

# Leerplan

OPLEIDING

**Zweeds R 4.2**  
Modulair

Studiegebied  
SCANDINAVISCH TALEN

Dit leerplan kwam tot stand met medewerking van:

- CVO CLT Leuven

# Leerplan Zweeds

## Richtgraad 4.2

1.	Situering .....	4
2.	Beginsituatie .....	9
3.	Doelstellingen .....	9
3.1	Algemene doelstellingen .....	9
3.2	Leerplandoelstellingen.....	9
3.2.1	Lezen .....	10
3.2.2	Schrijven .....	11
4.	Leerinhouden.....	12
4.1	Contexten .....	12
4.2	Taalhandelingen.....	15
4.2.1	Algemene taalhandelingen.....	15
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen.....	16
4.3	Taalsysteem .....	18
4.3.1	Algemene principes.....	18
4.3.2	Kenmerken van het schriftelijk taalgebruik .....	19
4.3.3	Aanpak van de ondersteunende kennis .....	20
4.4	Inhouden .....	20
4.5	Taalregisters.....	22
4.5.1	Progressie .....	22
4.5.2	Soorten registers.....	22
4.6	Socioculturele aspecten .....	24
4.6.1	Socioculturele conventies.....	24
4.6.2	Socioculturele aspecten per context .....	25
5.	Methodologische wenken .....	27
5.1	Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden .....	28
5.2	Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis .....	28
5.3	Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren .....	29
5.4	Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving .....	30
5.5	Wees bereid om van je collega's te leren .....	30
6.	Minimale materiële vereisten .....	31
7.	Evaluatie.....	31
7.1	Visie.....	31
7.1.1	Functie van de evaluatie .....	31
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden .....	32
7.1.3	Evaluatiemethoden .....	33
7.1.4	Collegiaal overleg.....	33
7.2	Criteria.....	33
7.2.1	Validiteit.....	33
7.2.2	Betrouwbaarheid .....	34
7.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid.....	34
7.2.4	Authenticiteit.....	34
7.2.5	Didactische relevantie .....	34
7.2.6	Haalbaarheid.....	34

8.	Bibliografie.....	34
8.1	Algemene didactische werken.....	34
8.2	Taalspecifieke werken.....	36
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken.....	36
8.2.2	Woordenschat.....	36
8.2.3	Grammatica.....	36
8.2.4	Uitspraak en intonatie.....	36
8.2.5	Socioculturele aspecten.....	37
8.2.6	De vaardigheden.....	37
8.2.7	Evaluatie.....	37
8.2.8	Handboeken.....	37
8.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen.....	37
	<u>Bijlage 1: Nuttige info.....</u>	<u>39</u>
	<u>Bijlage 2: Trefwoordenlijst.....</u>	<u>40</u>

# 1. Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 1\* R4.

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

Dit opleidingsprofiel werd oorspronkelijk ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) in het kader van zijn decretale opdracht. Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**<sup>1</sup> voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

## De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

## De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

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

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

In de specifieke eindtermen voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het kopiëren van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

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

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

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

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

### Het samenbrengen van specifieke eindtermen tot modules

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

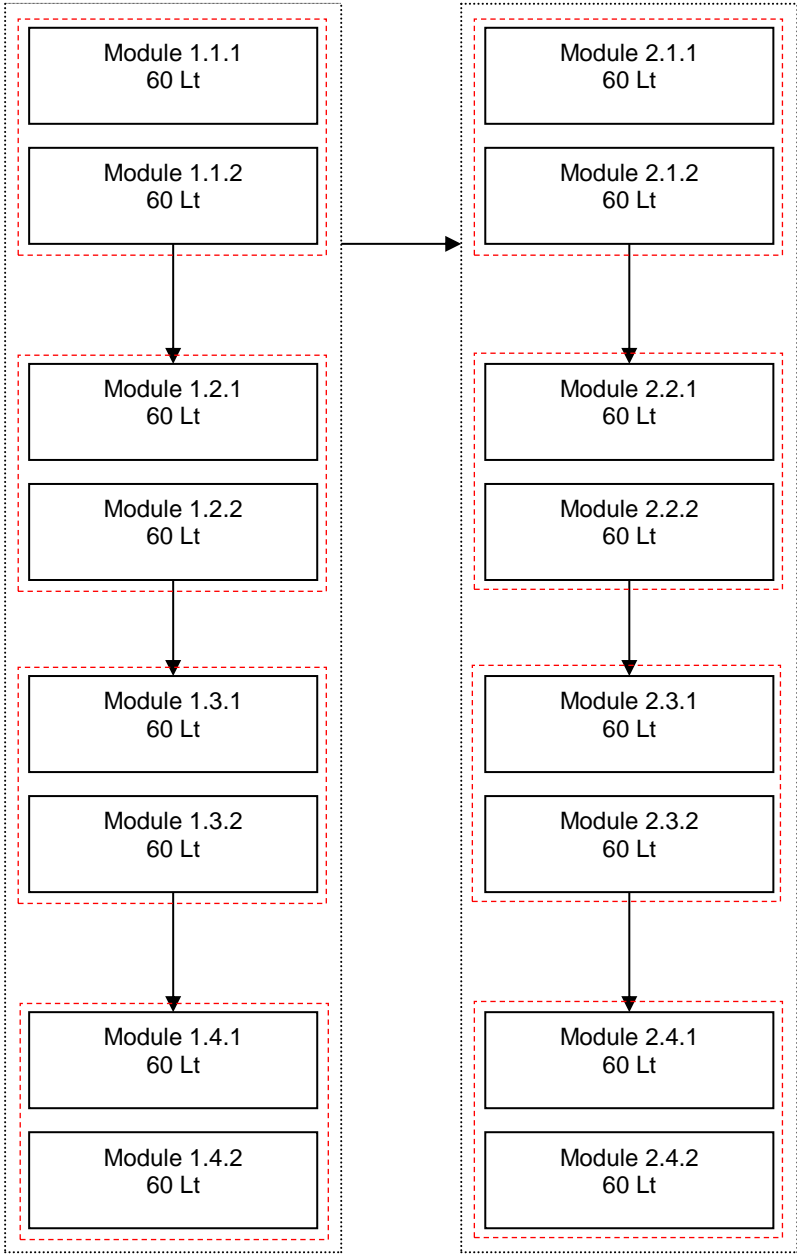
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans en de 'Europese talen groep 2' (Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tsjechisch, Turks) eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor die talen niet haalbaar geacht.

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

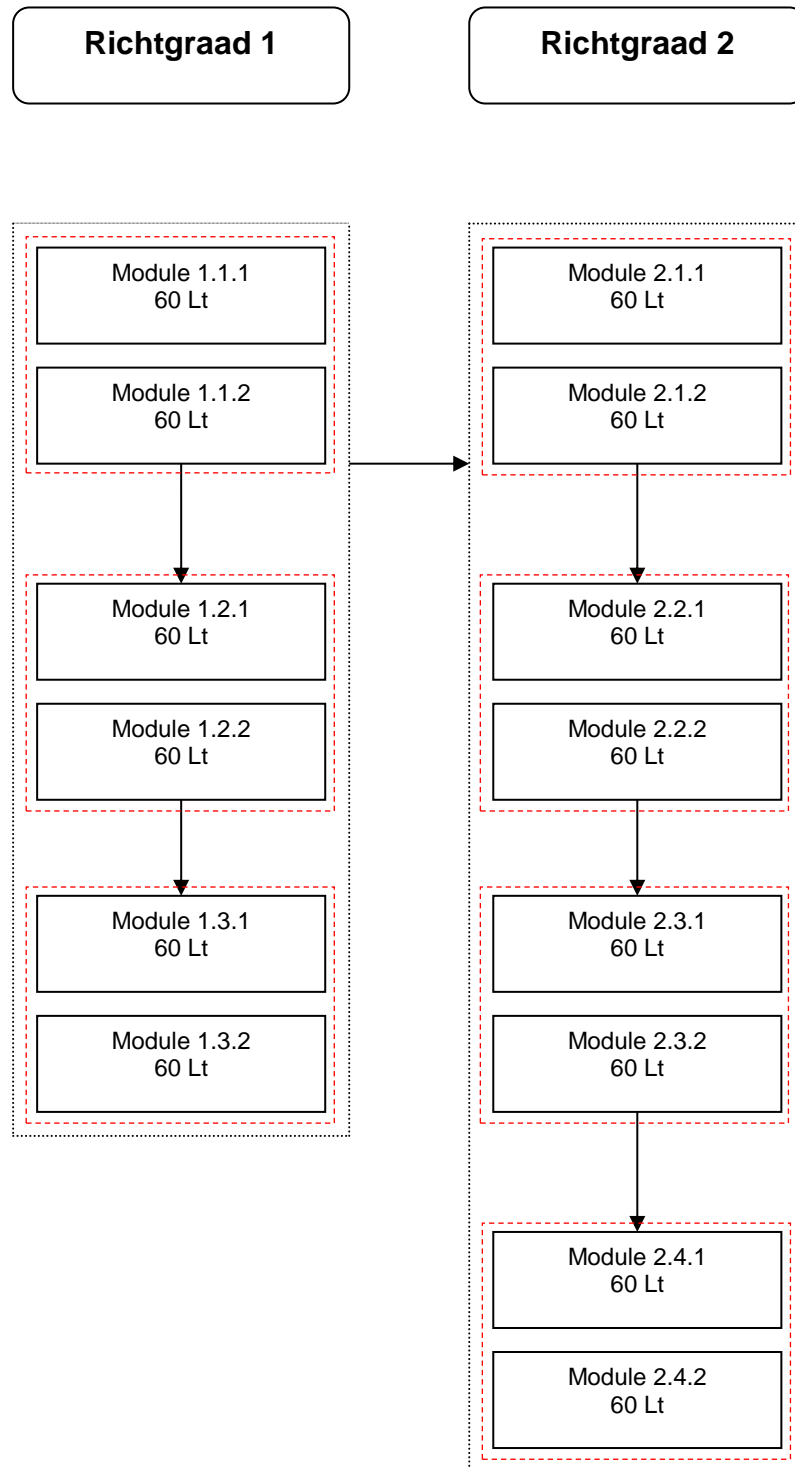
**Arabisch, Chinees, Japans**

**Richtgraad 1**

**Richtgraad 2**



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





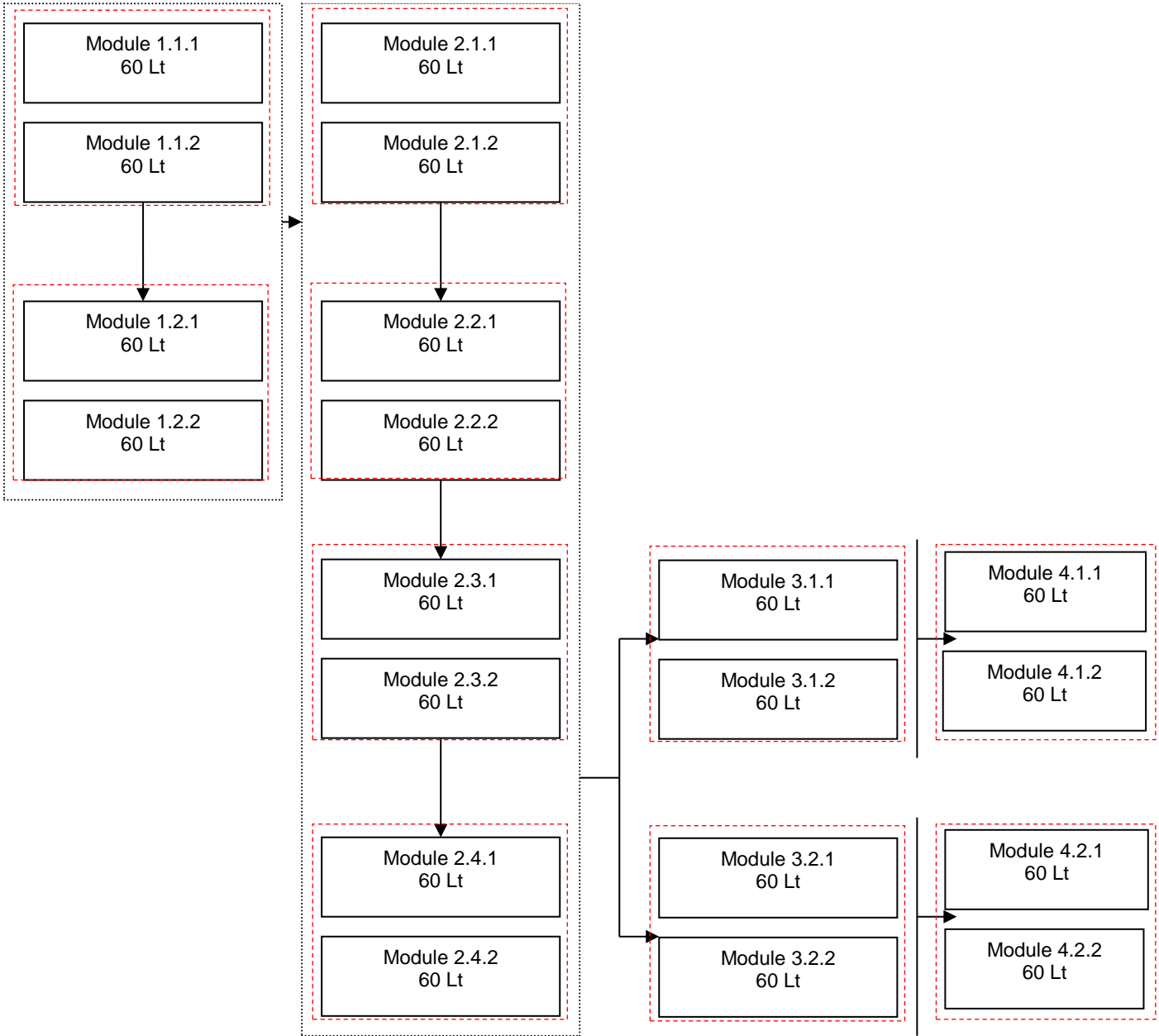
**Europese talen groep 1**  
**Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens,**  
**Spaans, Zweeds**

**Richtgraad 1**

**Richtgraad 2**

**Richtgraad 3**

**Richtgraad 4**



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

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

TALEN	AANTAL LESTIJDEN				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Europese talen groep 2 Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tsjechisch, Turks	360	480	--	--	840
Europese talen groep 1 Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds	240	480	240	240	1200

## 2. Beginsituatie

De leerder heeft de leerplandoelstellingen van richtgraad 3 verworven.

Met andere woorden, hij moet

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

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

## 3. Doelstellingen

### 3.1 Algemene doelstellingen

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

### 3.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 4 bestaat uit vier modules, waarvan twee enkel betrekking hebben op mondelinge vaardigheden (4.1) en twee op schriftelijke vaardigheden (4.2). De modules van 4.1 en 4.2 kunnen parallel aangeboden worden, maar dat hoeft niet.

De modules van 4.2 hebben betrekking op *schriftelijke* taalvaardigheid; ze bevatten enkel de leerplandoelstellingen voor lezen en schrijven. Uiteraard zal men een beroep moeten doen op de ondersteunende vaardigheden luisteren en spreken, maar die worden in de modules van 4.2 als zodanig niet geëvalueerd. Er is bovendien een sequentieel verband tussen module 3.2 (schriftelijke taalvaardigheid 'Vantage') en module 4.2 (schriftelijke taalvaardigheid 'Effectiveness').

De modules van 4.2 worden gecertificeerd met een deelcertificaat. Voor de volledige opleiding richtgraad 4 krijgt de cursist een certificaat.

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

### **3.2.1 Lezen**

#### **Vaardigheden**

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen en specifieke informatie zoeken in
  - informatieve teksten zoals courante persoonlijke en zakelijke brieven, vakliteratuur en verslagen
  - prescriptieve teksten zoals handleidingen en contracten
2. alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals instructies.

De cursist kan op beoordelend niveau:

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

#### **Ondersteunende kennis**

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

#### **Strategieën**

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist probleemloos de nodige (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
  - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT)
  - onderliggende opvattingen onderkennen
  - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen)
  - de structuur aanduiders interpreteren
  - gebruik maken van redundantie.
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist probleemloos volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen:
  - het leesgedrag differentiëren volgens verschillende leesstrategieën
  - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal
  - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

#### **Attitudes**

7. Bij de voorbereiding en uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrijftaal. Dat betekent dat hij
  - inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal
  - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstoorten.
8. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om:
  - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst
  - moeilijkheden in complexe teksten niet uit de weg te gaan
  - te reflecteren over zijn leesgedrag
  - andere teksten in de doeltaal te lezen
  - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

### Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

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

### **3.2.2 Schrijven**

#### Vaardigheden

De cursist kan op structurend niveau:

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

De cursist kan op beoordelend niveau:

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

#### Ondersteunende kennis

6. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies
  - spelling, interpunctie en lay-out
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond en bedoelingen van de ontvanger/lezer)
  - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken; ideologische en historische achtergronden, trends en ontwikkelingen).

#### Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist probleemloos volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
  - een schrijfplan uitwerken, aangepast aan de communicatiesituatie
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT)
  - informatie verzamelen (ook via de informatie- en communicatietechnologie)
  - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
8. Bij de uitvoering van de schrijfofdracht kan de cursist probleemloos de nodige communicatie-strategieën toepassen:
  - onmiddellijk in de doeltaal formuleren
  - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen
  - minimaal gebruik maken van compenserende strategieën.

## Attitudes

9. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.
10. De cursist is bereid om:
  - bronnen in de doeltaal te raadplegen
  - maximale correctheid in formulering en vormgeving na te streven
  - flexibel te reageren op de socioculturele realiteit
  - open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele diversiteit
  - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

## Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

## **4. Leerinhouden**

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

- Lezen: nummer 4
- Schrijven: nummer 6.

### **4.1 Contexten**

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

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

Voor Module 4.2 geldt dat alle vijftien contexten *kunnen* worden aangeboden. Men maakt zelf een keuze en motiveert die ten aanzien van de specifieke behoeften van het doelpubliek.

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

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

### ‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR. 1)

- het gerecht
- delinquentie en misdrijven
- wetten, decreten en reglementen
- het politieke systeem

### ‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR. 2)

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

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

- eetgewoontes door de eeuwen heen

### **‘CONSUMPTIE’ (NR. 4)**

- de afvalproblematiek
- het consumptiegedrag
- de consumptieproblematiek

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

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

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

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

### **‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)**

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

### **‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)**

- energiebesparing
- alternatieve energiebronnen

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

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

### **‘ONTHAAL’ (NR. 10)**

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

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

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

## **‘KLIMAAT’ (NR. 12)**

- het broeikaseffect
- de toename van natuurrampen

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

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

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

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

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

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

## **4.2 Taalhandelingen**

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

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

### **4.2.1 Algemene taalhandelingen**

#### **Informatie uitwisselen**

- Feiten contrastief duiden



### **Gevoelens en attitudes uitdrukken**

- Blijk geven van besluiteloosheid
- Blijk geven van enthousiasme

### **Modaliteit uitdrukken**

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

### **Actie en reactie uitlokken**

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

### **Communicatie structureren en controleren**

- Verbanden aangeven

### **Argumenteren**

- Het standpunt van anderen nuanceren of bijsturen
- Voorbehoud maken

### **Sociaal functioneren**

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

## **4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen**

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

### **Contacten met officiële instanties (nr. 1)**

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

### **Leefomstandigheden (nr. 2)**

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

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

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

### **Consumptie (nr. 4)**

- zaken vergelijken voor een aankoop en proberen de gesprekspartner te overtuigen
- bezwaren van de gesprekspartner i.v.m. een aankoop afwimpelen

- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen
- gedetailleerde uitleg vragen of geven i.v.m. een product
- klachten formuleren
- met aandrang iets vragen
- een bepaalde service eisen
- een gedetailleerde uitleg begrijpen en samenvatten

#### **Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)**

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

#### **Voorlichtingsdiensten (nr. 6)**

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

#### **Vrije tijd (nr. 7)**

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

#### **Nutsvoorzieningen (nr. 8)**

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

#### **Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)**

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

#### **Onthaal (nr. 10)**

- gedetailleerde personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- rolpatronen beschrijven en daar een persoonlijk standpunt over innemen
- verschillende vormen van samenwonen toelichten en daar een voorkeur over meedelen
- het zelfbeeld schetsen
- iemand verwelkomen
- wensen formuleren
- complimentjes maken

### **Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)**

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

### **Klimaat (nr. 12)**

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

### **Sociale communicatie op het werk (nr. 13)**

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

### **Opleidingsvoorzieningen (nr. 14)**

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

### **Communicatie op het werk (nr. 15)**

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

## **4.3 Taalsysteem**

### **4.3.1 Algemene principes**

Een communicatief - functionele benadering van het vreemdetalenonderwijs heeft tot doel de leerder te helpen bij het verwerven van taalkennis en vaardigheden die hem in staat stellen in een reële communicatiesituatie zijn communicatieve intentie te realiseren. Je leest of schrijft immers steeds met een bepaalde doelstelling.

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

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

Wat de schrijfvaardigheid betreft, kan men stellen dat grammaticale correctheid (morfosyntaxis), accurate spelling en correct gebruik van woordenschat in richtgraad 3 en 4 steeds belangrijker worden bij het realiseren van een communicatieve intentie. Deze taalelementen worden correct gebruikt en de cursist kan zich aanpassen aan de talige en niet-talige context.

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

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

### 4.3.2 Kenmerken van het schriftelijk taalgebruik

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis

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

De essentiële elementen van spelling en grammatica werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maakt men systematisch gebruik van communicatieve schrijfoefeningen (b.v. informatie vragen in een brief) die het mogelijk maken om op aspecten van de grammatica en de spelling in te gaan. Hierbij geven frequent voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingregels enz. De tekst hieronder bevat een aantal mogelijke aspecten.

Accuraat woordgebruik, spelling, interpunctie, vervoeging en zinsstructuren zijn echter onvoldoende om goede teksten te produceren. De cursist moet hiervoor immers ook inzicht verwerven in de kenmerken van tekstsoorten (genreconventies, bijv. een informatieve tegenover een prescriptieve tekst) en in tekstgrammatica (logische opbouw van de teksten, coherentie). Bovendien moet de cursist ook het juiste taalregister (zie punt 4.4) en de juiste toon gebruiken, overeenkomstig zijn schrijfdoel en het beoogde publiek.

In richtgraad 3 en 4 besteedt men dus speciaal aandacht aan de talige en niet-talige aspecten (b.v. layout, lettertype) die bijdragen tot een actieve beleving van deze elementen van schrijfvaardigheid.

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

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

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

## 4.4 Inhouden

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

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

Interne differentiatie is hier ook een mogelijke benadering.

### Interpunctie:

- bindestreck
- semikolon
- kolon
- parentes
- komma
- apostrof

### Spelling (aandachtspunten voor Nederlandstaligen):

- homofoner (*verk – värk*)
- stora och små bokstäver (*Moderatledaren, moderat, fransman, franska*)
- ett par förrådiska ord och namn där "e" måste uteslutas mellan klusil och r (*intresserad, Fredrik*)
- dubblering av konsonanter i slutet av ord och delar av ord (*hotell, buss, upptagen*)
- när man får och inte får dubblera bokstaven *m* (*sommar - somras*)
- ordet *möjlig*

### Syntaxis:

- prepositioner (*användas till, miljövinsterna på, acceptansen för*)
- flera hjälpverb i samma mening (*det borde de ha kunnat förutse*)
- tempusharmoni (*Innan han hade avslutat sin mening bröt helvetet lös.*)

- hjälpverb i olika situationer (*Man får inte fiska här. Du får vänta en liten stund. Det får blir en annan gång.*)
- satsförkortningar (*anser sig vara, säger sig ha sett*)
- verb som fundament (*Rökt har jag aldrig gjort.*)

#### **Tekstgrammatica, genreconventies en stijl:**

- textbinding och sambandsord (*därmed, ytterligare, i takt med att*)
- textens makrostruktur (genrespecifik textuppbyggnad)
- textstruktur (t.ex. stycke- och kapitelindelning, rubriker, underrubriker, layout)
- zie onder 4.4.2 (registers)
- zie onder 3.2 (tekstkenmerken)

**Registers :** zie onder 4.4.2

#### **Woordenschat :**

De leerdere beschikken over een woordenschat die hen toelaat zich nauwkeurig en genuanceerd uit te drukken. Ze moeten gevoelig zijn voor betekenisnuances, impliciet taalgebruik en bijbetekenissen en die ook in het taalgebruik van anderen kunnen onderkennen.

Dat betekent dat ze een goede kennis hebben van:

- synoniemen (*tyvärr – dessvärre; bevara – slå vakt om*)
- idiomatische uttryck (*där ligger vi i lä, laga efter läge*)
- ordspråk (*Som man bäddar får man ligga.*)
- fasta uttryck (*göra avkall på, vidta åtgärder, vinna laga kraft*)
- eufemismer (*avlida, kriminalvårdsanstalt*)
- förmildrande omskrivningar (*jäklar, fasiken*)
- homofoner och homonymer (*verk - värk; tur med vädret – ta en tur till fjällen*)
- onomatopoetiska (ljudhärmande) ord (*sörpla, slafs*)
- interjektioner (*Milda makter! Kära hjärtans!*)
- slang och ungdomsspråk (*apbra, clownvarning, han ba, fett najs, keff, jiddra*)
- metonymi (*Vad har du på hjärtat?*)
- förkortningar (*fil. kand., urspr., möjl.*)
- avledning (*skjuta till – tillskott; se till – tillsyn*)
- partikelverb med abstrakt betydelse (*ge sig in på*)
- partikelverb med flera betydelser (*ett möte drar över; han drog över henne*)
- ironi (*Han är inte den vassaste kniven i lådan.*)

#### **Een aantal grammaticale en semantische aandachtspunten voor Nederlandstaligen zijn:**

- anpassning av adjektiv och particip till huvudordets genus och numerus
- adjektiv+substantiv-fraser i bestämd form (*den gröna mattan*)
- emfatisk omskrivning (*Det var då (som) jag insåg mitt misstag.*)
- motsvarigheter till *kennen* (*känna, känna till, veta, veta om, vara medveten om, kunna...*)
- motsvarigheten till *zelfs*: *t.o.m., ens* och *inte ens*
- *sin* resp. *hans, hens, hennes, deras*
- användningen av *ska*, särskilt i finala bisatser och efter viljeverb
- *som* i indirekta frågor, särskilt när bisatsen inleds av en hel fras (*Jag undrar hur många maträtter på den här menyn som verkligen är värda sitt pris.*)
- preteritum som berättartempus
- perfekt som inkluderar nuet: *Jag har bott i Belgien i 14 år och trivs bra här.*
- passiva konstruktioner: s-passivum och *blir* (*inte är*) + perfekt particip
- skillnaden mellan supinum och perfekt particip, särskilt när det gäller partikelverb: (*Konserten har ställts in. vs Konserten är inställd.*)
- skillnaden mellan *när* och *om*
- bisatsordföljd, särskilt i situationer när man behöver åtskilja *inte* och *någon, något, några, någonting* osv.
- ordföljd i meningar med *ju... desto* (*Ju mer han dricker, desto fullare blir han.*)
- ordföljd i satser med partikel och objektspronomen (*Jag satte upp den på väggen.*)
- modala hjälpverb (särskilt motsvarigheter till *moet*: *inte alltid måste* utan också *ska, får, bör*)
- situationer där nederländskan har infinitiv-uttryck men svenskan bisats och vice versa (*Tack för att du kom. Ursäkta att jag stör. Efter att ha jobbat i Spanien återvände hon till Sverige.*)

- motsvarigheten till *pas*: *inte förrän, först*
- alternativ till *intussen*: *Nu har de hunnit bo här i två månader.*
- skillnaden mellan *skyldighet* och *plikt*
- skillnaden mellan *annorlunda* och *olika*
- alternativ till substantiverad ren infinitiv som subjekt, särskilt i bisatser (*Jag tycker att det är spännande att jaga älg. Att jaga älg är spännande, tycker jag. Jag tycker att älgjakt är spännande.*)

**Tekstgrammatica, genreconventies en stijl** : zie onder 4.4.2 en 3.2 (tekstkenmerken en taalregisters)

## 4.5 Taalregisters

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

Het is de context die de keuze van het register bepaalt. Dat brengt ons meteen bij het begrip 'correct taalgebruik': *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast*. Je schrijft immers niet op dezelfde manier naar je baas, je partner, je moeder of je kind<sup>3</sup>. En nog: je praat wellicht niet op dezelfde manier tegen je chef tijdens een formeel overleg met de top van het bedrijf als tijdens een gezellig etentje met de respectieve partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

### 4.5.1 Progressie

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

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

Bovendien kan men geleidelijk steeds meer plaats maken voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat die niet te veel van de standaardtaal afwijken.

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

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

### 4.5.2 Soorten registers

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

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

Met andere woorden, bij de keuze van de taaluitingen houdt de spreker rekening met factoren als medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner en het moment van de

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

communicatie. Anderzijds hebben zijn eigen socioculturele achtergrond, zijn relatie met zijn gesprekspartner, zijn communicatiedoelen, zijn karakter en de aard van de situatie invloed op de manier waarop hij de boodschap brengt.

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

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

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

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

*Formeel taalgebruik* bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Je gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid enz. een rol spelen, zoals communicatie met een onbekende gesprekspartner of met een hiërarchisch hogergeplaatste. In het Zweeds is dit hiërarchisch taalgebruik eerder een historisch gegeven en tegenwoordig minder aanwezig. De vorm 'ni' wordt in sommige gevallen nog gebruikt als beleefdheidsvorm, maar aanspreektitels zoals we die in andere Europese talen kennen (Mr, Mrs, enz) worden in het Zweeds bijna altijd weggelaten, en ook in vrij formele situaties (bv. als universiteitsstudent t.o.v. de professoren) gebruikt men 'du' en voornaam. Dit taalgebruik komt aan bod in de vier modules van richtgraad 3 en 4.

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

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

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

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

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

*Schriftelijk taalgebruik* wordt vaak gezien als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze Westerse samenlevingen nog vaak beschouwd als de norm waar je niet mag van afwijken. Het is nochtans maar één van de vele varianten van de taal.

Deze houding is aan het veranderen en schriftelijk taalgebruik wordt steeds meer beschouwd als een registervariant van de taal, zonder normatieve connotatie.

Dit register wordt toegelicht in de modules 3.2 en 4.2.

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

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

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

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

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



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

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

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

Verlies ten slotte de functionaliteit *nooit* uit het oog. Verschillende soorten registers aanbrengen in de cursus kan zeer interessant zijn maar hou steeds het doelpubliek en zijn behoeften voor ogen.

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

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

## 4.6 Socioculturele aspecten

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

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

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

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

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

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

Deze taalgebruiker legt dus empathie aan de dag en getuigt van een grote openheid tegenover de andere cultuur en haar gemeenschap. Het gevolg is dat vooroordelen uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

Bovendien leert de vreemdetalengebruiker, precies door de confrontatie met andere gewoontes en gebruiken en de reflectie die erop volgt, ook zijn eigen cultuur en zijn eigen functioneren beter doorgronden.

### 4.6.1 Socioculturele conventies

In de hoogste richtgraden besteedt men zoals gezegd zeer veel aandacht aan verschillen in culturele gebruiken. Uiteraard overstijgt men daarbij het niveau van het cliché. Het is dus de vraag welke kennis de cursist nodig zal hebben om zich in de wereld van zijn gesprekspartner(s) te kunnen inleven. De waarden, gewoontes en normen van de gesprekspartner(s) in de doeltaal komen bijgevolg uitgebreid aan

bod. Aangezien veel cursisten in richtgraad 3 en 4 al in contact gekomen zijn met moedertaalsprekers van de doeltaal in een recreatieve of in een professionele context, kan het ook nuttig zijn hen aan het woord te laten: hun ervaringen betekenen dikwijls een ware verrijking voor de cursus.

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

De woordenschat zal daarbij voldoende aandacht krijgen: welke associaties roepen bepaalde concepten op in de doeltaal (b.v. 'huwelijk', 'grootouders') en wat zegt dat dus over de gemeenschap in kwestie? Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal verder om een bepaalde taalhandeling uit te drukken, en welke zijn de precieze nuances tussen die verschillende mogelijkheden (b.v. het formuleren van een vraag).

Zijn er wat betreft de uitspraak enerzijds of de spelling anderzijds elementen die gevolgen hebben voor de betekenis van een taaluiting in de brede zin (b.v. een aangepaste spelling en/of interpunctie voor informele schrijftaal).

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

Hieronder volgt een overzicht van thema's die aan bod kunnen komen. Deze lijst is opgevat als een checklist, waarop elke taal volgens de behoeften kan voortbouwen.

Omwillen van de gebruiksvriendelijkheid werden de verschillende thema's ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de vijftien contexten die aan bod kunnen komen in richtgraad 3 en 4. Het is de bedoeling deze lijst naar eigen goeddunken aan te vullen of in te korten.

## 4.6.2 Socioculturele aspecten per context

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

### 1. Contacten met officiële instanties

- douaneformaliteiten
- de gebruiken in de omgang met de officiële instanties
- openingsuren van de administraties
- de snelheid waarmee zaken normaal worden afgehandeld (persoonnummer, digitalisering)
- de omgang met gezag

### 2. Leefomstandigheden

- de etnische samenstelling van de bevolking
- de levensstandaard (nationaal en regionaal) (*Hela Sverige ska leva?*)
- de verschillen tussen bepaalde regio's
- politieke stromingen (*arbetarrörelsen, statsindividualism*)
- religieuze stromingen (*reformationen, statskyrkan, frikyrkor*)
- afwegingen inzake huisvesting
- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. leefmilieu (*miljöskydd, klimatkamp, kärlek till naturen*)
- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. sociale status
- de houding t.o.v. de buurt
- het belang van de afzonderlijke ruimtes in een woning
- de houding t.o.v. (huis)dieren
- de werktijden (*fikarast*)

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

- tijdstippen van de maaltijden
- onderdelen van een alledaagse maaltijd
- onderdelen van een feestmaaltijd
- drinkgewoonten (*dryckesvisor*)
- typische gerechten en dranken
- de gewoontes en rituelen rond eten en drinken (*surströmmingsfest, kräftfest*)
- bedoeling van een uitnodiging
- gewoontes bij een uitnodiging, een bezoek
- de openingsuren van restaurants

- betalen op restaurant
- evaluatie van eten en drinken

#### 4. Consumptie

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

#### 5. Openbaar en privé-vervoer

- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. het verkeer
- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. veiligheid (*säkerhetsbälte*)
- de betekenis van bepaalde tekens, kleuren enz.

#### 6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit en het belang dat men eraan hecht (*tidningsläsande förr och nu*)
- de houding t.o.v. communicatiemiddelen (*kollektivt, bilkörande, bildelning*)
- de houding t.o.v. de media (*troll, sociala medier, gammelmедier*)

#### 7. Vrije tijd

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

#### 8. Nutsvoorzieningen

- wachttijden
- belang van nutsvoorzieningen

#### 9. Ruimtelijke oriëntering

- aspecten van land en volk (*nationaal en regionaal*)
- de nationale identiteit (*"Luther på axeln", kärlek till naturen*)
- de houding t.o.v. andere volkeren en culturen (b.v. buurlanden)
- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. tradities
- levensritme en tijdsbeleving (*punktlighet*)
- de klassenstructuur van de samenleving en haar functioneren
- de rassenproblematiek
- de houding t.o.v. overtuigingen en geloof (*sekularisering*)
- rituelen rond belangrijke momenten in het leven (*dop, konfirmation, bröllop, Svenska kyrkan*)

#### 10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties (*bonusfamiljer, regnbågsfamiljer, förbud mot aga, statsindividualism*)
- man-vrouw-relaties en hun connotaties (*jämställdhet*)
- vriendschapsrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten (*du-reformen*)
- iemand al dan niet huis ontvangen (*umgängesformer i stan och på landet*)
- omgang met stiptheid
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- de normale duur van een bezoek
- manieren van begroeten en hun nuances (*kroppskontakt*)
- (niet) toegelaten gespreksonderwerpen
- al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- al dan niet complimentjes geven
- al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code' en haardracht (parfum ?)

- emoties en hun belang

#### 11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. gezondheid
- sociale zekerheid (*a-kassa, föräldraförsäkring, arbetsförmedlingen*)
- de houding t.o.v. persoonlijke hygiëne
- de houding t.o.v. genotsmiddelen (*svensk alkohol- och drogpolitik, fettskatt, personligt ansvar och samhällsansvar i hälsofrågor*)

#### 12. Klimaat

- de invloed van het weer

#### 13. Sociale communicatie op het werk

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

#### 14. Opleidingsvoorzieningen

- het schoolsysteem
- het belang van onderwijs en kennis (*CSN, statsindividualism*)
- het belang van navorming
- sociale status in het licht van de opleidingsgraad

#### 15. Communicatie op het werk

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

## 5. Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

## 5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden

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

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

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

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

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

Ook hier kan men een onderscheid maken tussen extensieve en intensieve leesvaardigheid.

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

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

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

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

## 5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Een afsluitende wenk: toets de eigen onderwijsstijl aan die van collega's. De perceptie van leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie*: observatie van elkaars didactisch handelen en de 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. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven). In de mondelinge modules 3.1 en 4.1 worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. In de schriftelijke modules 3.2. en 4.2 enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie<sup>4</sup> 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 de leraar toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie<sup>5</sup> is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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

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

---

<sup>4</sup> Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten geciteerd 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.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

### 7.1.3 Evaluatiemethoden

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

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

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

Gespreid en/of permanent evalueren verhoogt in belangrijke mate de betrouwbaarheid van de eindbeoordeling, ten eerste omdat men dan negatieve factoren, toe te schrijven aan subjectiviteit, gedeeltelijk neutraliseert en verder omdat de vraagstelling kan variëren en men meer dan één (deel)vaardigheid kan meten, zodat de cursisten extra kansen krijgen.

#### *Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie*

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

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

#### *Evaluatie-instrumenten*

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

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

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

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

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

### 7.1.4 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.

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

### 7.2.2 Betrouwbaarheid

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

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

### 7.2.3 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.

### 7.2.4 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.

### 7.2.5 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 foutanalyse 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.

### 7.2.6 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 wenken en de evaluatie.

### 8.1 Algemene didactische werken

Castelein, E., e.a. (2016) *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept*, Acco

- Commissie Talen Volwassenenonderwijs (2000) *Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Council of Europe *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dirksen, G. (2014) *Breindidactiek*, Synaps
- Hattie, J. (2014) *Leren zichtbaar maken*. Routledge
- Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.
- Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Kagagan, S. (2014) *Coöperatieve leerstrategieën*, Bazalt
- Mesie, M, e.a. (2017) *Digitaal. Werkvormen voor het Talenonderwijs*. Coutinho
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Peters, E. (2017) *Woordenschat aanleren in een vreemde taal hoe doe je dat?* , Acco
- Petty, G. (2014), *Teaching Today A Practical Guide*, OUP
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Struyven, K. (2015) *Ieders Leer-kracht*, Acco
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-based Language Education*, CUP
- Winkels, J, (2018) *Het Didactische Werkvormen Boek*, Gorcum B.V.
- 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.
- Verhoeven, K. (2019) *Doe maar Taal*, Acco

#### Websites

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

<http://www.stuurgroepvo.be/leerplannen-svwo>

= de netoverschrijdende leerplannen voor het volwassenenonderwijs.

<https://www.toll-net.be/>

[www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

[www.kwalificatiesencurriculum.be/volwassenenonderwijs](http://www.kwalificatiesencurriculum.be/volwassenenonderwijs)

= de opleidingsprofielen voor het volwassenenonderwijs.

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

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/>

= omzendbrieven en wetgeving

[www.g-o.be](http://www.g-o.be)

= GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

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

= Katholiek Onderwijs Vlaanderen

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

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

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

## 8.2 Taalspecifieke werken

### 8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

ABRAHAMSSON, N. (2009), *Andraspråkinläring*, Studentlitteratu

DYSTHE, O. (1996) *Det mångstämmiga klassrummet*, Studentlitteratur

### 8.2.2 Woordenschat

#### Woordenboeken en lexica

SVENSKA AKADEMIENS ORDLISTA ÖVER SVENSKA SPRÅKET (2015). 14 uppl. Stockholm: Norstedts ordbok.

VAN DALE (2009) *Van Dale Middelgroot woordenboek Nederlands-Zweeds*. Utrecht: VBK Media.

VAN DALE (2009) *Van Dale Middelgroot woordenboek Zweeds-Nederlands*. Utrecht: VBK Media.

NYGREN, H. (2015) *Norstedts svenska fickordbok*. Stockholm: NE Nationalencyklopedin.

#### Woordenschat algemeen

ANDERSSON, L-G. & RINGARP, A-L. (2006) *Språket*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (2003) *De rätta orden - Svenska betydelsefält*. Lund: Studentlitteratur.

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (2005) *Klara ordtest i svenska som främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.

LUTHMAN, H. (2006) *Svenska idiom - 4.500 vardagsuttryck*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

LUTHMAN, H. (2006) *Svenska idiom – Övningsbok*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

MATHLEIN, M. (2006) *Trimma ditt ordförråd*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

MATHLEIN, M. (2008) *Avancera ord*. Stockholm: Liber AB.

SVENSKA SPRÅKNÄMNDEN (2015) *Svenskt språkbruk: ordbok över konstruktioner och fraser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

### 8.2.3 Grammatica

BRUZÆUS, L. & WATCYN-JONES, P. (1993) *Öva vidare*. Malmö: Folkuniversitetets förlag.

FASTH, C. & KANNERMARK, A. (1998) *Form i fokus - Övningsbok i svensk grammatik - Del C*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (1997) *Klara grammatiktest i svenska som främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (2001) *Svår grammatik och ordbildning i svenska som främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.

HOLM, B. & NYLUND, E. (1993) *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Liber AB.

KJELLIN, O. (2007) *Svenska verblistor*. Moheda: Språkdoktors förlag.

MONTAN, P. (2013) *Prepositionsboken*. Stockholm: Skriptor.

SPRÅKRIKTIGHETSBOKEN (2011). 2 uppl. *Svenska språknämnden*. Stockholm: Norstedts ordbok.

### 8.2.4 Uitspraak en intonatie

ENGSTRAND, O. (2012) *Hur låter svenskan ejengklien?* Stockholm: Norstedts.

GARLÉN, C. (2003) *Svenska språknämndens uttalsordbok*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

**KJELLIN, O.** (2002) *Uttalet, språket och hjärnan - Teori och metodik för språkundervisningen*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

**LITTMAN PERSSON C.** (2007) *Så ska det låta* – arbetsbok. Bilda Förlag.

**ROSENQVIST, H.** (2012) *Uttalsboken - Svenskt uttal i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

**WESTERGREN, A.** (2000) *Svenska med melodi* - Elevbok. Stockholm: Natur och Kultur.

**WESTERGREN, A.** (2000) *Svenska med melodi* - Lärbok. Stockholm: Natur och Kultur.

### 8.2.5 Socioculturele aspecten

**JOSEPHSON, O.** (2013) *“Ju” - Ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag

**TIDHOLM, P.** (2004) *Det ska vi fira! – Svenska traditioner och högtider*. Stockholm: Svenska Institutet

**ULI, B.** (2003) *Den Svenska Koden*. Bromma: KnowWare Publications

### 8.2.6 De vaardigheden

#### Lezen

**FASTH, C.** (2006) *Text i fokus 2*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

**MATHLEIN, M.** (2008) *Avancera Läs*. Stockholm: Liber AB.

#### Schrijven

**GARLÉN, C. & SUNDBERG, G.** (2016) *Handbok i svenska som andraspråk*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

**SPRÅKRÅDET** (2008) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB.

**STRÖMQUIST, S.** (2014) *Skrivboken*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

**TREVISANI, M.** (2011) *Avancera Skriv*, Stockholm: Liber AB.

### 8.2.7 Evaluatie

**JÖNSSON, A.** (2009) *Lärande bedömning*, Gleerups

**FLYMAN MATTSON, A., HÅKANSSON, G.** (2010), *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*, Studentlitteratur

### 8.2.8 Handboeken

**LEVY SCHERRER, P., LINDEMALM, K.** (2018) *Rivstart – B2+C1 Övningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur

**LEVY SCHERRER, P., LINDEMALM, K.** (2017) *Rivstart – B2+C1 Textbok*. Stockholm: Natur & Kultur

**ÅSTRÖM, M.** (2012) *Språkporten – Svenska som andraspråk 1 2 3*. Lund: Studentlitteratur

### 8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

#### Websites

#### Taal (grammatica/woordenboeken/woordenschat/algemeen/spelling)

Frågelådan: <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/sprakradgivning/frageladan.html>

Språkrådgivning: <https://twitter.com/sprakradgivning>

Svenska akademiens ordbok: <http://www.saob.se/>

SAOL:

[http://www2.svenskaakademien.se/svenska\\_sprak/svenska\\_akademiens\\_ordlista/saol\\_13\\_pa\\_natet/ordlista](http://www2.svenskaakademien.se/svenska_sprak/svenska_akademiens_ordlista/saol_13_pa_natet/ordlista)

Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/>

Lexin: <http://lexin.nada.kth.se/lexin/>

Synonymordbok: <http://www.synonymer.se/>

Slangordbok: <http://www.slangopedia.se/>

Grunderna i svenska språket: <http://www.grundenisvenska.se/>

Exempel på uppgifter i nationellt slutprov (sfi): <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/utbildning-i-svenska-for-invandare/exempeluppgifter>

TISUS exempelprov:

[https://www.su.se/polopoly\\_fs/1.30060.1467883590!/menu/standard/file/Exempelprov\\_Tisus\\_MUNTA\\_UTLAND\\_2016\\_webben.pdf](https://www.su.se/polopoly_fs/1.30060.1467883590!/menu/standard/file/Exempelprov_Tisus_MUNTA_UTLAND_2016_webben.pdf)

Lista över svengelska ord och uttryck: <http://www.muorji.se/ordlista.html>

## Media

### Radio en televisie

SVTPlay: <http://svtplay.se/>

TV4Play: <http://www.tv4play.se/>

Sveriges radio: <http://sverigesradio.se/>

Utbildningsradion: <http://www.ur.se/>

### Programma's:

Språket i P1: <https://sverigesradio.se/sida/avsnitt?programid=411>

Värsta språket: <http://www.oppetarkiv.se/etikett/titel/V%C3%A4rsta%20spr%C3%A5ket/>

Babel i svt: <https://www.svtplay.se/babel>

Dokument Inifrån: <https://www.svtplay.se/video/17880031/dokument-inifran>

Söndagsintervjun: <https://sverigesradio.se/sondagsintervjun>

Godmorgon, världen! <https://sverigesradio.se/godmorgon-varlden>

Rapport: <https://www.svtplay.se/rapport>

Aktuellt: <https://www.svtplay.se/aktuellt>

### Tijdschriften en kranten:

Språktidningen: <http://spraktidningen.se/>

Dagens nyheter: <http://www.dn.se/>

Svenska dagbladet: <http://www.svd.se/>

Göteborgsposten: <http://www.gp.se/>

Aftonbladet: <http://www.aftonbladet.se/>

Expressen: <https://www.expressen.se/>

Hufvudstadsbladet: <https://www.hbl.fi>

### Luisteren naar dialecten en regiolecten:

Lyssna på svenska dialekter: <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/dialekter/lyssna-pa-dialekter.html>

Lyssna på svenska dialekter: <http://swedia.ling.gu.se/>

Lyssna på finlandssvenska: <http://www.edu.raseborg.fi/osterby-material/Delar/Talsprak/Tal/Tal.html>

### Over Zweden:

Svenska Kungahuset: <https://www.kungahuset.se/>

Regeringskansliet: <http://www.regeringen.se/>

Sveriges riksdag: <http://www.riksdagen.se/>

Sveriges polis: <https://polisen.se/>

Migrationsverket: <http://www.migrationsverket.se/Privatpersoner.html>

Information om Sverige: <https://www.informationsverige.se>

### Overige links:

Nationellt centrum för svenska som andra språk <https://www.andrasprak.su.se/>

Vakgroep Scandinavistiek van de universiteit Gent: <http://www.scandinavistiek.ugent.be/>

Institutet för språk och folkminnen: <http://www.sprakochfolkminnen.se/>

Nationellt centrum för svenska som andraspråk: <http://www.andrasprak.su.se/sfi-vuxenutbildning>

Tjuvlyssnat: <http://tjuvlyssnat.se/>

Arga lappen: <http://www.argalappen.se/>

## 1. Belgische ambassades en consulaten in buitenland

### Belgische Ambassade

Kungsbroplan 2, 2tr  
SE-101 38 Stockholm  
Tel +46 8 534 802 00  
[stockholm@diplobel.fed.be](mailto:stockholm@diplobel.fed.be)  
<http://sweden.diplomatie.belgium.be>

### Ereconsulaat Göteborg

Chalmers Teknikpark, Sven Hultinsgata 9  
SE-412 88 Göteborg  
Zweden  
Tel +46 31 772 40 81  
[gilla.skarstedt@cit.chalmers.se](mailto:gilla.skarstedt@cit.chalmers.se)

### Ereconsulaat Malmö

c/o Carpings, Företagsvägen, 20-22  
232 21 Arlov Malmö  
Zweden  
Tel +46 40 535 382  
[info@carpings.se](mailto:info@carpings.se)

## 2. Ambassades in binnenland

### Het Consulaat van Zweden

Luxemburgstraat 3  
1000 Brussel  
Tel +32 2 512 4146  
[brussels.swecons@swedishconsulate.be](mailto:brussels.swecons@swedishconsulate.be)

## 3. Andere organisaties

### Skatteverket

Kantoren in verschillende steden  
Tel + 46 8 564 851 60  
Contactformulier: <http://www.skatteverket.se/>

### Svenska institutet

Om meer over Zweden te leren kunt u uitgebreide informatie van Svenska Institutet/The Swedish Institute aanvragen. Dit instituut heeft veel informatie over cultuur, maatschappij, opleidingen, onderzoek etc. Nog makkelijker is het om hun website te bezoeken.

Slottsbacken 10  
111 30 Stockholm  
Tel. +46 8 453 78 00  
si@si.se [www.si.se](http://www.si.se)

Zweedse Kerk  
Avenue des Gaulois 35  
1040 Brussel  
Tel +32 3 541 70 76  
[bryssel@svenskakyrkan.se](mailto:bryssel@svenskakyrkan.se)  
<https://www.svenskakyrkan.se/bryssel>



**basisvorming**

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

**communicatiestrategieën**

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat communicatie tot stand te brengen, te onderhouden, ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook strategieën en leerstrategieën).  
Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag

**context**

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

**eindtermen**

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerderspopulatie <sup>7</sup>. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm. (Zie ook leerdoel en specifieke eindtermen)

**specifieke eindtermen**

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

**functie**

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

**kennisgegevens**

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

**leerdoel**

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

**leerstrategieën**

zijn gericht op het leren in brede zin, d.w.z. (meta)cognitief, affectief en psychomotorisch. (Zie ook strategieën en communicatiestrategieën).  
Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis

**leertraject**

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

**leerweg**

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

**minimumdoelen**

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

**module**

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

---

<sup>7</sup> Termen zoals 'leerder' en 'taalgebruiker' verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon.

**beoordelend niveau**

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

**beschrijvend niveau**

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

**reproducerend niveau**

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

**structurerend niveau**

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

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

**tekstcluster**

een groepering van inhoudelijk verwante teksten.

**tekstkenmerken**

de intrinsieke kenmerken van een tekst.

**uitbreidingsdoelen**

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

**verwerkingsniveau**

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

**doorstroomgerichte vorming**

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