

Leerplan

OPLEIDING

Spaans Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Spaans Breakthrough (ERK A1)

Studiegebied

EUROPESE HOOFDTALEN RICHTGRAAD 1 EN 2

Leerplan Spaans

Richtgraad 1 - Breakthrough

1	Situering	3
2	Beginsituatie	7
3	Doelstellingen	7
3.1	Algemene doelstellingen niveau Breakthrough	7
3.2	Module Spaans Breakthrough Mondeling	7
3.2.1	Algemene doelstellingen	7
3.2.2	Leerplandoelstellingen	7
3.2.1.1	Spreken/gesprekken voeren	8
3.2.1.2	Luisteren	10
3.3	Module Spaans Breakthrough Schriftelijk	12
3.3.1	Algemene doelstellingen	12
3.3.2	Leerplandoelstellingen	12
3.3.2.1	Schrijven	13
3.3.2.2	Lezen	14
4	Leerinhouden	16
4.1	Contexten	16
4.2	Taalhandelingen	21
4.2.1	Algemene taalhandelingen	21
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	22
4.3	Taalsysteem	24
4.3.1	Woordsoorten, morfologie en spelling	24
4.3.2	Syntaxis	25
4.4	Taalregisters	26
4.5	Uitspraak en intonatie	27
4.6	Socioculturele aspecten	28
4.6.1	Socioculturele conventies	28
4.6.2	Non-verbale communicatie	28
5	Methodologische wenken	29
6	Minimale materiële vereisten	35
7	Evaluatie	35
7.1	Visie	35
7.2	Criteria	40
8	Bibliografie	42
8.1	Algemene didactische werken	42
8.2	Taalspecifieke werken	45
8.2.1	Didactisch materiaal en handboeken	45
8.2.2	Woordenschat	46
8.2.3	Grammatica	47
8.2.4	Socioculturele aspecten	48
8.2.5	De vier vaardigheden	49
	Bijlage 1: Nuttige info	51
	Bijlage 2: Trefwoordenlijst	53

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 1* Richtgraad 1 (ERK A2).

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

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 101 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

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

Voor de opleidingenstructuur is uitgegaan van het Europese referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van moderne talen van de Raad van Europa. Dat kader is stilaan het ijkpunt aan het worden voor de taalopleidingen 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 cursist¹ 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.

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

De clustering van basiscompetenties tot modules

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

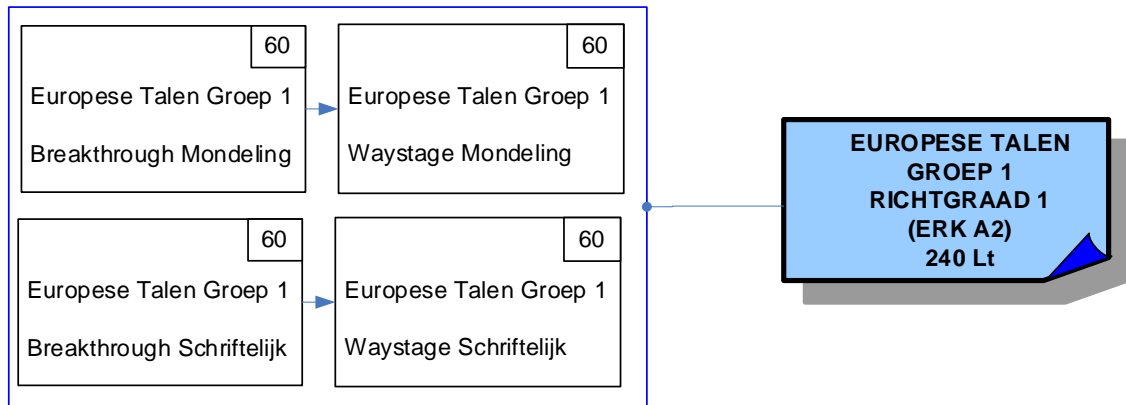
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd.

Grafisch voorgesteld ziet het leertraject de respectieve richtgraden er als volgt uit:

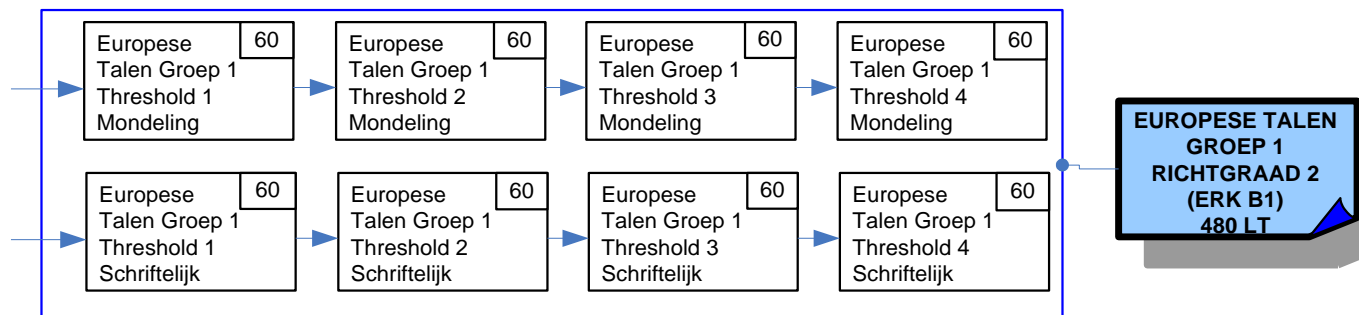
¹ Met 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker' en 'gesprekspartner', zijn ook de vrouwelijke equivalenten bedoeld. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

Europese talen groep 1²

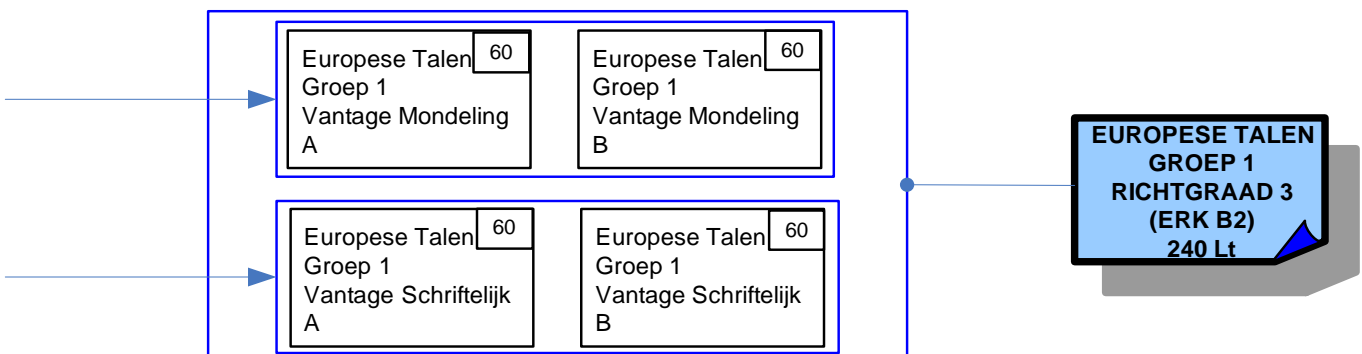
Richtgraad 1



Richtgraad 2

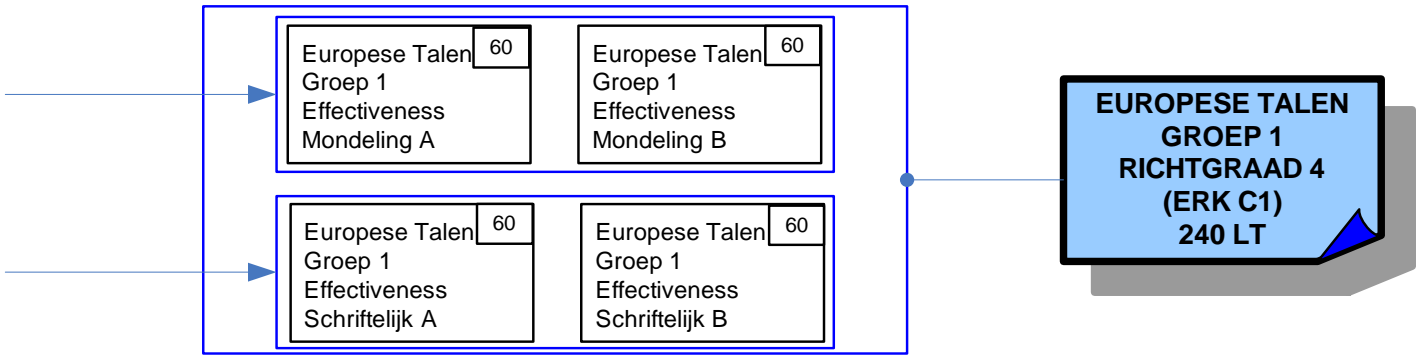


Richtgraad 3



Richtgraad 4

² *Europese talen groep 1: Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds.



2 Beginsituatie

Er zijn geen bijkomende toelatingsvoorwaarden bovenop de algemeen geldende toelatingsvoorwaarden van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Breakthrough

‘Breakthrough’ (ERK A1) is het absolute minimum. De taalgebruiker kan in een anderstalige omgeving met zeer beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Hij kan vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften. Hij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit. Hij is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren, op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

3.2 Module Spaans Breakthrough Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module “Spaans Breakthrough Mondeling” leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen mondeling communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau

3.2.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1.1 Spreken/gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau

1. een instructie geven aan een bekende taalgebruiker.
2. een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren.
3. zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner.
4. een afspraak maken en afzeggen.
5. een probleem of klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau :

6. informatie vragen en geven.

Ondersteunende kennis

7. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de spreektaak uit te voeren :

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen :

- informatie verzamelen;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

9. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken :

- gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
- compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).

10. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

Attitudes

11. Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van

- spreekdurf;
- communicatiebereidheid;
- bereidheid om de standaardtaal te benaderen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten;
- ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten.

3.2.1.2 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau :

1. het globale onderwerp bepalen in informatieve teksten zoals een mededeling, een gesprek en een advies.
2. het globale onderwerp bepalen in de beleving (d.i. de wensen, noden en gevoelens) van een spreker.
3. het globale onderwerp bepalen in een klacht.
4. alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau :

5. de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen in een uitnodiging en een afspraak

Ondersteunende kennis

6. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren :

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :

- het luisterdoel bepalen;
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).

8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken :

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
- in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.

Attitudes

9. Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om

- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- ze hebben betrekking concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden aan een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken.

3.3 Module Spaans Breakthrough Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module “Spaans Breakthrough Schriftelijk” leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen schriftelijk communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau

3.3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.3.2.1 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau :

1. een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen.
2. een korte informatieve tekst zoals een berichtje schrijven.

De cursist kan op structurerend niveau :

3. uit mondelinge en schriftelijke informatie eenvoudige, concrete gegevens noteren.

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
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën toepassen :

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

6. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

Attitudes

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

- bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven;
- schrijfdurf.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze behandelen onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn qua taalgebruik zeer eenvoudig en bestaan vooral uit zeer korte zinnen en met stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze kunnen fouten bevatten;
- ze worden in een laag schrijftempo geproduceerd.

3.3.2.2 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau :

1. de informatie herkennen in teksten zoals belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren (onder meer rijbewijs en identiteitskaart).
2. relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals tabellen, advertenties, brochures, garantiebewijzen en schema's die ten dienste van de bevolking geschreven zijn.
3. alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau :

4. de informatie overzichtelijk ordenen in persuasieve teksten zoals een uitnodiging, een voorstel en een oproep.

Ondersteunende kennis

5. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren :

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- spelling/interpunctie;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen :

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- de tekstsoort herkennen;
- het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken :

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- om hulp en verduidelijking vragen.

Attitudes

8. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om

- zich te concentreren op de leestaak;
- 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).

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken :

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;

- de inhouden hebben meestal betrekking op de directe leefsituatie van de cursist;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een traag tempo gelezen.

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

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

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

Het opleidingsprofiel Europese talen groep 1* Richtgraad 1 (ERK A2) omvat 12 contexten. De toewijzing van deze 12 contexten gebeurde op niveau van de richtgraad en niet per module. Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn;

Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

Richtgraad 1	Richtgraad 2	Richtgraad 3	Richtgraad 4
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal

11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk
		14. Opleidingsvoorzieningen	14. Opleidingsvoorzieningen
		15. Communicatie op het werk	15. Communicatie op het werk

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

'ONTHAAL' (NR 10)

- personalia
 - naam
 - adres
 - telefoonnummer
 - geboorteplaats
 - leeftijd
 - geslacht
- burgerlijke staat
- nationaliteit, herkomst en taal
- familie
- levensbeschouwing
- uiterlijk voorkomen
- karaktereigenschappen
- belangstelling
- beroep

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, O.C.M.W., stadhuis, V.D.A.B.

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)

- telefoon, gsm
- audiovisuele pers (radio en televisie)
- geschreven pers (kranten en tijdschriften)
- internet en elektronische post

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

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken (de verschillende eet- en drankgelegenheden)
- op hotel
- soorten vakanties
- uitnodiging, afspraak, reservatie

‘CONSUMPTIE’ (NR 4)

- levensmiddelen
- huishoudartikelen
- boodschappen
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte
- prijs, geld
- betaalmogelijkheden (cash, elektronisch)
- kledij en mode
- kantoorbenodigdheden
- de wereld van de gevoelens (graag hebben, meer of minder, liever ...)

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
 - dagen
 - maanden
 - seizoenen ...
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten ...)

‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN ‘ (NR 11)

- lichaamsdelen
- zintuigen
- gezondheidstoestand
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- hygiëne en lichaamsverzorging
- ziekte en ongeval
- medische hulp en verzorging
- apotheek en medicijnen

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- flora en fauna
- leefmilieu

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)

- in de woning
 - gas
 - elektriciteit
 - water
 - verwarming
- in de garage (de auto, het benzinestation)

‘OPENBAAR EN PRIVE VERVOER’ (NR 5)

- types openbaar vervoer
- gebruik openbaar vervoer
 - tickets
 - bagage
 - dienstregelingen
 - berichten en aankondigingen
- privé-vervoer (transportmiddelen)
- het verkeer (verkeerstekens, wegcode)

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

‘KLIMAAT’ (NR 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

4.2 Taalhandelingen

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- uitdrukken dat men iets niet weet of begrijpt
- bezit uitdrukken

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop
- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid uitdrukken
- onzekerheid uitdrukken
- waarschijnlijkheid uitdrukken

Actie uitlokken

- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- om een herhaling vragen
- om een herformulering vragen
- om hulp vragen

Sociaal functioneren

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de geselecteerde contexten kunnen de cursisten contextspecifieke taalhandelingen stellen *zoals*:

Onthaal (nr. 10)

- Hun naam, adres en telefoonnummer meedelen
- Hun geboorteplaats en –datum meedelen
- Hun leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- Hun burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- Informatie over hun opleiding meedelen
- Fysieke basiskenmerken verwoorden
- Algemene karaktereigenschappen verwoorden
- De gezinsstructuur meedelen
- Vragen hoe het met de gesprekspartner gaat

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- Zichzelf en een ander kort voorstellen
- Persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen
- Een afspraak maken
- De structuur van documenten en formulieren herkennen
- Hulpdiensten contacteren

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- Eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen
- Eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren
- De essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen
- Persoonlijke gegevens op formulieren invullen

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

- Een reservatie maken
- De belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- Om toelichtingen bij de menukaart vragen
- Iets bestellen
- Om de rekening vragen
- Meedelen wat ze gewoonlijk eten en drinken

Consumptie (nr. 4)

- Zeggen wat ze willen kopen
- Naar hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen
- Informeren naar kortingen en promoties
- De munteenheden begrijpen en gebruiken

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- Naar de weg vragen en de weg uitleggen
- Meedelen waar ze zich bevinden
- Tijd, afstand en snelheid meedelen
- Afmetingen begrijpen en meedelen
- Bewegingen begrijpen en uitdrukken
- Feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- De dokter verwittigen
- Een gezondheidsklacht verwoorden
- Zeggen waar ze pijn hebben
- Om toelichtingen over een ziekte vragen
- Een geneesmiddel bestellen
- Zeggen dat ze honger of dorst hebben

Leefomstandigheden (nr. 2)

- Beschrijven waar en hoe ze wonen, en er bij anderen naar vragen
- De indeling van een woning meedelen
- Hun dagindeling beschrijven
- Zeggen waar en bij wie ze werken
- Basiskleuren gebruiken

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- Elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- Aan een garagehouder een probleem met de auto meedelen

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- Naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- Courante transportmiddelen benoemen
- Zeggen hoe ze zich verplaatsen
- De verkeersinfrastructuur begrijpen

Vrije tijd (nr. 7)

- Courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- Zeggen wanneer, waar en hoe ze met vakantie gaan
- De belangrijkste hobby's verwoorden

Klimaat (nr. 12)

- Elementaire zaken over het weer verwoorden
- De verschillende seizoenen verwoorden
- Basisgegevens i.v.m. het weer berichten en kort verwoorden

4.3 Taalsysteem

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

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

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

- verbos

la formación del

- indicativo presente
- pretérito perfecto compuesto
- futuro próximo
- infinitivo
- imperativo (*tú* vorm)
- gerundio

- sustantivos

género

número

- adjetivos

género

número

apócope

el comparativo (más - menos que)

- artículos

determinado

indeterminado

- pronombres

interrogativos

personales

demonstrativos

posesivos

reflexivos

- numerales
cardinales
- preposiciones
las más frecuentes
- adverbios
de lugar
de tiempo

spelling

- las reglas de la acentuación
- el uso de las mayúsculas
- las reglas generales de ortografía

4.3.2 Syntaxis

- bouw van de enkelvoudige zin
- bouw van de vragende zin
- bouw van de ontkennende zin
- elementair gebruik van de eerder opgesomde tijden en wijzen
- elementair contrastief gebruik van *ser* en *estar*
- gebruik van *hay*
- *hay que* en *tener que* + infinitief
- gebruik van onpersoonlijke werkwoorden (bijv. *llueve*, *hace falta*, *gustar*, ...)
- gebruik van de voornaamwoorden van het lijdend voorwerp en van het meewerkend voorwerp
- gebruik van het wederkerige voornaamwoord
- het onderscheid tussen de formele en de informele vorm van het werkwoord en de persoonlijke voornaamwoorden
- gebruik van *a/de* met de bepaalde lidwoorden
- elementair gebruik van de persoonsaccusatief

4.4 Taalregisters

In richtgraad 1 wordt de cursist vertrouwd gemaakt met een ‘neutraal’ Spaans. Slechts zijdelings wordt melding gemaakt van afwijkingen. Zo bestaat bijvoorbeeld de neiging in de omgangstaal de intervocalische ‘d’ in de groep ‘–ado’ niet uit te spreken. In het standaard Spaans dat we de cursisten aanleren, hoort deze uitspraak evenwel niet thuis.

‘Slang’ komt op dit niveau enkel aan bod als je er niet omheen kan. Wanneer een cursist zich als toerist op Spaanse bodem begeeft zal hij immers vaak merken dat hij aan het geleerde ‘standaard Spaans’ niet genoeg heeft. Er wordt dus een uitzondering gemaakt voor courante woorden en uitdrukkingen zonder dewelke men het Spaans niet echt kan ‘verstaan’. Dit gaat bijvoorbeeld op voor sommige scheldwoorden en tussenwerpsels van het type ‘coño’, ‘joder’ of ‘hostia’.

Verschillen in taalgebruik tussen jong en oud, etc. zijn in richtgraad 1 slechts zeer sporadisch aan de orde. Wel leren de cursisten leren in welke omstandigheden zij formeel of eerder informeel taalgebruik kunnen hanteren (gebruik van ‘tú’ en ‘usted’).

4.5 Uitspraak en intonatie

De cursisten wordt duidelijk gemaakt dat de uitspraak van het Spaans niet moeilijk is. Er is een duidelijk en consequent verband tussen de uitspraak en de spelling. In de regel geldt : men schrijft alleen de letters die men uitspreekt en spreekt alleen de letters uit die geschreven staan. De klinkers worden altijd op dezelfde manier uitgesproken en zijn kort. Ze worden duidelijk gearticuleerd. De uitspraak van sommige Spaanse medeklinkers varieert afhankelijk van de klinker die erop volgt. We vestigen de aandacht van de cursist op medeklinkers die in het Spaans anders worden uitgesproken dan in het Nederlands (bijv. de ‘jota’) en op medeklinkers die in het Nederlands niet bestaan: ch, ll en ñ. Verder maken we de cursist duidelijk dat een geschreven accent geen verband houdt met de uitspraak van de letter (zoals in het Frans) maar met de beklemtoning van een woord (of met het onderscheiden van homoniemen).

De cursisten leren vragen en uitroepen herkennen door te letten op de intonatie. We vestigen hun aandacht op de omgekeerde leestekens die worden geplaatst waar de eigenlijke vraag of uitroep begint.

De constante zorg voor de correcte uitspraak is in de beginfase van de opleiding nadrukkelijk aanwezig. Door dikwijls klank- en video-opnames te beluisteren, worden de cursisten geleidelijk vertrouwd gemaakt met het natuurlijk spreekritme van autochtone sprekers.

Verschillen in uitspraak tussen het Spaans van Spanje en Latijns-Amerika komen in richtgraad 1 slechts zijdelings aan bod. Uitzonderlijk wordt gewezen op de - soms belangrijke - ‘afwijkingen’ die kenmerkend zijn voor het Spaans dat in Latijns-Amerika gesproken wordt. Er is bovendien verschil tussen de landen onderling en ook binnen Spanje, vooral dan in Andalusië, kan met afwijkingen vaststellen van de norm.

4.6 Socioculturele aspecten

4.6.1 Socioculturele conventies

We wijzen de cursisten op het belang van het Spaans als wereldtaal. Het grote aantal Spaanssprekende mensen in Latijns-Amerika maakt Spaans een van de meest gesproken talen ter wereld. Het is de voertaal in 19 landen op het Amerikaanse continent en in het Caribische gebied, en ook in het zuiden van de Verenigde Staten wordt veel Spaans gesproken.

Wij maken de cursisten ook attent op de verschillende varianten van het "Spaans". Bepaalde landen hebben voor hetzelfde begrip/voorwerp een ander woord, terwijl één woord dan weer een verschillende betekenis heeft afhankelijk van het land of de streek. Zo is "guagua" een autobus in Cuba terwijl datzelfde woord "kind" betekent in de Dominicaanse republiek. Dergelijk voorbeelden zijn legio.

Cultuur vertaalt zich ook in andere eetgewoontes, omgangsvormen en dergelijke meer. Zo wordt in Spanje naar onze normen zeer laat geluncht (15h), wordt er veel meer buitenshuis geleefd (klimaatsgebonden) enzovoort.

Verschillen tussen de Spaanssprekende landen wanneer het gaat om de woordenschat van fauna, flora en culturele gewoonten zijn in richtgraad 1 evenwel minder aan de orde.

4.6.2 Non-verbale communicatie

Wij besteden ook aandacht aan de non-verbale communicatie en de betekenis die daaraan in verschillende landen en culturen wordt gegeven. Kennis van deze communicatievorm geeft het vreemde talenonderwijs een aparte interculturele dimensie.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van devaardigheden.

Zeker in de beginfase van de taalopleiding is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan de training van elke vaardigheid. De opsplitsing in mondelinge en schriftelijke modules maakt het daarenboven mogelijk om, in functie van de voorkennis en de noden van de cursist, te focussen op mondelinge en gespreksvaardigheden (luisteren, spreken) dan wel op schriftelijke vaardigheden (lezen, schrijven).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

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

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

bewustmakingsproces bij de cursisten zo goed mogelijk verloopt. Je rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.

Als begeleider moet je er ook rekening mee houden dat niet alle cursisten op dezelfde manier leren. Vrijwel elke cursist heeft een eigen *leerstijl*. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de cursisten naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.

Als je met die leerstijlinformatie rekening houdt, werk je nog meer cursistgericht.

Werk taakgericht 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 je als leraar creëren door motiverende, uitdagende en realistische taken op te leggen, de cursisten te vragen om de uitvoering ervan zelf te organiseren, hun de gelegenheid geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn, authentieke documenten en bronnen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering ter beschikking te stellen, de cursisten te wijzen op de mogelijkheden van het Internet voor opzoekwerk.

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

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

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

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

6 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.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren.. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie³ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

1.Functie van de evaluatie

Waarom evalueren ? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie⁴ is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

³ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

⁴ 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 leeders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

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

Ook als leraar kun je het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen dat je daarbij *differentieert* en rekening houdt met de individuele noden van je cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kun je hiertoe verschillende opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra schrijfopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

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

2. De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

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

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

De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste *communicatiestrategieën* gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het

lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁵ (bijv. het leesdoel bepalen).

Als leraar evalueer je de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, luisteren en lezen. En ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeel je zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

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

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

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

3. Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijk kader bepaalt dat 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

⁵ 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.

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 je kunt leerprocessen natuurlijk ook begeleiden door tijdens de oefenfase de leeractiviteiten en de producten van de cursisten te observeren en bij te sturen waar nodig. Het is wél belangrijk dat je de cursist ook in de oefenfase over de evolutie van zijn kennis en vaardigheden informeert.

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

4. Evaluatie-instrumenten

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

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

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

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

De gegevens over de leer – en ontwikkelingsvorderingen van de cursist die je systematisch inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en

gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

5. Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

1. Validiteit

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

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

2. Betrouwbaarheid

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

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

3. Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

4. Authenticiteit

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

5. Didactische relevantie

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

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

6. Haalbaarheid.

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

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 werken en de evaluatie.

8.1 Algemene didactische werken

- Boekaerts, M. & P.R. Simons (1993) *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.
- Brown, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.
- Carter, R. & M. McCarthy (1988) *Vocabulary and Language Learning*. New York: Longman.
- CLT (2002) *Leerplannen*. Leuven : Centrum voor Levende Talen. (Cd-rom)
- Commissie Talen Volwassenenonderwijs (2000) *Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.
- Dijkman W. (1993) *Didactiek en lerende volwassenen – leren professionaliseren*, Leiden : Educatieve uitgeverij Spruyt, Van Mantgem & Does.
- Fensham, P. e.a. (eds) (1995) *The Content of Science, a Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London: Falmer.
- Fletcher, M. (2000) *Teaching for Success. The Brain-friendly Revolution in Action*. Kent : English Experience.
- Geerligs, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.
- Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.
- Hulstijn, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didaktiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didaktiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven: Acco.

Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

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

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

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs.

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line.

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving.

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs.

www.ovsg.be

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

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen.

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs.

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

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

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

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

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

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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Didactisch materiaal en handboeken

8.2.1.1 Didactisch materiaal

Candlin, Chr., “Hacia la enseñanza de las lenguas basada en tareas”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53, 1990.

Casanova L., *Internet para profesores*. Madrid. Edelsa, 1998.

García Santa-Cecilia, *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Liceras, J, M, *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Visor, 1991.

López Llebot, María Rosa, *Hablemos en clase*, Madrid, Edinumen, 1999.

Miguel, L., Sans, N, *De dos en dos. ejercicios interactivos de producción oral*, Madrid, Difusión, 1992.

Moreno, C, García Naranjo, J. y otros, *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL, 1999.

Zanón J. “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. *CABLE. Revista didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 19-28.

8.2.1.2 Handboeken

Caminos, Intertaal, 1996

Deze communicatieve methode haalt thema's uit het dagelijkse leven, herhalingsoefeningen, grammaticaal overzicht; elk niveau omvat een handboek, een oefeningenboek, cassettes en een handleiding, Cd-rom.

ELE: Español lengua extranjera (deel 1: V. BOROBIO - deel 2: B. ARTUNEDO, C. DONSON), 1997

Opgebouwd rond communicatieve situaties uit het dagelijkse leven, herhalingsoefeningen, grammaticaal overzicht; elk niveau omvat een handboek, een oefeningenboek, cassettes en een handleiding; in deel 2 ook authentieke documenten.

GENTE ,ERNESTO MARTIN PERIS, NEUS SANS, Difusión, Barcelona, 1998

Een communicatieve cursus opgebouwd rond de “takenmethode”. Elk niveau omvat: libro del alumno, libro de ejercicios y resumen gramatical, libro del profesor, cassettes en video.

Intercambio, LOURDES MIQUEL y NEUS SANS, Difusión, Madrid, 1992

Elk niveau omvat: libro del alumno, libro de ejercicios y resumen gramatical, libro del profesor, cassettes.

Laten op een progressieve manier alle grammaticale aspecten aan bod komen die nodig zijn om een degelijke communicatieve vaardigheid te verwerven. De cursus gaat uit van taalgebruik in dagelijkse situaties en biedt praktijkgerichte opdrachten voor alle vaardigheden.

Para empezar, LOURDES MIQUEL, NEUS SANS, Edelsa, Madrid, 1983 Ek niveau omvat: libro del alumno, libro de ejercicios, cassettes, libro del profesor.

Legt nadruk op de communicatieve vaardigheid. Veel praktijkgerichte oefeningen.

Planeta , CERROLAZA, C y otros, Edelsa, Madrid, 1998

Sueña , MARIA ANGELES ALVAREZ MARTINEZ, Anaya, Universidad de Alcala, 2000.

Deze vierdelige methode biedt gevarieerde oefeningen aan met een communicatieve aanpak. Ook aanvullende grammaticale en lexicale oefeningen zijn beschikbaar.

Ven, español para extranjeros, Edelsa, Madrid, 1995

Elk niveau omvat libro del alumno, libro de ejercicios, libro de profesor, cassettes.

8.2.2 Woordenschat

8.2.2.1 Woordenboeken

Básico, Diccionario didáctico de español, SM

woordenboek met tekeningen en foto's over bepaalde thema's.

Diccionario enciclopédico Espasa Calpe, Espasa Calpe, Madrid

De tegenhanger van de "Petit Larousse Illustré": zowel een taalkundig als een encyclopedisch woordenboek. Goed geactualiseerd qua woordenschat en informatie, uitstekend geïllustreerd.

Diccionario Planeta de la lengua española usual, Marsá, Planeta, Barcelona.

Bevat uitstekende voorbeelden van woorden in hun context.

Duden español, Diccionario por la imagen, Ed. Juventud, Barcelona.

Uitgebreid beeldwoordenboek met thematische voorstelling.

Gran Diccionario de la lengua española, SGEL, Madrid.

Handig verklarend woordenboek in één deel. Geeft veel synoniemen, antoniemen.

María Moliner, Diccionario de uso del español, Gredos, Madrid.

Zeer uitgebreid en uitstekend verklarend woordenboek, 2 delen, het standaardwerk bij uitstek. Toch wat verouderd voor het actuele taalgebruik, vooral wat de gesproken taal betreft.

Pequeño Larousse Ilustrado, Ediciones Larousse, París.

Verklarend woordenboek + mini-encyclopedie. De Spaanse versie van het bekende Franse woordenboek, maar meer op de Spaanstalige wereld gericht. Een nuttige aanvulling voor de ESPASA CALPE.

Prisma Woordenboeken Nederlands-Spaans en Spaans-Nederlands, S. A. Vosters, Het Spectrum, Utrecht/Wijnegem.

Handig vertaalwoordenboek in pocketformaat. Vrij volledig, goede prijs-kwaliteit-verhouding.

Van Dale Handwoordenboeken Nederlands-Spaans en Spaans-Nederlands, van Dale, Utrecht/Antwerpen.

Het meest volledige en betrouwbaarste vertaalwoordenboek, geeft ook Spaanse synoniemen, veronderstelt wel enige ervaring in het werken met een vertaalwoordenboek.

Wolters vertalende woordenboeken Nederlands-Spaans en Spaans- Nederlands, Wolters-Noordhoff, Groningen.

Handig vertaalwoordenboek in pocketformaat. Vrij volledig, goede prijs-kwaliteitverhouding.

8.2.2.2 *Lexicon*

Vocabulario básico del español, Listas temáticas, Delbeque & Buyse, Wolters, Leuven. Thematische woordenlijst beperkt tot het taalgebruik in Spanje. Geen americanismos.

8.2.3 Grammatica

El arte de conjugar en español, diccionario de 12 000 verbos, collection Bescherelle, Hatier.

de voornaamste werkwoorden vervoegd in alle tijden en wijzen.

Basisgrammatika Spaans, Werkgroep Hispagram, Coutinho, Muiderberg.

Een handig, overzichtelijk handboek, contrastief opgebouwd. Leent zich uitstekend voor zelfstudie en voor controle van verworven kennis.

Oefeningen bij de Basisgrammatika Spaans, Werkgroep Hispagram, Coutinho, Muiderberg.

Antwoorden van de Oefeningen bij de Basisgrammatika Spaans, Werkgroep Hispagram, Coutinho, Muiderberg.

DE BRUYNE, Beknopte Spaanse Spraakkunst, De Sikkel, Malle.

DE BRUYNE, Spaanse Spraakkunst, De Sikkel, Kapellen.

Een standaard handboek, volledig en met uitstekend lektuurmateriaal ter illustratie van de grammaticale items.

Gramática práctica de español para extranjeros, SANCHEZ, MARTIN, MARTILLA, SGEL, Madrid.

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

Gramática comunicativa del español, NEUS SANS, Difusión.

Grammatica in gebruik, Intertaal.

De belangrijkste grammaticale items worden er belicht samen met aangepaste oefeningen.

Spaanse Spraakkunst voor iedereen, C.F.A. van Dam, Prisma-boeken, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen.

Klassieke grammatica, minder handig dan die van Hispagram.

Zo leer je Spaans, J.O. Luurs, Prisma-boeken, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen.

Voor zelfstudie; woordenlijsten, grammatica, oefeningen.

8.2.4 Socioculturele aspecten

Lemm R. *Geschiedenis van Spanje*, De Arbeiderspers, Antwerpen 1997.

Tussell, J. *El siglo veinte. Manual de historia de España*, Madrid, Historia 16, 1990.

van Dooren K. Spanje, handboek over land cultuur en bevolking, Thoth, Bussem, 2000.

8.2.5 De vier vaardigheden

Domínguez P., Bazo P., *Actividades comunicativas*, Edelsa, 1991, Madrid.

Ele, *tácticas de conversación*, Al habla, SM, 1995, Madrid.

Geddes, M. & R. White, “The use of semi-scripted simulated authentic speech and listening comprehension”, *Audio-Visual Language Association* (16), 1978.

Hento, W. & E. Schulting, “Gespreksvaardigheid in de bovenbouw”, *Levende Talen* (413), september 1986.

Iglesias I., Prieto M., *Hagan juego*, Edinumen, Madrid, 1998.

Janssen, T. & B. Triesscheijn, *Gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethodes in Nederland en Vlaanderen*, Sdu Uitgeverij, Den Haag.

Kortas, J., “Luistermateriaal : authentiek of niet ?”, *Levende Talen*, (431), mei 1988.

López Llebot, María Rosa, *Hablemos en clase*, Madrid, Edinumen, 1999.
Luistertoets Engels c/d niveau, CITO, Arnhem, 1985.

Meijers, A.W., “Leesvaardigheidstraining in het vreemde-talenonderwijs”, *Levende Talen* (346), november 1979.

Melse, L., “Toetsing en beoordeling van schrijfvaardigheid in de moderne vreemde talen”, *Levende Talen* (393), september 1984.

Miquel, L., Sans, N, *De dos en dos. ejercicios interactivos de producción oral*, Madrid, Difusión, 1992.

Moreno, C, García Naranjo, J. y otros, *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL, 1999.

Mulder, H., “Voorbeelden van de training in het begrijpend lezen in de onderbouw bij het vak Frans”, *Levende Talen* (382), mei 1983.

Ur, P., *Teaching listening comprehension*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Weiss, F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, Parijs, 1983.

Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981.

Bijlage 1: Nuttige info

Tijdschriften en kranten

Cambio16, Grupo16, Madrid

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

El País

Toonaangevend dagblad..

EP(S)

Tijdschrift, supplement bij El País; verschijnt op zondag.

¿Qué tal?, Ahora, El Sol, Mary Glasgow Magazines

Verschillende moeilijkheidsgraden, speciaal voor studenten (EK).

Viva España

een tijdschrift voor Spanjeliefhebbers met tweetalige (Ned-Sp) artikels.

Vocable

Tweemaal per maand, speciaal voor studenten (PK).

TV-programma's

Telediario

Journal van de Spaanse zender TVE.

Informe Semanal (reportages, TVE).

Literatuur EK

Martín Peris, E y Sans N., *Gente que lee*, Barcelona, Difusión, 1997.

Reeks: Easy readers, Wolters-Noordhoff, Groningen.

Reeks: Lecturas en español, SGEL, Madrid.

Reeks: Venga a leer, LOURDES MIGUEL y NEUS SANS, Difusión, Madrid.

adressen

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

www.mec.es

Consejería de Educación Bélgica.

www.sgci.mec.es/be

Instituto Cervantes

Av de Tervueren, 64 – 1040 Bruxelles

www.cervantes.es

A.E.L.F.E.

Asociación española de lenguas para fines específicos.

www.upm.es/informacion/aelfe/

A.E.P.E.

Asociación europea de profesores de español.

www.welcome.to/aepe

Consejería de educación y ciencia en Bélgica.

Boulevard Bisschoffsheim 39 – 1000 Brussel

asesoria.consejeriaeducacion@sypro.be

uitgeverijen

www.anayaele.com

www.difusion.com

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 functioneren.

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

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang van zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een

verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)

Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)

Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

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

interactieve taalactiviteit

communicatieve activiteit waarbij de betrokken taalgebruikers zowel receptief als productief handelen.

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

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

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.
Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.
Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.
Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.
Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.
(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

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