalgebruik* wordt vaak gezien als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze Westerse samenlevingen nog vaak beschouwd als de norm waarvan men niet mag 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 Vantage Schriftelijk en Effectiveness Schriftelijk.

*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 Vantage Schriftelijk en Effectiveness Schriftelijk, 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.

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 die aangeeft dat hij zich ervan bewust is een regel te overtreden ("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 traint men 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 naslagwerk te raadplegen. In de cursus biedt men hem een overzicht van goed referentiemateriaal in de vreemde taal.

Ten slotte mag men de functionaliteit *nooit* uit het oog verliezen. Verschillende soorten registers aanbrengen in de cursus kan zeer interessant zijn maar men moet steeds het doelpubliek en zijn behoeften voor ogen houden.

*Regionale varianten en andere vormen van taalgebruik die geen standaard taalgebruik zijn*, zijn enkel interessant als de cursist ook werkelijk met die varianten in contact zal komen in de vreemde taal.

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

## 1.7 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 milderden enz.

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 vreemde-taalgebruiker, 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.

### 1.1.11 Socioculturele conventies

In de hoogste richtgraden besteedt men zoals gezegd zeer veel aandacht aan verschillen in culturele gebruiken. Uiteraard overstijgt men daarbij het niveau van het cliché. Het is dus de vraag welke kennis de cursist nodig zal hebben om zich in de wereld van zijn gesprekspartner(s) te kunnen inleven. De waarden, gewoontes 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 (b.v. '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 (bijvoorbeeld 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 (b.v. een aangepaste uitspraak voor informele spreektaal).

Het is belangrijk de cursist hierin goed te trainen. 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 (b.v.: 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 elke taal volgens de behoeften kan voortbouwen.

Omwillen 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 deze lijst naar eigen goeddunken aan te vullen of in te korten.

### 1.1.12 Socioculturele aspecten per context

**De opsomming hieronder is limitatief noch dwingend.**

#### 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, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. leefmilieu
- waardeschalen, waarde-oordelen 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 gewoontes en rituelen rond eten en drinken
  - bedoeling van een uitnodiging
  - gewoontes 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, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. het verkeer
  - waardeschalen, waarde-oordelen 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, waarde-oordelen 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 huis 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
- al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- al dan niet complimentjes geven
- al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code' en haardracht (parfum ?)
- emoties en hun belang

11. **Gezondheidsvoorzieningen**

- waardeschalen, waarde-oordelen 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 daaruitvloeiende gewoontes
- 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 navorming
- 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

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

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

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

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

Uiteraard zal men 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 vormen 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.

### 1.8 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 kan men een onderscheid maken tussen extensieve en intensieve leesvaardigheid.

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

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee is bedoeld de systematische inoefening van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt. Waar die talige middelen tekortschieten, kan men de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streeft men ernaar alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal te laten verlopen.

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

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

## 1.9 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. De cursisten moeten dus worden getraind in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en moeten leren letten op de functie van bijv. intonatie, punctuatie en morfologie (stam, voor- en achtervoegsels).

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

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

Train de cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bijv. een oordeel uitspreken, een beslissing nemen), alternatieven voor connectoren (bijv. dat 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.

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

Het spreekt vanzelf dat het aanbod van nieuwe elementen van het taalsysteem goed gedoseerd en geplant moet worden. Aangezien taalverwerving cyclisch verloopt, diept men een bepaald grammaticaal aspect in de hogere cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijkaan beheersen.

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

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

## 1.10 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 men 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 de 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 informatievinding 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, kan men 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 men het verwerven van kennis, vaardigheden en leerstrategieën door de cursisten *begeleiden* en *remediëren* door gepaste vormen van hulp en ondersteuning. De 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 stelt de leraar zich op als begeleider, die ervoor zorgt dat het bewustmakingsproces bij de cursisten zo goed mogelijk verloopt. Zijn rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.

Als begeleider moet men 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 verkrijgt men door de cursisten naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.

Als men met die leerstijlinformatie rekening houdt, werkt men nog meer cursistgericht.

## 1.11 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die kan de 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 te 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.

## 1.12 Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

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

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

Om een *krachtige leeromgeving* te creëren, zijn o.a. de volgende vragen aan de orde:

Welke didactische apparatuur is er nodig? Welke interactieve multimedia zijn aangewezen? Welke taken zijn geschikt voor zelfontdekkend leren? Hoe zorgen we ervoor dat elke cursist zelf zijn eigen 'beste' leerstijl ontwikkelt?

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

## 6. Minimale materiële vereisten

De lessen kunnen via contactonderwijs of gecombineerd onderwijs worden georganiseerd, conform de decretale bepalingen terzake (decreet volwassenenonderwijs, art. 28).

Voor elke les die in contactonderwijs doorgaat, beschikt de leerkracht in het centrum over een leslokaal dat

- beantwoordt aan de reglementaire eisen op het vlak van veiligheid, gezondheid, ergonomie en milieu;
- qua grootte, akoestiek en inrichting geschikt is om de leerplandoelen te realiseren;
- beschikt over de nodige ICT-voorzieningen om op een kwaliteitsvolle manier met audiovisueel materiaal te kunnen werken, o.a. projectiemogelijkheid;
- beschikt over een internetverbinding met een aanvaardbare snelheid.

De cursisten hebben voor elke les toegang tot de noodzakelijke didactische hulpmiddelen, al dan niet digitaal, al dan niet online (bijv. woordenboeken, naslagwerken, informatiebronnen).

## 7. 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 modules Vantage Mondeling en Effectiveness Mondeling worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. In de modules Vantage Schriftelijk en Effectiveness Schriftelijk enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

### 1.13 Visie

#### 1.1.13 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het de leraar toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie<sup>4</sup> is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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

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

Ook als leraar kan men het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen daarbij *te differentiëren* en rekening te houden met de individuele noden van de cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kan men hiertoe verscheidene opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra schrijfoopdrachten 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.

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

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

Een taakgerichte opdracht zal het 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.

---

<sup>4</sup> 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.

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*<sup>5</sup> (bijv. het leesdoel bepalen).

De leraar evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, luisteren en lezen. Ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeelt men zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

Bij communicatieve opdrachten hoeft men 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 men op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.

Ook kan men, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt 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 wordt gedeeltelijk ingebouwd door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kan men de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bijv. hoeveel regels moet de cursist schrijven of lezen). In hogere niveaus kan men 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).

### 1.1.15 Evaluatiemethoden

#### *Examen, gespreide en/of permanente evaluatie*

Het wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

*Gespreide evaluatie en permanente evaluatie* zijn evaluatievormen die de begeleidende rol van het evalueren mogelijk maken. Maar men kan 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 de cursist ook in de oefenfase over de evolutie van zijn kennis en vaardigheden geïnformeerd wordt.

Gespreid en/of permanent evalueren verhoogt in belangrijke mate de betrouwbaarheid van de eindbeoordeling, ten eerste omdat men dan negatieve factoren, toe te schrijven aan subjectiviteit, gedeeltelijk neutraliseert en verder omdat de vraagstelling kan variëren en men meer dan één (deel)vaardigheid 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 men 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 die te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

#### *Evaluatie-instrumenten*

---

<sup>5</sup> 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.

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

De leraar kan *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. Men kan 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, systematisch ingezameld op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken, kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

### 1.1.16 Collegiaal overleg

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

## 1.14 Criteria

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

### 1.1.17 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 men evalueert, moet ook voldoende inge oefend zijn.

### 1.1.18 Betrouwbaarheid

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

### 1.1.19 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.

### 1.1.20 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.

### 1.1.21 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.

### 1.1.22 Haalbaarheid

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

## 8. Bibliografie

Deze referentielijst is onderverdeeld in twee grote luiken. 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.

### 1.15 Algemene didactische werken

**Boekaerts, M., Simons, P.R.,** *Leren en instructie*, Assen, Van Gorcum., 1993

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

**Carter, R., McCarthy, M.,** *Vocabulary and Language Learning*, New York, Longman, 1988

**CLT,** *Leerplannen*. Leuven: Centrum voor Levende Talen. (cd-rom), 2000

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

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

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

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

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

**Geerligts, T., Van Der Veen, T.,** *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen, Van Gorcum, 1996.

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

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



- Jonassen, D. e.a.**, *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, Prentice Hall Inc, 1999
- Kuiken, F., Vedder, I.**, *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995
- Kwakernaak, E.**, *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden , Alpha, 1989
- Lowyck, J.**, *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995
- Nation, I.** , *Teaching and learning vocabulary*. New York, Newbury House, 1990
- Richards, J.C., Rodgers, T.S.**, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- Schouwenburg, H.C., Groenewoud, T.**, *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995
- Schollaert, R., Van Thienen, K.** , *Gewikt en gewogen*. Leuven, Garant, 2000
- Simons, P.R.J., Zuylen, J.G.G.** , *De didactiek van leren leren*. Tilburg, Mesoconsult, 1995
- Standaert, R., Troch, F.**, *Leren en onderwijzen, beheersingsboek*. Leuven, Acco, 1998
- Standaert, R., Troch, F.**, *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven, Acco, 1999
- Tomic, W., Span, C. (eds)**, *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht, Lemma, 1995
- Ur, P.**, *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996
- van der Veen, T., van der Wel, J.** *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1997
- Van Ek, J.A., Trim, J.L.M.**, *Waystage 1990*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998
- Van Ek, J.A., Trim, J.L.M.**, *Threshold 1990*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998
- Van Ek, J.A., Trim, J.L.M.**, *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- Van Parreren, C.F.**, *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven, Acco, 1993
- Van Rompaey, K.**, *Internet voor de moderne talentklas*. Leuven, Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2, 1998
- Wallace, M.J.**, *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Wallace, M.J.**, *Action Research for Language Tainers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998
- [www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)  
= de officiële site van het Vlaamse onderwijs
- [www.klasse.be](http://www.klasse.be)  
= het didactische tijdschrift "Klasse" on line
- [edulex.vlaanderen.be](http://edulex.vlaanderen.be)  
= omzendbrieven en wetgeving
- [www.g-o.be](http://www.g-o.be)  
= Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
- [www.ovsg.be](http://www.ovsg.be)  
= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

[www.pov.be](http://www.pov.be)

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

[www.katholiekonderwijs.vlaanderen](http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen)

= Katholiek Onderwijs Vlaanderen

<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](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.

## 1.16 Taalspecifieke werken

### 1.1.23 Algemene taalspecifieke werken

**Candlin, C.N.**, The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology, London, Longman.

Een klassieker. Bijdragen over doelstellingen, het ontwerpen van een communicatieve cursus, leerstrategieën, tekstsoorten, media en vaardigheden.

**Harmer, J.**, The Practice of English Language Teaching, London, Longman, 1991.

**Sheils, J.**, Communication in the Modern Languages Classroom, Strassbourg, Council of Europe.

Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in het communicatief vreemdetalenonderwijs.

**Van Ek, J.A.**, Objectives for Foreign Language Learning / Objectifs pour l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg: Council of Europe.

**Van Ek, J.A., Trim, J.L.M.**, Waystage. Strasbourg: Council of Europe Press, 1990.

Systematische inventaris van taalfuncties, noties, woordenschat en structuren, die een zinvol geheel vormen op een niveau dat als "onderweg" naar het drempelniveau kan worden beschouwd.

Resource books for teachers
-----------------------------

**Donna, S.**, Teach Business English, Cambridge University Press

**Hadfield, J.**, Games and Activities Series, Longman, beginners to advanced

**Lee, W.**, Language Teaching Games and Contests, Oxford University Press

**Parrott**, Grammar for English Language Teachers, Cambridge University Press

Modern English Teacher, Quarterly Journal, [s.phillips@macmillan.com](mailto:s.phillips@macmillan.com)

Series: Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press

Series: Teacher Training and Development, Cambridge University Press

Series: Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press

Series: Cambridge Language Education, Cambridge University Press

Series: Cambridge Language Assessment, Cambridge University Press

Series: Studies in Language Testing, Cambridge University Press

Series: Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press

Series: How to..., Longman

The Teacher Development Series, Macmillan

The European Language Classroom Series, Macmillan

Handbooks for English Classroom, Macmillan

Series: for teachers of secondary and adult learners, Oxford University Press  
Series: Teaching Techniques in English as a second language, Oxford University Press  
Series: Language Teaching: a scheme for teacher education, Oxford University Press  
Series: Oxford Handbooks for Language Teachers, Oxford University Press  
Series: Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press  
Series: Oxford Applied Linguistics, Oxford University Press

### 1.1.24 Woordenschat

#### Dictionaries

- Adam, J.A.**, Longman Dictionary of Business English, Longman.  
12 500 trefwoorden, geschikt voor studenten uit economisch georiënteerde studierichtingen.
- Allen, R.E.**, The Oxford Dictionary of Current English, Oxford University Press, Oxford.
- Brewer's** Dictionary of Twentieth-Century Phrase and Fable, Houghton Mifflin, Boston
- Cowie, A., Mackin, R.**, Oxford Dictionary of Phrasal Verbs, Oxford University Press  
advanced
- Cowie, A., Mackin, R., McCaig, I.**, Oxford Dictionary of English Idioms, Oxford University Press  
advanced
- Evans, I.**, Brewer's Dictionary of Phrase and Fable, Cassell, London
- Flower, J.**, Phrasal Verb Organizer, with mini-dictionary, Heinle  
intermediate to advanced
- Hornby**, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford. University Press, Oxford
- Jones, D.**, English Pronouncing Dictionary, Cambridge University Press  
intermediate to proficiency
- Manser, M.**, Macmillan Student's Dictionary, Macmillan  
intermediate
- Parnwell, E.C.**, Picture Dictionary, Oxford University Press.
- Roget's** Thesaurus of Synonyms and Antonyms, University Books, London, England.  
Meer dan 20 000 woorden, gecentreerd rond thema's; gemakkelijk in het gebruik.
- Servotte, J.V.**, Standaard viertalig woordenboek voor handel en financiën, Standaard Uitgeverij,  
Antwerpen.
- Steevens, J.P.**, What's what? Die Keure (beeldwoordenboek).
- Ten Bruggencate, K.**, Woordenboek Engels-Nederlands, Nederlands-Engels, Wolters, Groningen
- Turton, N., Heaton, J.**, Longman Dictionary of Common Errors, Longman  
intermediate to advanced
- Van Dale**, Handwoordenboek Engels-Nederlands, Nederlands-Engels, Van Dale Lexicografie,  
Utrecht/Antwerpen.
- Webster's** New Dictionary of Synonyms, G. and C. Merriam Company, Springfield, Massachusetts,  
USA
- Wells J.**, Longman Pronunciation Dictionary, Longman  
upper-intermediate to advanced
- West, M. and Endicott, J.**, The New Method English Dictionary, Longman.  
Verklaringen gebaseerd op 1 500 woorden; gemakkelijk en handig in het gebruik.

**Cambridge** Learner's Dictionary, Cambridge University Press  
intermediate to upper-intermediate

**Cambridge** Advanced Learner's Dictionary, Cambridge University Press  
advanced to proficiency

**Cambridge** International Dictionary of Phrasal Verbs, Cambridge University Press  
intermediate to proficiency

**Cambridge** International Dictionary of Idioms, Cambridge University Press  
intermediate to proficiency

**Collins** Cobuild English Language Dictionary, London and Glasgow.  
Duidelijke verklaringen, veel voorbeelden.

**Longman** New Pocket English Dictionary, Longman.  
7 000 trefwoorden, eenvoudige verklaringen; handig.

**Longman** Dictionary of Contemporary English, + CD-ROM, Longman  
upper-intermediate to proficiency

**Longman** Business English Dictionary, Longman  
upper-intermediate to advanced

**Longman** Language Activator, Longman  
upper-intermediate to proficiency

**Longman** Active Study Dictionary + CD-ROM, Longman  
intermediate to upper-intermediate

**Longman** Wordwise Dictionary, Longman  
pre-intermediate to intermediate

**Longman** Essential Activator, Longman  
intermediate to upper-intermediate

**Longman** Dictionary of English Language and Culture, Longman  
upper-intermediate to proficiency

**Longman** Phrasal Verbs Dictionary, Longman  
upper-intermediate to advanced

**Longman** Idioms Dictionary, Longman  
upper-intermediate to proficiency

**Macmillan** English Dictionary for Advanced Learners + CD-ROM , Macmillan

**Oxford** Wordpower Dictionary.  
Geïllustreerd verklarend woordenboek met duidelijke en eenvoudige omschrijvingen van basiswoordenschat. Talrijke voorbeelden illustreren het gebruik van de woorden in context. Heldere toelichting van het verband en verschil tussen bepaalde woorden.

**Oxford** Student's Multimedia Dictionary, Oxford

**Oxford** Idioms Dictionary, Oxford University Press  
intermediate and above

**Oxford** Phrasal Verbs Dictionary, Oxford University Press  
intermediate and above

**Oxford** Collocations Dictionary, Oxford University Press  
upper-intermediate to advanced

**Oxford** Student's Dictionary of English, Oxford University Press  
intermediate to upper-intermediate

The New Shorter **Oxford** English Dictionary, 2 delen, Clarendon Press, Oxford

**LTP** Dictionary of Selected Collocations, Heinle  
intermediate to advanced

### Vocabulary

**Barnes et al**, Have Fun with Vocabulary, Penguin, 1996

**Buitendijk, T., Goodlad, D.**, Wordcraft, Van Walraven, English Idiom at Advanced Level.  
Woordenschatuitbreiding op basis van belangstellingskernen.

**Buitendijk, T., Goodlad, D., Van Moll, H.J.**, Wordwise, Apeldoorn, Van Walraven.  
English Idiom at intermediate level.

**Gough, C.**, English Vocabulary Organizer, 100 Topics for self study, Heinle  
intermediate to advanced

**Hadfield, J.**, Elementary, Intermediate, Advanced Vocabulary Games, Longman, 1998

**Harmer and Rossner**, More than Words 1, 2, Longman 1990

**Häublein, G., Rauch, R.**, Thematische woordenschat Engels, Intertaal, 2004.

**Keller E., Warner S.**, Conversation Gambits, Heinle  
intermediate

**McCarthy M., O'Dell F.**, English Vocabulary in Use, Cambridge University Press  
elementary to advanced (4 levels)

**Redman, S.**, English Vocabulary in Use, Cambridge, Cambridge University Press.  
A vocabulary reference and practice book for pre-intermediate and intermediate students.  
With answers.

**Shovel, M.**, Making Sense of Phrasal Verbs, Eastbourne, Cassell Ltd.  
Levendige en leuke manier om 'phrasal verbs' aan te leren. Voor intermediate students.

**Walcyn-Jones**, Vocabulary Games and Activities, Penguin, 1993

**Wellman G.**, The Heinemann ELT Wordbuilder  
upper intermediate

**Wright J.**, Idioms Organizer, Organised by Metaphor, Topic and Key Word,, Heinle  
intermediate to advanced

Puzzle Time, 6 levels, Penguin

Quiz Time, 6 levels, Penguin

McCallum G., 101 Word Games, Oxford University Press

### **1.1.25 Grammatica**

**Alexander, L.G.**, Longman English Grammar, New York, Longman.  
Duidelijk en volledig referentiewerk. Belangrijk is ook dat het learner-centered is en een nuttige appendix  
bevat met additionele hulp, woordenlijst en interessante uitdrukkingen.

**Alexander, L.G.**, Longman English Grammar Practice, Longman  
intermediate

**Beaumont, D., Granger, C.**, The Heinemann ELT English Grammar  
intermediate

**Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E.,** Longman Grammar of Spoken and Written English, Longman

**Briggs, S.,** Grammar Strategies and Practice, Longman  
beginners to advanced

**De Moor, W.,** An English Reference Grammar for School, Nederlandse Boekhandel.

**De Moor-Hermans, W.,** Cognitive Practice in English, Nederlandse Boekhandel.

**Dentant, J. & Claeys, G.,** Grip on Grammar, Wolters-Plantyn.

**Duckworth, M.,** Business Grammar and Practice, Oxford University Press, 2003  
intermediate to upper-intermediate

**Emmerson, P.,** Business Grammar Builder, Macmillan, 2002  
intermediate to advanced

**Fitikides, T.,** Common Mistakes in English, Longman  
intermediate

**Hashemi, L.,** English Grammar in Use. Supplementary Exercises, Cambridge University Press, 2002

**Hill, J., Hurst, R., Lewis, M., Blisset, C., Hallgarten, K.,** Grammar and Practice.  
An intermediate Grammar Practice and Reference Book. Self-study with key, Hove, Language Teaching Publications.

**Huddleston, R., Pullum, G.,** The Cambridge Grammar of the English Language, Cambridge University Press

**Leech, G.,** An A-Z of English Grammar and Usage, London, Edward Arnold., 2001  
Uniek referentiewerk. Zeer toegankelijk want alfabetisch en dus ook voor grammaticale leken erg nuttig.

**Murphy, R.,** English Grammar in Use, Cambridge University Press  
intermediate to upper-intermediate

**Murphy, R.,** Advanced Grammar in Use, Cambridge University Press

**Nettle, M., Hopkins, D.,** Developing Grammar in Context, Cambridge University Press, 2003  
intermediate

**Quirk, R., Greenbaum, S., Leech G., Svartvik, J.,** A Comprehensive Grammar of the English Language, Longman, 1985  
proficiency  
A Student's Grammar of the English Language, Longman  
shorter edition of Comprehensive Grammar  
proficiency

**Rinvoluceri, M. and Davis, P.,** More Grammar Games, Cambridge University Press

**Swan, M.,** Practical English Usage, Oxford, Oxford University Press, 2000  
Zeer grondig, maar enkel voor gevorderden.

**Swan, M. and Walter, Ch.,** The Good Grammar Book, elementary tot lower-intermediate, Oxford, last edition.

**Thomson, A., Martinet, A.,** A Practical English Grammar, Oxford University Press  
intermediate  
Classic reference grammar + exercise books

**Turton, N.,** ABC of Common Grammatical Errors, Macmillan, 2002  
intermediate to advanced

**Vince, M.,** The Language Practice Series, Macmillan/Heinemann  
elementary to advanced (4 levels)

**Walker, E., Elsworth, S.**, Grammar Practice for..., Longman, 2000  
elementary to upper-intermediate (4 levels)

**Zaorob, M. and Chin, E.**, Games for Grammar Practice, Cambridge University Press  
De titel zegt het al ...

### 1.1.26 Uitspraak en intonatie

**Bowen and Marks**, The Pronunciation Book, Longman, 1992

**Hancock, M.**, English Pronunciation in Use, Elementary to Advanced, Cambridge University Press, 1995

**Jones, D.**, English Pronouncing Dictionary, 2004

**Underhill**, Sound Foundations, Heinemann, 1994

### 1.1.27 Socioculturele aspecten

**Bromhead, P.**, Life in Modern Britain, London, Longman., 2002  
Klassieker.

**Carter, R., McRae, J.**, Penguin Guide to Literature in English: Britain and Ireland  
advanced

**Collie, J. and Martin, A.**, What's it like? Cambridge University Press  
Thematisch opgevat, bedoeld voor studenten intermediate en upper-intermediate

**Crowther, J.**, Oxford Guide to British and American Culture, Oxford University Press, 2000  
upper-intermediate to advanced  
reference book and cd-rom

**Dennis, A.**, Spotlight on Australia, Oxford University Press, 2004

**Drabble, M. and Stringer, J.**, The Concise Oxford Companion to English Literature, Oxford, Oxford University Press, 2003  
Handige gids, maar beperkte informatie.

**Falk, R.**, Spotlight on the USA, Oxford University Press

**Farrell, M.**, British Life and Institutions, Intertaal., 2002  
100 Questions Answered, Foreign & Commonwealth Office, London (<http://www.fco.gov.uk/>)

**Farrell, M., Rossi, F., Ceriani, R.**, The World of English, Longman  
pre-intermediate

**Garwood, C., Gardani, G., Peris, E.**, Aspects of Britain and the USA, Oxford University Press  
intermediate

**Harvey, P., Jones, R.**, Britain Explored, Longman, 1992  
intermediate

**High, P.**, An Outline of American Literature, Longman  
upper-intermediate

**Keeler, S.**, In Britain, Van Walraven.  
Engelandkunde in aantrekkelijke vorm (met authentiek materiaal kan de cursist kennis maken met het Engels van alledag); lower-intermediate.

**Lindop, C., Fisher, D.**, Discover Britain, Cambridge, Cambridge University Press.  
A practical guide tot the language, country and people.

**McDowall, D.**, An Illustrated History of Britain, Longman  
upper-intermediate to advanced

**McDowall, D.**, Britain in Close-up, Longman, 2002  
advanced

**O'Callaghan, B.**, An Illustrated History of the USA, Longman  
intermediate to advanced

**O'Driscoll, J.**, Britain, The Country and its People, Oxford U.P., 1999.  
Zeer uitgebreid, duidelijk.

**Paul, A.**, A Guide to the English-speaking World, London, Longman.  
Encyclopedische achtergrondinformatie over Groot-Brittannië, USA en het Gemenebest. Het taalniveau is opzettelijk beperkt gehouden tot 'intermediate level' voor een maximale leesbaarheid.

**Room, A.**, Dictionary of Britain, Oxford, Oxford University Press.  
Alfabetische gids tot de Britse 'way of life'.

**Sauvé, V. and M.**, Gateway to Canada, Oxford University Press

**Scott, R. and O'Neill, R.**, Viewpoints, Longman.  
15 levensechte interviews met mensen uit verschillende achtergronden, over het leven in Engeland.

**Sheerin, S., Seath, J., White, G.**, Spotlight on Britain, Oxford University Press, 2004

**Thornley, G., Roberts, G.**, An Outline of English Literature, Longman  
upper-intermediate

**Vaughan – Rees M.**, In Britain London, Intertaal, 2001  
British civilization and everyday language. Fully up-to-date.

### 1.1.28 De vier vaardigheden

#### Writing

**Ashley, A.**, A handbook of Commercial Correspondence, Oxford, Oxford University Press.  
Zeer uitgebreid met praktische aanpak. Talloze voorbeelden.

**Brookes and Grundy**, Beginning to Write, Cambridge University Press, 1998

**Davis and Rinvulcri**, Dictation, Cambridge University Press, 1998

**Shemesh and Waller**, Teaching English Spelling, Cambridge University Press, 2000

#### Speaking

**Bastow, T., Jones, C.**, Making Headway: 'Talking in Pairs'.  
Oxford, Oxford University Press.  
For adult intermediate learners.

**Doff, A.**, Cambridge Skills for Fluency, Different Levels, Cambridge University Press.

**Forsyth and Lavender**, Skills Plus: Grammar and Speaking, Heinemann, 1998

**Hermann, C., Leonard, S.**, Have a good Trip. Amsterdam/Antwerpen. Intertaal.  
English for International Travel.

**Leeds, D.**, Powerspeak, The Complete Guide to Public Speaking and Communication, Piatkus, 1997  
Behandelt stap voor stap aan de hand van voorbeelden de diverse aspecten die bij het 'spreken' in het openbaar aan bod komen. Met oefeningen, check-list etc.

**Maley, A., Duff, A., Grellet, F.**, The Mind's Eye, Cambridge, Cambridge University Press, 2004  
Unieke collectie visueel materiaal ontworpen om de mondelinge communicatie in de klas te stimuleren.  
Voor gevorderden.



**Maurer, J., Schoenberg, I. and Allison, W.**, True Voices, Longman, 2000.  
Met video, levensechte situaties.

**Naterop, B., Jean, Revell, R.**, Telephoning in English, Cambridge.(+CD-rom), 2004

**Palstra, R.**, Telephone English, Oxford, Pergamon Institute Of English.  
Bedoeld voor non-native speakers die hun telefoongesprekken professioneel, zakelijk en sociaal willen optimaliseren.

**Read**, Tandem Plus, Nelson, 1991

**Seligson,P.**, Helping Students to Speak, Richmond, 1997

**Viney, P. and K.**, Handshake, Oxford, Oxford University Press, 1996  
A course in communication.

**Wallwork**, Discussions A-Z, Intermediate-Advanced, Cambridge University Press,1997

**Walcyn-Jones**, Pair Work - A and B, Penguin, 1997

### Listening

**Cunningham, S., Moor, P.**, Making Headway: 'Everyday Listening and Speaking',  
Oxford, Oxford University Press.  
For adult intermediate speakers.

**Richards**, Listen Carefully, Oxford University Press, 1990

**White**, Listening, Oxford University Press, 1998

### Reading

**Collins, R. and J.**, Reading comprehension passages, London and Glasgow.

**Hadfield**, Reading Games, Intermediate-Advanced, Nelson, 1995

**Lazar**, Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, 1993

**Newbrook**, Extracts, 1998

**Cambridge English Readers**, Cambridge University Press  
Contemporary fiction for adults and young adults, six levels

**Macmillan Guided Readers**  
Variety of fiction and non-fiction: originals (5 levels), classics (4 levels) en moderns (2 levels).

**Oxford Bookworms Tests**, Oxford University Press

**Oxford Bookworms Collection**, Oxford University Press  
advanced: series of unadapted and unabridged short stories

**Oxford Bookworms Factfiles**, Oxford University Press  
elementary to intermediate: non-fiction across a range of topics

The **Oxford Bookworms Library**, Oxford University Press  
elementary to advanced: six-stage library with original stories and adaptations of classic and modern literature

**Penguin Readers**  
Three categories: classics, contemporary and originals; graded at 7 levels

**Penguin Readers Business World**  
6 levels

**The York Training Packs**, Effective Presentations, 1997

### 1.1.29 Evaluatie

**De Block, A., Heene, J.**

Attitudes en eindtermen  
Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 1997

**Declercq, E.,**

De rol van ouders in de studiebegeleiding van hun kind,  
HLBG – Ouders Methode, Afl. 23, juni 1998

**Gols, P., Ausum, P.**

Leerlingen bespreken op de klassenraad. Hoe wordt de leerling er wijzer van?  
Handboek voor Leerlingenbegeleiding – Begeleiding en schoolorganisatie,  
Afl. 13, november 1994

**Meurisse, E.**

Toetsvormen, vraagsoorten en beoordelingsschema's,  
Handboek voor Leerlingenbegeleiding,  
Afl.25, februari 1999

**Standaert, R., Troch, F.**

Leren en onderwijzen,  
Acco, Leuven/Amersfoort, 2003

**Troch, F.**

Impuls, Themanummer; Evaluatie: geen model, geen punten,  
Acco, Leuven, 2003

#### Tests

**Brieger, N.,** Test your Professional English, Longman (10 titles)

pre-intermediate to advanced

**Quintana, J.,** New Headway PET Practice Tests, Oxford University Press

**Watcyn-Jones, P. (ed.),** Test Your (grammar and usage, phrasal verbs, prepositions, idioms, verbs, vocabulary for FCE, listening, pronunciation, reading), Penguin  
intermediate to advanced

Test your English Vocabulary in Use, **Cambridge** University Press

pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate

### 1.1.30 Handboeken

**Bell, J., Gower, R., Cunningham, G., Matters,** Longman

elementary to advanced (5 levels)  
upper secondary/adults

**Berkel, Ann**

Niet van horen zeggen. Leren spellen in het Engels als vreemde taal. Coutinho, 2001

**Broadhead, A.,** Advance your English, Cambridge University Press

advanced, adults, young adults

**Burke, K., Brooks, J., Rowdon, B., Wavelength,** Longman

elementary to intermediate (3 levels), adults

**Craenhals, E., Vanherreweghe, R.,** Beyond Measure, Textbook, Workbook, Grammar review and exercises, Teacher's Notes, Van In, 1994

**Cunningham, S., Moor, P., Cutting Edge,** Longman

starter to upper-intermediate (5 levels), upper secondary adult

**Dellar, H., Walkley, A., Hocking, D.,** Innovations, Heinle

pre-intermediate to upper-intermediate, adult secondary

- Deller, S., Jones, R.**, Vista, Macmillan  
advanced, adults
- Doff, A., Jones, C.**, Language in Use, Cambridge University Press  
beginner to upper-intermediate, young adults, adults
- Eastwood, J.**, Oxford Practice Grammar, Oxford University Press, 1993
- Gairns, R., Redman, S.**, Natural English, Oxford University Press, 2003  
intermediate, upper-intermediate, young adults, adults
- Greenall, S.**, Reward, Macmillan  
beginner to upper-intermediate (5 levels), adults/young adults
- Greenall, S., Lewis, C., le Maistre, S., Cunningham, G., Mohammed, S., Crace, A., Wileman, R., Clare, A., Wilson, J.**, Language to go, Longman  
elementary to upper-intermediate (4 levels), adults
- Haines, S., Stewart, B.**, Landmark, Oxford University Press  
intermediate to advanced, young adults, adults
- Hamilton, J., Cumming, M.J.**, Pictorial Pairwork Exercises, Macmillan
- Hartley, B., Viney, P.**, Streamline English, Oxford University Press  
beginner to upper-intermediate (4 levels), young adults, adults
- Hopkins, A., Potter, J., Naunton, J., Hall, D.**, Look Ahead, Longman  
false beginners to upper-intermediate (4 stages), upper secondary/adults
- Hutchinson, T.**, Lifelines, Oxford University Press, 1997  
elementary to intermediate, young adults, adults  
advanced, adults, young adults
- Kay, S., Jones, V.**, Inside Out, Macmillan  
pre-intermediate to advanced (4 levels), adults/young adults
- Mills, M.**, Nexus, Macmillan  
advanced, adults
- O'Dell, F.**, English Panorama, Cambridge University Press  
advanced, adults, young adults
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., Seligson, P.**, English File, Oxford University Press  
Beginner to upper-intermediate, young adults, adults
- Pauwels, P., Bulcaen, Chr., Erzeel, R., Hoeckx, B.**, Working Words, At Ease, At Work, Wolters-Plantyn, 1999
- Potten, H. and J., Mc Gowe, B., Richardson, V., Forsyth, W., Naunton, J., Jeffries, A.**, Clockwise, Oxford University Press  
Elementary to advanced, young adults, adults
- Prowse, P.**, Accelerate, Macmillan  
beginner to advanced (6 levels), adults/young adults
- Slater, S., Haines, S., Collie, J., Gairns, R., Redman, S.**, True to Life, Cambridge University Press  
starter to upper-intermediate, adults, young adults
- Soars, L. and J.**, New Headway English Course, Oxford University Press  
beginners, intermediate, upper-intermediate, advanced, young adults, adults
- Swan, M., Walter, C., O'Sullivan, D.**, The New Cambridge English Course, Cambridge University Press, 1994  
beginner to upper-intermediate, adults, young adults
- Ur, P.**, Discussions that Work, Cambridge University Press, 1995

**Walton, R., Bartram, M.**, Initiative, Cambridge University Press  
advanced, adults, young adults

### 1.1.31 Elektronische leer- en hulpmiddelen

#### Internet and Multimedia

**Cotton, D., Falvey, D., Kent, S.**, Market Leader Online  
intermediate

**Freebairn, I., Parnall, H.**, The Grammar ROM, Longman  
Intermediate

**Fuchs, M., Bonner, M.**, Focus on Grammar cd-ROM, Longman  
basic to advanced

**Rost, M.**, Longman English Online  
false beginner to upper-intermediate (6 levels)

**Sperling**, Dave Sperling's Internet Activity Workbook, Prentice Hall, 1999

**Teeler and Gray**, How to Use Internet in ELT, Longman, 2000

**Longman** English success (www.EnglishSuccess.com)  
adults

**Longman** Interactive English Dictionary cd-ROM  
intermediate to advanced

**Longman** Web Dictionary  
upper-intermediate to proficiency

#### Websites

#### **Meeting point and resources for teachers of English**

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>: a rich site with language material, exercises <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachers/support/games.shtml>), audio and video clips.

<http://www.bbc.co.uk/education/lzone/secondarieschools.shtml>/ learning resources including excellent exercise and test material <http://www.bbc.co.uk/education/gcsebitesize/english/index.shtml>

<http://www.bbc.co.uk/education/lzone/secondarieschools.shtml>, with "resources" for teachers.

<http://www.teacherslibrary.org.uk/web/034/TeachersLib.nsf/WebEnglish?openview> a rich collection of tests, lessons, tips, homeworks, etc. sent in by teachers.

<http://www.pacificnet.net/~sperling/ideas.html>: loads of ideas, lesson plans, etc. from teachers all over the world to teach English in a fun way.

<http://ericir.syr.edu/Virtual/Lessons> This collection contains more than 1100 unique lesson plans.

<http://www.englishpage.com/>

#### **Language (grammar/ dictionaries/vocabulary/general/spelling)**

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>: extensive site with language tips, news, videos and exercises, quizzes.

<http://info.ox.ac.uk/bnc>: a 100 million word collection of samples of written and spoken language

[http://www.atomica.com/solutions\\_products\\_pc.html](http://www.atomica.com/solutions_products_pc.html): an online dictionary and encyclopedia

<http://www.merriam-webster.com/>: (US)

<http://www.yourdictionary.com/>: links to hundreds of translating and explaining dictionaries and grammars online.

<http://www.allwords.com/>: English and multilingual dictionary sites with full explanation, historical background and pronunciation of words. Also puns, quotations, rhyming, word games, etymology, slang, jokes, translators, speeches, writing tools, puzzles and lesson plans.

<http://www.englishpage.com/verbpage/verbtenseintro.html>

[http://webster.comnet.edu/grammar/tenses/tense\\_frames.htm](http://webster.comnet.edu/grammar/tenses/tense_frames.htm)

<http://www.edunet.com/english/grammar/index.cfm>

<http://www.sentex.net/~mmcadams/spelling.html>: spelling tips and a list of 50 commonly misspelled words  
<http://www.funbrain.com/spell> has easy and hard difficulty levels

## Media

<http://www.thepaperboy.com/> a kind of search engine for 5,195 newspapers in 176 countries!

### A. UK

<http://www.telegraph.co.uk/>: a quality newspaper with an excellent free archive.,  
<http://www.independent.co.uk/>: independent quality newspaper  
<http://www.newsunlimited.co.uk/guardian/>: leftwing quality newspaper  
<http://www.the-times.co.uk/>:  
<http://www.ireland.com/index.htm>.  
<http://www.ireland.com/special/times2000/video/> with historical clips of major events

### B. US

<http://www.nyt.com/>: quality newspaper with archive from 1996  
<http://www.washingtonpost.com/>: home base of "investigative journalism"  
<http://www.earthstation1.com/>: audio-visual archive

## Literature

<http://www.promo.net/pg/>: has lots of classical literary texts.  
<http://www.perseus.tufts.edu/> Perseus is an evolving digital library  
<http://vos.ucsb.edu/>: links to sites and texts on British and American authors. Part of the imposing Website for human sciences (UCSB).  
<http://landow.stg.brown.edu/victorian/victov.html> a vast amount of various cultural information on the Victorian period.  
<http://www.storiesfromtheweb.org/> a fun site for children. You can read stories, email authors, write reviews and even write your own stories.

### A selection of sites on some individual authors:

<http://www.jetlink.net/~massij/shakes/>: interesting US site offering lots of info and links. 'Probably permanently under construction' it says of itself! <http://daphne.palomar.edu/shakespeare/default.htm> is another worthwhile site worth mentioning here.  
<http://humwww.ucsc.edu/dickens> the Dickens project  
<http://www.pemberley.com/janeinfo/janeinfo.html>: E-texts from her six novels and also the minor work.  
<http://www.poemuseum.org/> overzicht van het museum in Richmond (USA) met een aantal interessante links.

### Background on people and country

<http://www.royal.gov.uk/>: the official website of the British Monarchy.  
<http://www.open.gov.uk/>: UK public sector info  
<http://www.britcoun.org/index.htm>, and <http://www.britcoun.org/belgium/>  
<http://www.nt-education.org/nteducation/index.html>: for the benefit of teachers and pupils with nice 360° panoramic  
<http://www.nt-education.org/virtualviews/index.html> of some historical sites.  
<http://www.visitbritain.com/>  
<http://www.travelengland.org.uk/>: the official "English Tourist Board" Website  
<http://www.sherlock-holmes.co.uk/frontpage.html>: texts, pictures; stories, links, cartoons, etc. the works! Excellent for use in class.  
<http://www.ox.ac.uk/>: a treasure trove of info on the university but most databases are only available to members of OU.

### Miscellany: various potentially interesting sites for educational purposes

[http://www.web-diggers.com/webDiggers/academy/acad\\_frameset.html?acad\\_EurSearch\\_uk.html](http://www.web-diggers.com/webDiggers/academy/acad_frameset.html?acad_EurSearch_uk.html): a search engine; has a special 'typically British' section on Monty Python, The Beatles, Scotch Whisky, Fish & Chips, Cricket, Pubs etc.  
<http://www.howstuffworks.com/> a fascinating general site that explains how several things work (machines, computers, technology, body and health, etc.)  
<http://www.globalissues.org/> that affect everyone: the environment, geopolitics, human rights, etc.

<http://www.historychannel.com/>

Verbochip, Didascalía (UIA).

Bijlage 1: Nuttige info
-------------------------

Alle informatie van de uitgeverijen Longman, Oxford University Press, MacMillan Heinemann, Cambridge University Press.

Audivox - BBC Records

Rubenslei 23  
2018 Antwerpen  
Tel.: 03 232 84 65  
Violetstraat 25  
1000 Brussel  
Tel.: 02 512 87 04  
Sint-Pietersnieuwstraat 15  
9000 Gent  
Tel.: 09 224 24 88

Bell College  
Saffron Walden  
South Road  
Essex CB11 3PP  
England  
Tel.: 00 44 (0) 1799522918

British Council  
Liefdadigheidsstraat 15  
1040 Brussel  
Tel.: 02 227 08 40  
Fax: 02/227 08 49

British Embassy Brussels  
Aarlenstraat 85  
1040 Brussel  
Tel. 02 287 62 11  
Fax: 02 287 63 60  
[www.british-embassy.be](http://www.british-embassy.be)

British Tourist Authority  
Louisalaan 306  
1050 Brussel  
Tel.: 02 646 35 10

Intertaal  
Schuttershofstraat 43  
2000 Antwerpen  
Tel. 03 220 65 00  
Fax.: 03 226 81 86  
e-mail: [intertaal-antwerpen@intertaal.nl](mailto:intertaal-antwerpen@intertaal.nl)  
web: <http://www.intertaal.be>

Gonnissen  
Tramstraat 32  
8700 Tielt  
Tel. 051 40 23 56  
Fax. 051 40 55 92  
e-mail: [gonnissen@skynet.be](mailto:gonnissen@skynet.be)  
web: <http://www.gonnissen.be>

Oxford University Press Benelux  
Tiensevest 122  
3000 Leuven

Tel.: 016 23 90 96  
Fax.: 016 23 90 96  
[www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt)

Vereniging Vlaamse Leerkrachten  
Zwijgerstraat 37  
2000 Antwerpen

## Bijlage 2: Trefwoordenlijst

### **basiscompetenties**

doelen, afgeleid uit een referentiekader, met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een cursist beschikt om zich persoonlijk te ontwikkelen of maatschappelijk te functioneren of vervolgonderwijs aan te vatten of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren.

(Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

### **basisvorming**

een component van een opleiding die een lerende in staat stelt op een kritisch-creatieve wijze te functioneren in de samenleving en een persoonlijk leven uit te bouwen.

### **communicatiestrategieën**

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat communicatie tot stand te brengen, te onderhouden, ontspringen 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 leerderspopulatie<sup>6</sup>. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

(Zie ook leerdoel en basiscompetenties)

### **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)

---

<sup>6</sup> Termen zoals 'leerder' en 'taalgebruiker' verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon.

**minumdoelen**

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

**module**

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

**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, of dat hij 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 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 schrijfdool 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 eindtermen en basiscompetenties 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**

proberen 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 een lerende voor te bereiden op de vereisten van vervolgoopleidingen binnen en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent is beschreven in eindtermen en in basiscompetenties.