

Leerplan

Opleiding

Fins Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Fins Breakthrough (ERK A1)

Studiegebied Europese neventalen richtgraad 1 en 2

Secundair volwassenenonderwijs

Inhoudstafel

1	Situering	4
1.1	Algemene beschouwingen	4
2	Beginsituatie	7
3	Doelstellingen	8
3.1	Algemene doelstellingen niveau Breakthrough	8
3.2	Module Fins Breakthrough Mondeling	8
3.2.1	Algemene doelstellingen	8
3.2.2	Leerplandoelstellingen	8
3.2.2.1	Spreken/Gesprekken voeren	8
3.2.2.2	Luisteren	9
3.3	Module Fins Breakthrough Schriftelijk	10
3.3.1	Algemene doelstellingen	10
3.3.2	Leerplandoelstellingen	10
3.3.2.1	Schrijven	10
3.3.2.2	Lezen	11
4	Leerinhouden	13
4.1	Contexten	13
4.2	Taalhandelingen	16
4.2.1	Algemene taalhandelingen	16
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	17
4.3	Taalsysteem	19
4.3.1	Woordsoorten, morfologie en spelling	19
4.3.2	Syntaxis	21
4.4	Taalregisters	22
4.5	Uitspraak en intonatie	23
4.6	Socioculturele aspecten	24
4.6.1	Socioculturele conventies	24
4.6.2	Non-verbale communicatie	24
5	Methodologische wenken	25
6	Minimale materiële vereisten	29
7	Evaluatie	30
7.1	Visie	30
7.1.1	Functie van de evaluatie	30
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	30
7.2	Criteria	33
8	Bibliografie	34
8.1	Algemene didactische werken	34
8.1.1	Boeken en naslagwerken	34
8.1.2	Websites	35
8.2	Taalspecifieke werken	36
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken en handboeken	36
8.2.2	Woordenboeken en lexica	36

8.2.3	Grammatica	37
8.2.4	Media	37
8.2.5	Nuttige links	38

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

1.1 Algemene beschouwingen

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 2 * Richtgraad 1 (ERK A2).

*Europese talen groep 2: Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Oekraïens, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tsjechisch, Turks.

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 201 (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 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 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** (bv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bv. het overnemen van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bv. 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.

¹ 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.*

De clustering van basiscompetenties tot modules

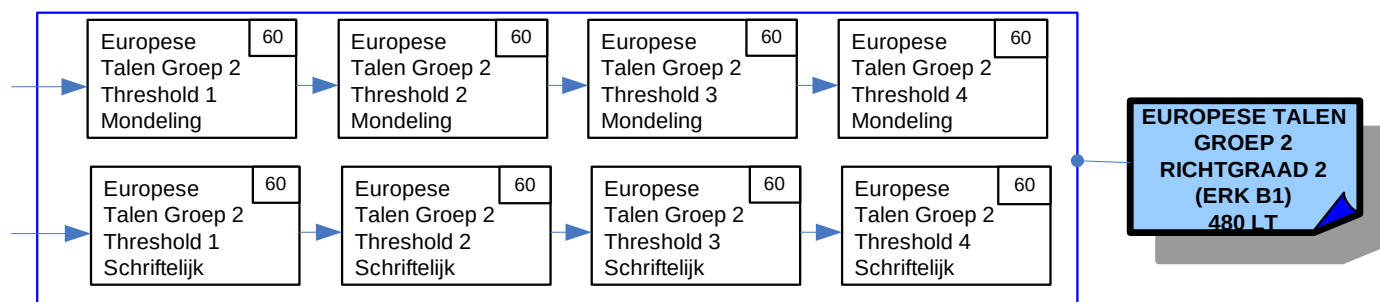
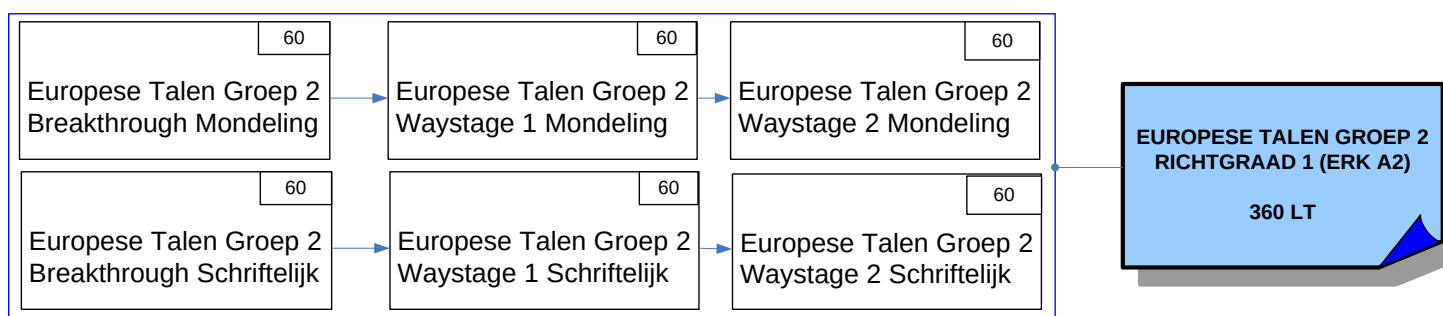
De basiscompetenties worden – op basis van een toenemende graad van complexiteit – geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering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

Er zijn afzonderlijke modules voor de mondelinge en de schriftelijke vaardigheden. Zodoende kunnen mondelinge en schriftelijke vaardigheden hetzij afzonderlijk worden aangeboden, hetzij geïntegreerd. De keuze berust bij het centrum.

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

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

Europese talen groep 2²



² Bulgars, Fins, Grieks, Hongaars, Oekraïens, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tsjechisch, Turks.

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

In de modules “*Fins Breakthrough A*” en “*Fins Breakthrough B*” kan de taalgebruiker in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

Na de modules “*Fins Breakthrough A/B*” kan de cursist vertrouwde, alledaagse en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften.

3.2 Module Fins Breakthrough Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module “Fins 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.

3.2.2.1 Spreken/Gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gespreksituatie en op beschrijvend niveau:

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

Ondersteunende kennis

- 6 Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist desgewenst de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - 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 spreektaak kan de cursist desgewenst volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - informatie verzamelen;
 - een beroep doen op eerdere leerervaringen.
- 8 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist desgewenst volgende communicatiestrategieën aanwenden:
 - gebruikmaken van niet-verbaal gedrag;
 - compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).

- 9 Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist desgewenst reflecteren op taal en taalgebruik.

Attitudes

- 10 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 in 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.

3.2.2.2 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 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

Ondersteunende kennis

- 4 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:
- woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist desgewenst volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- het luisterdoel bepalen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).
- 6 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gespreksituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.

Attitudes

- 7 Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om:
- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden in een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken

3.3 Module Fins Breakthrough Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module “Fins 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.

Ondersteunende kennis

- 3 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist desgewenst de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
- woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist desgewenst volgende leerstrategieën toepassen:
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - een beroep doen op eerdere leerervaringen.
- 5 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist desgewenst compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

Attitudes

- 6 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 korte zinnen en met stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze kunnen fouten bevatten;
- ze worden in een laag redactietempo 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 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

Ondersteunende kennis

- 3 Bij de uitvoering van de leestaak kan de cursist desgewenst de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
- woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist desgewenst volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - de tekstsoort herkennen;
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.
- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal;
 - om hulp en verduidelijking vragen;

Attitudes

- 6 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 dertien 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 2* 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
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privévervoer	5. Openbaar en privévervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal
11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale 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 en geslacht
- burgerlijke staat
- nationaliteit, herkomst en taal
- familie
- uiterlijk voorkomen
- begroetingen
- beroep
- belangstelling

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR. 2)

- indeling van de woning
- huisvesting
- meubilair
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- huisdieren

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling: dagen, maanden, seizoenen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)

‘OPENBAAR EN PRIVEVERVOER’ (NR. 5)

- transportmiddelen
- openbaar vervoer: types, gebruik
 - tickets
 - dienstregeling
- privé-vervoer

‘KLIMAAT’ (NR. 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen

‘AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)’ (NR. 3)

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken
- op hotel
- reservatie
- restaurant, café

‘CONSUMPTIE’ (NR. 4)

- levensmiddelen
- huishoudartikelen
- boodschappen
- kantoorbenodigdheden
- prijs, geld, betaalmogelijkheden
- kledij
- maten, gewicht, hoeveelheid

‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- reizen
- aspecten van land en volk (feesten ...)

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR. 1)

- contacten met post, bank ...
- hulpdiensten: politie, dokter, spoedgevallen/ziekenhuis

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR. 6)

- de audiovisuele pers
- de geschreven pers
- telefoon
- internet en elektronische post

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)

- gas, water, elektriciteit, verwarming, telefoon, de auto, het benzinestation ...

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR. 11)

- lichaamsdelen
- gezondheidstoestand
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- medische hulp

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

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

Gevoelens en attitudes uitdrukken

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

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid uitdrukken
- onzekerheid uitdrukken
- mogelijkheid uitdrukken
- wil uitdrukken

Actie uitlokken

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

Sociaal functioneren

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- vragen hoe het gaat
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken
- zich verontschuldigen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

- zijn naam, adres en telefoonnummer meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn geboorteplaats meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- fysieke basissenmerken verwoorden
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat
- zijn beroep meedelen en naar dat van anderen vragen
- iemand begroeten
- zijn gezinsstructuur meedelen

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar hij woont en hier bij anderen naar vragen
- het basismeubilair benoemen
- zijn dagindeling beschrijven
- zeggen waar hij werkt
- basiskleuren gebruiken

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de weg vragen
- meedelen waar hij zich bevindt
- tijd en afstand meedelen

Openbaar en privévervoer (nr. 5)

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- courante transportmiddelen benoemen
- zeggen hoe hij zich verplaatst

Klimaat (nr. 12)

- elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen benoemen

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

- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- iets bestellen
- de rekening vragen
- meedelen wat hij (graag, gewoonlijk...) eet en drinkt

Consumptie (nr. 4)

- zeggen wat hij wil kopen (boodschappen, kledij)
- naar hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen
- de munteenheden begrijpen en gebruiken

Vrije tijd (nr. 7)

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- de belangrijkste hobby's verwoorden

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- zichzelf en een ander kort voorstellen
- een afspraak maken

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen

- persoonlijke gegevens op formulieren invullen

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- elementaire problemen met de auto meedelen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- zeggen dat hij honger of dorst heeft
- medische hulp vragen

4.3 Taalsysteem

De aanpak van de grammatica heeft grondige wijzigingen ondergaan sinds de opkomst van het communicatieve vaardigheidsonderwijs: 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.

Leerkrachten kunnen een keuze maken uit onderstaande grammaticale items in functie van de taaltaken en de taalhandelingen die worden ingeoeft. De communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat. Het is wel de bedoeling dat de cursist op het einde van richtgraad 1 onderstaande items kan begrijpen en in zekere mate zelf kan produceren. Vakgroepoverleg tussen leerkrachten is dus onontbeerlijk.

Het spreekt evenwel voor zich dat een herhaling, eventueel met uitdieping, van bepaalde aspecten die in richtgraad 1 aan bod kwamen, nodig zal zijn. Ook binnen richtgraad 2 zullen bepaalde items in de volgende modules herhaald en uitgediept worden. Immers, wil je cursisten niet alleen een diepgaande kennis van het taalsysteem, maar ook de productieve beheersing ervan, m.a.w. grammaticale toepasvaardigheid, bijbrengen, dan is een cyclische aanpak sterk aanbevolen.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

het werkwoord

- systematiek van de zes werkwoordstypes
- eerste infinitief
- derde infinitief (inessief, illatief, elatief)
- imperatief
- tegenwoordige tijd en ontbreken toekomstige tijd
- verleden tijd (imperfectum en perfectum)
- conditionalis
- ontkenning met het negatieve werkwoord
- passieve vorm van het werkwoord (als onpersoonlijke wending en aansporing) in de tegenwoordige, verleden tijd
- kennismaking met afleidingen van het werkwoord door typische suffixen (vb. transitief: –ttaa (soittaa/soida), intransitief (/reflexief): –ytyä (peseytyä/pestä), frequentatief –ella (katsella/katsoa)
- vraagzin zonder vragend voornaamwoord (partikel –ko)
- substantivering van het werkwoord (–minen)

het zelfstandig naamwoord

- meervoudsvorming: klankveranderingen voor –i–
- lijdend voorwerp (accusatief, genitief enkelvoud, partitief enkelvoud en meervoud, nominatief meervoud)
- gebruik nominatief enkelvoud na bepaalde werkwoordsvormen (vb. täytyy, passief, imperatief)
- verbuiging eigennamen
- bezitsvorm van de zelfstandige naamwoorden met bezitssuffixen
- verbuiging in de vaakst voorkomende naamvallen (nominatief, partitief, genitief, inessief, illatief, elatief, adessief, allatief, ablatief, translatief, essief)
- werkwoorden gevolgd door de partitief en andere naamvallen
- uitdrukking van bezit met adessief (in plaats van het werkwoord "hebben")
- verbuiging van samengestelde woorden
- enkele woordvormingen: uit een naamwoord of een werkwoord een nieuw zelfstandig naamwoord
- stammen voorspellen a.h.v. uitgangen (vb. –as > –aa–, –nen > –se–, –us > –ukse–,...)

het bijvoeglijk naamwoord

- enkelvoud en meervoud
- trappen van vergelijking
- attributief en predicatief gebruik

- enkele woordvormingen: uit een naamwoord een nieuw bijvoeglijk naamwoord (–nen)

het voornaamwoord

- persoonlijke voornaamwoorden: nominatief, accusatief, partitief, genitief, adessief
- het gebruik van hän/se en he/ne
- vragende voornaamwoorden: kuka (nominatief, accusatief, partitief, genitief, adessief), mikä (nominatief, genitief, partitief, alle locatieven, translatief, essief), miten/kuinka, milloin
- het gebruik van mikä als “welk(e)”
- aanwijzende voornaamwoorden: enkelvoud en meervoud (nominatief, genitief, partitief, alle locatieven, translatief, essief)

het telwoord

- de hoofdtelwoorden
- de rangtelwoorden
- gebruik van de partitief enkelvoud na telwoorden

het bijwoord

- een aantal veel voorkomende bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid en hoeveelheid
- de vorming van het bijwoord (–in, –sti)
- trappen van vergelijking

het voorzetsel

- het gebruik voor voor- en achterzetsels (met respectievelijk partitief en genitief)
- de verbuiging van voor- en achterzetsels (vb. eteen, edessä, edestä)
- combinatie van voorzetsels met bezitssuffixen (vb. kanssani)

het voegwoord

- frequente voegwoorden (ja, –kä, mutta, vaan, tai, vai, kun, jos...)

de tussenwerpsels

- enkele veel gebruikte tussenwerpsels (vai, no, ai, niin,...)

Spelling en interpunctie

Bij het begin van richtgraad 1 wordt het Finse alfabet aangeleerd. De cursist leert de letters correct uitspreken. Het Fins gebruikt het Latijnse alfabet, zodat de schrijfwijze over het algemeen weinig moeilijkheden oplevert. Fins wordt immers volledig geschreven zoals het uitgesproken wordt.

Het verschil tussen korte en lange klinkers en medeklinkers komt vanaf het begin aan bod, aangezien zowel de uitspraak als schrijfwijze hiervan heel belangrijk zijn. De betekenis van een woord kan veranderen, wanneer een klinker of medeklinker foutief uitgesproken wordt. Hierop kan gewezen worden met typische voorbeelden (kylä/kyllä, tapan/tapaan, tuli/tulli/tuuli, mato/matto, kansa/kanssa...)

De klemtoon valt in het Fins altijd op de eerste lettergreep, er komt een bijkomende hulpklemtoon in lange, samengestelde woorden.

De cursist wordt gewezen op het ontbreken van een paar (medeklinker)klanken die vaak in leenwoorden door andere klanken vervangen werden: b werd p, f werd hv,... Ook het vermijden van een medeklinkercluster aan het begin van leenwoorden kan je vermelden ((s)tuoli, (st)ranta, (f)ranska, (g)lasi, (s)koulu,...)

De Finse spelling hanteert de volgende conventies:

- de lengte van een klinker wordt weergegeven door verdubbeling: i is kort, ii is lang. Elke klinker kan verlengd worden. Extra aandacht verdienen de lange klinkers buiten de klemtoon (vb. seuraavaa).
- de lengte van medeklinkers wordt ook door letterverdubbeling aangegeven, p is dus kort, pp is lang, s is kort, ss is lang. Enige uitzondering vormt nk (kort)/ng (lang).

De onderverdeling van de klinkers in voor- en achterklinkers verdient bijzondere aandacht i.v.m. de woordvorming, de werkwoordvervoeging en bij de toepassing van de naamvals- en andere uitgangen.

De cursist leert ook al onmiddellijk omgaan met medeklinkerwissel waarbij een medeklinker(cluster) die een k, p of t bevat varieert afhankelijk van de positie in een open of gesloten lettergreep. De principes van het verdelen in lettergrepen zal je moeten herhalen: telkens splitsen na een klinker, behalve wanneer er een dubbele medeklinker of een cluster op volgt, dan tussen beiden medeklinkers. Splitsen na een tweeklank, maar tussen twee klinkers die geen tweeklank vormen.

4.3.2 Syntaxis

Syntaxis is niet zeer belangrijk in het Fins. Woorden kunnen overal staan in de zin. De woordvolgorde in het Fins wordt niet door vaste regels bepaald, maar hangt af van de context en van wat de spreker belangrijk acht. De samenhang wordt duidelijk dankzij de naamvallen en suffixen.

Fins is een agglutinerende taal. Er worden aan een woord achtervoegsels toegevoegd. Het toevoegen van deze achtervoegsels gaat volgens een bepaald systeem, namelijk de vocaal- of klinkerharmonie en medeklinkerwissel. De klinkers zijn in twee groepen ingedeeld: achterklinkers en voorklinkers. Aan een woord bestaande uit voorklinkers kunnen alleen suffixen, achtervoegsels en uitgangen toegevoegd worden die eveneens – voor wat de vocalen betreft – uitsluitend voorklinkers bevatten.

Daarnaast ondergaan de medeklinkers k, p en t wijzigingen wanneer de lettergreep geopend of gesloten wordt.

Werkwoorden worden vervoegd door het toevoegen van een bepaald suffix. Deze suffixen duiden zowel de tijd als de persoon aan. In het Fins bestaat enkel een tegenwoordige en verleden tijd van het werkwoord.

Het gebrek aan lidwoorden kan uitgedrukt worden door de verschillende vormen voor het lijdend voorwerp (genitief enkelvoud, partitief enkelvoud/meervoud, nominatief meervoud).

Enkele syntactische notities

- De persoonlijke voornaamwoorden worden slechts gebruikt in het geval van sterke beklemtoning van de handelende persoon, bij tegenoverstelling van personen of om misverstanden te voorkomen. In de derde persoon worden ze echter steeds vernoemd.
In het algemeen geeft men in het Fins geen volledige zinnen als bevestigend antwoord op een vraag. Men antwoordt in de meeste gevallen met hetzelfde nominale deel van de zin. Vaak is het bevestigende antwoord slechts een verbaalprefix.

Extra nuances kunnen gegeven worden door het gebruik van partikelsuffixen (–han, –pa, –s).

4.4 Taalregisters

De cursist leert het onderscheid kennen tussen formeel en informeel taalgebruik. Ofschoon de cursist niet in staat moet zijn om de omgangstaal te produceren, moet hij ze wel kunnen verstaan. De cursist moet gewezen worden op de aanzienlijke verschillen tussen Standaardfins en de gebruikelijke omgangstaal.

Reeds van bij het begin wordt gewezen op het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en korte standaardzinnen zoals bedankingen en begroetingen. De cursist weet dat er in het Fins bijna geen verschil meer wordt gemaakt tussen het formele en informele register (resp. Te en sinä).

In Richtgraad 1 is het beoogde taalgebruik de standaardtaal. Slechts zeer sporadisch is er aandacht voor het formeel en/of informeel register, en enkel wanneer de omstandigheden het vereisen.

Het gebruik van Fins 'slang' behandel je niet echt, maar wanneer cursisten door contact met 'native speakers' wijzen op bepaalde woorden of uitdrukkingen, kun je daarop ingaan. Scheldwoorden of krachttermen vereisen een – voor richtgraad 1 – al te verfijnde kennis. Als leraar ga je daarom voorzichtig om met het gebruik ervan.

4.5 Uitspraak en intonatie

Alle korte klinkers hebben in het Fins hun lange tegenhanger. De eigenschappen lengte en kortheid zijn distinctief, ze hebben een betekenisveranderende rol.

Het Fins kent een groot aantal tweeklanken. Niet alle combinaties van klinkers vormen echter een tweeklank. De cursist moet in staat zijn om een tweeklank te herkennen omdat dit van belang kan zijn bij het splitsen in lettergrepen en de gevolgen voor medeklinkerwissel (vb. *tärkeä* > *tärkeän* (eä is geen tweeklank)).

Stomme klinkers kent het Fins niet. Elke klinker wordt volledig uitgesproken en kent maar één mogelijke uitspraak.

Een lange klinker is in tijd gemeten twee keer zo lang als een korte. Het is een duidelijk verschil in kwantiteit. De uitspraak van de klinkers wordt in het Fins door hun positie in het woord of door hun fonetische omgeving nauwelijks beïnvloed. Klinkers worden altijd op dezelfde manier uitgesproken.

Het is van essentieel belang dat de lange klinkers van het Fins daadwerkelijk tweemaal zo lang worden uitgesproken als hun korte tegenhangers. Foutief uitgesproken lange klinkers veroorzaken misverstanden. Het is dus van groot belang dit verschil in te oefenen met de cursist.

De meeste korte medeklinkers in het Fins contrasteren met lange, dubbele, medeklinkers. Evenals bij de klinkers is ook bij de medeklinkers de duur in het algemeen van distinctief belang. De lengte van de medeklinker wordt in de Finse spelling door verdubbeling van de betrokken letter aangegeven. Lange medeklinkers worden in tijd gemeten twee keer zo lang uitgesproken als de korte.

Het Fins heeft een vast woordaccent. Het hoofdaccent ligt bij elk woord op de eerste lettergreep en wordt niet door een teken aangegeven. Ook de leenwoorden passen zich aan deze klankwet aan. Het is mogelijk dat in niet-beklemtoonde lettergrepen ook lange klinkers voorkomen, wat een moeilijkheid vormt voor Nederlandstaligen. In lange en/of samengestelde woorden wordt een hulpklemtoon geplaatst (meestal op de derde lettergreep). Het Fins heeft geen uitgesproken intonatie of melodie.

4.6 Socioculturele aspecten

De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans zich geleidelijk aan bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

Voor vele cursisten betekent de studie van het Fins een eerste kennismaking met een nieuwe talengroep - de Finoegrische talen - en de Finse cultuur in het algemeen.

De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans zich geleidelijk aan bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

4.6.1 Socioculturele conventies

Het lijkt niet nuttig in richtgraad 1 zeer diep op bepaalde socioculturele aspecten in te gaan, tenzij er goede redenen zouden bestaan om het wel te doen. Het volstaat dat je de dagelijkse gebruiken in Finland als praktisch uitgangspunt neemt, evenals de meest in het oog springende socioculturele kenmerken van de samenleving in kwestie om de belangstelling van de cursist op te wekken.

De cursist maakt kennis met de Finse mentaliteit: manier van communiceren, (on)tevredenheid uiten,...

De belangrijkste conventies bij taaldaden worden uitgelegd en geoefend: begroeten, de groeten doen, manier van praten (direct, aan de telefoon...).

Op het einde van richtgraad 1 beschikt de cursist over voldoende kennis van een aantal elementaire zaken in verband met de cultuur en de gebruiken van de doeltaal, zij het niet op een productieve, dan toch op een receptieve manier.

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat je niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden. Sommige aspecten (zoals elkaar aanraken, kussen...) zijn diep ingeburgerd en de betekenis hiervan wordt correct uitgelegd om misverstanden te vermijden.

De cursist wordt zich bewust van volgende elementen:

- elkaar de hand schudden;
- iemand (niet) aanraken;
- iemand (niet) omhelzen, een kus geven;
- fysieke afstand tussen de sprekers respecteren;
- het respecteren van de klassieke beleefdheidsregels;
- het gebruik van lichaamstaal en stemverheffing bij (on)aangename situaties;
- het belang van oogcontact.

Mogelijke onderwerpen:

- aspecten van de Finse samenleving (sauna, sisu, natuur);
- Finland als "modelstaat", Finlands positie op vlak van onderwijs;
- speciale gebeurtenissen;
- actualiteit;
- tradities en folklore;
- omgangsvormen.

5 Methodologische wenken

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

In dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie zoals beheersing van het taalsysteem (woordenschatkennis, morfologie, spelling en syntaxis, uitspraak en intonatie), de taalregisters, de socioculturele competentie en de tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.

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 (bv. luisteren naar een verhaaltje). Bij het tweede richten de cursisten zich meer op specifieke informatie (bv. 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 goede lezer hanteert: de verhaallijn zoeken, de inhoud van een volgend tekstgedeelte voorspellen, de betekenis van onbekende woorden uit de context proberen afleiden, logische verbanden in een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt het systematisch inoefenen bedoeld van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties wordt 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 functionele kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

Onderzoeksmatig is gebleken dat cursisten nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs ervan strategisch wordt aangepakt.

Het doel van woordenschatonderwijs 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 bv. intonatie, interpunctie 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 langetermijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding, nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.

Je kunt daarbij uitgaan van semantische velden (serie woorden rond eenzelfde thema: bv. marktsegment, doelgroep, marktstudie, afzetmogelijkheid), woordassociaties (winst, omzet), synoniemen (bedrijf, onderneming), antoniemen (stijgen, dalen) connotaties (man, heer), hiërarchische reeksen (bedrijf, afdeling, kantoor).

Train je cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bv. 'een oordeel uitspreken', 'een beslissing nemen'), alternatieven voor 'connectoren' (bv. 'dit heeft tot gevolg' naast 'bijgevolg') en lexicale uitdrukkingen (bv. '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 cursist de 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 cursist zelf de relevante onderliggende regels en structuren leren identificeren, assimileren en automatiseren.

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

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

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan 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 cursist immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de cursist steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica 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 probleemoplossingsstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatie vinden leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.

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

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

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

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een cursist 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 cursist gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruikssituaties toepassen (transfer).

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

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

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

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die kun 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 onderzoekwerk.

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leerkrachten is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent

ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

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

Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Het ligt dan ook voor de hand om in het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

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

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

Een afsluitende wenk: toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van leerkrachten 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 kunnen in belangrijke mate bijdragen tot 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 wettelijke 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

7.1.1 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 *resultaatbepaling*.

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

Zo kan de cursist zijn leerproces bijsturen op voorwaarde dat de evaluatie gepaard gaat met *kwaleitsvolle feedback* en *remediëring*. In die zin is de evaluatie een inherent deel van leren en onderwijzen. De rapportering moet dan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn. Je kunt 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 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.

7.1.2 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 (bv. spreken: zijn gevoelens verwoorden; schrijven: een memo schrijven; luisteren: een televisieprogramma globaal begrijpen; lezen: de essentiële informatie van een krantenartikel begrijpen), zoals vooropgesteld in de leerplandoelstellingen.

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

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

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

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* (bv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁵ (bv. het leesdoel bepalen).

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

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

Ook kun 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 7.2 Criteria).

Van richtgraad 1 naar richtgraad 4 worden de communicatieve opdrachten uiteraard *progressief moeilijker*. Die progressie kun je gedeeltelijk inbouwen door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kun je de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bv. 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 (bv. luisteren en schrijven bij het notuleren van het verslag van een vergadering).

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijke 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 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

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.

er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om deze te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

Evaluatie-instrumenten

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

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

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

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

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

Collegiaal overleg

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

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.

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid

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

8 Bibliografie

De 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.

8.1 Algemene didactische werken

8.1.1 Boeken en naslagwerken

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

BROWN, H.D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: 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.

SCHOLLAERT, R. & K. VAN THIENEN (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.

SCHOUWENBURG, H.C. & T. GROENEWOUD (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters Noordhoff.

SIMONS, P.R.J. & J.G.G. ZUYLEN (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.

- STANDAERT, R. & F. TROCH (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek*. Leuven: Acco.
- STANDAERT, R. & F. TROCH (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene 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) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- VAN ROMPAEY, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.
- WALLACE, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- WALLACE, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers*. Cambridge: C.U.P.

8.1.2 Websites

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" online

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.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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken en handboeken

- Aaltio, M.-H. (1987). *Finnish for foreigners*. Mps Multimedia Inc. DBA Selectsoft.
- Abondolo, D. (2011). *Colloquial Finnish: the complete course for beginners*. Taylor & Francis Ltd.
- Ahonen, L. (2013). *Kuulostaa hyvältä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Berg, M., & Silfverberg, L. (2008). *Kato hei*. Finn Lectura.
- Bessonoff, S.-M., & Hämäläinen, E. (2011). *Aletaan ja jatketaan!* Helsingin yliopisto.
- Kangasniemi, H. (2007). *Suomen kielen tikapuut*. Tampereen yliopisto.
- Karanko, M., & Paavilainen, U. (2011). *Suomea sinulle*. Finn Lectura.
- Kenttälä, M. (2012). *Kieli käyttöön*. Gaudeamus.
- Kenttälä, M. (2012). *Suomi sujuvaksi*. Gaudeamus.
- Laakkonen, T. (2012). *Assimil: Le Finnois sans peine*. Assimil.
- Lappalainen, U. (2010). *Aamu: Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi*. Opetushallitus.
- Lauranto, Y. (2007). *Elämän suolaa: Suomen kieltä alkeita*. Jyväskylän yliopisto.
- Lauranto, Y., Parviainen, A., & Rainò, P. (1994). *Kiva nähdä: puhutun kielen harjoituksia*. Finn Lectura.
- Leney, T. (2011). *Teach Yourself Finnish Complete Course*. McGraw-Hill.
- Leney, T., & Needham, L. (2009). *Finn Talk 1, 2, 3*. KVS Kirjat.
- Nissilä, L. (2005). *Kike - Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä opetukseen*. Opetushallitus.
- Nuutinen, O. (1990). *Suomea suomeksi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Piikki, A., & Väikesalmi, M. (2004). *Helppoa suomea*. Opetushallitus.
- Riekkinen-Gebbert, S. (2006). *Yksi, kaksi, kolme*. Hempen Verlag.
- Schot-Saikka, P. (2004). *Basiscursus Fins*. Coutinho.
- Silfverberg, L. (2010). *Suomen kielen alkeisoppikirja*. Finn Lectura.
- Silfverberg, L. (2010). *Suomen kielen jatko-oppikirja*. Finn Lectura.
- Silfverberg, L., & White, L. (2006). *Supisuomea*. Finn Lectura.
- White, L. (2012). *From start to Finnish*. Finn Lectura.

Leesboeken

- Järvinen, S., & Lumme, H. (2007). *Lue ja opi suomeksi*. Tietosanoma.
- Vaijärvi, K., Moilanen, P., & Leiwo, M. (2007). *Minä ja suomi*. Opetushallitus.

8.2.2 Woordenboeken en lexica

- Amery, H. (2013). *Tuhat sanaa suomeksi*. Nemo.
- Hämäläinen, E., Lehikoinen, L., & Steadman, D. (1995). *Aletaan! Jatketaan! Sanasto*. Helsingin yliopisto.
- Hurme, R., Malin, R.-L., Pesonen, M., & Syväoja, O. (2013). *Suomi-englanti-suomi sanakirja*. Sanoma Pro.
- Klemmt, R., & Rekiaro, I. (2012). *Suomi-saksa-suomi sanakirja*. Gummerus.
- Lappalainen, U., & Vesterinen-Sumu, E. (2010). *Aamu: Suomen kielen kuvasanakirja*. Opetushallitus.
- Laureys, G., & Moisio, M. (2012). *Prisma groot woordenboek Fins-Nederlands*. Prisma.
- Laureys, G., & Moisio, M. (2012). *Prisma groot woordenboek Nederlands-Fins*. Prisma.
- Nurmi, T. (2009). *Suomen sanakirja opiskelijoille ja ulkomaalaisille*. Gummerus.

Saarikalle, A., & Vilkkuna, J. (2010). *Suomen kielen sanakirja maahanmuuttajille*. Gummerus.
Saher, M. (2010). *Prisma miniwoordenboek Fins-Nederlands, Nederlands-Fins*. Prisma.
Schot-Saikkun, P. (1999). *Klein woordenboek Fins*. Coutinho.

8.2.3 Grammatica

Heikura, V. (2012). *Lessons on Finnish grammar*. VEA Books.
Karlsson, F. (2009). *Finsk grammatik*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Leino, P. (2010). *Suomen kielioppi*. Otava.
White, L. (2008). *A grammar book of Finnish*. Finn Lectura.
White, L. (2010). *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Finn Lectura.

8.2.4 Media

Kranten

Helsingin Sanomat (<http://www.hs.fi/>)
Kauppalehti (<http://www.kauppalehti.fi/>)
Aamulehti (<http://www.aamulehti.fi/>)
Taloussanomat (<http://www.taloussanomat.fi/>)
Kaleva (<http://www.kaleva.fi/>)
Satakunnan kansa (<http://www.satakunnankansa.fi/>)
Turun Sanomat (<http://www.ts.fi/>)
Ilta-Sanomat (<http://www.iltasanomat.fi/>)
Keski-Suomalainen (<http://www.ksml.fi/>)
Karjalainen (<http://www.karjalainen.fi/>)
Maaseudun Tulevaisuus (<http://www.maaseuduntulevaisuus.fi/>)
Etelä-Suomen Sanomat (<http://www.ess.fi/>)
Iltalehti (<http://www.iltalehti.fi/>)
Ilkka (<http://www.ilkka.fi/>)

Televisie

Yle TV1 (<http://tv1.yle.fi/>)
Yle TV2 (<http://tv2.yle.fi/>)
MTV3 (<http://www.mtv.fi/>)
Nelonen (<http://www.nelonen.fi/>)

Radio

Yle Radio 1 (<http://areena.yle.fi/radio>)
YleX (<http://ylex.yle.fi/>)
Yle Radio Suomi (<http://yle.fi/radiosuomi/>)
Yle Puhe (<http://yle.fi/puhe/>)

8.2.5 Nuttige links:

Suomea, ole hyvä! Suomea aikuisille maahanmuuttajille. <http://www.edu.fi/oppimateriaalit/suomeaolehyva/>

Tavataan taas! - Finnish for Foreigners <http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/finnishforforeigners/>

Tervetuloa opiskelemaan supisuomea! <http://www.yle.fi/opinportti/supisuomea/>

Luetun ymmärtämiskurssi Suomea vieraana kielenä opiskeleville For foreigners

<http://www2.edu.fi/ymmarrasuomea/index.php>

Linkkejä "Suomen kieltä internetissä"

http://www.infopankki.fi/fi-Fi/suomen_kielta_internetissa/

<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/finnishforforeigners/ch2-en/ch2-50-reading.htm>

Bijlage 1: Nuttige info

Finse Ambassade in België

Kortenberglaan 80

B-1000 Brussel

Tel. +32 2 287 12 12

Fax. +32-2-287 1200

E-mail: sanomat.bry@formin.fi

Website: www.finlande.be/fi/

Consulaat-Generaal van Finland, Antwerpen

Blikken – Haven 1333

B-9130 Verrebroek

Tel: +32-3-570 9545

Fax: +32-3-570 9550

E-mail: luc.hens@finnlines.be

anne.jantunen@finnlines.be

Consulaat van Finland, Charleroi

Boulevard Dewandre 6

6000 Charleroi

Tel: +32-71-700 202

Fax: +32-71-700 077

E-mail: avocat.gailly@swing.be

Consulaat van Finland, Gent

Gouvernementstraat 20

9000 Gent

Tel: +32-9-225 9920

Fax: +32-9-225 4967

GSM: 0475 238 251

E-mail: christian.lardinoit@pandora.be

Consulaat van Finland, Liège

Rue Charles Morren 2

4000 Liège

Tel: +32-4-254 2320

E-mail: albertgeradin@yahoo.fr

Fins Cultureel Instituut voor de Benelux

Boomstraat 14/3

1000 Brussel

+32 (0)2 513 0941

<mailto:info@finncult.be>

Belgische Ambassade in Helsinki

Kalliolinnantie, 5

FI-00140 Helsinki

Ambassadeur Ivo Goemans

+358 9 170 412

+358 9 628 842

+358 40 580 89 60 (noodnummer buiten de openingsuren)

<mailto:helsinki@diplobel.fed.be>

<http://diplomatie.belgium.be/finland/>

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruikmaken 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**)

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**)

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

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

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

skimmen

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

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

strategieën

het geheel van werkwijzen die een leerder toepast om een gegeven taalkaak 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.

taalkaak

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taalkaak is dus een werkwoord. Een taalkaak 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**.