

Leerplan

Opleiding

Zweeds Richtgraad 3 (ERK B2)

Modulair

Modules Zweeds Vantage Schriftelijk

Studiegebied

Europese talen richtgraad 3 en 4

Secundair volwassenenonderwijs

Inhoudstafel

1	Situering van het leerplan	4
1.1	Algemene beschouwingen	4
1.2	Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan	6
1.3	Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid	7
2	Beginsituatie	8
3	Doelstellingen	9
3.1	Algemene doelstellingen	9
3.2	Leerplandoelstellingen	9
3.2.1	Lezen	9
3.2.2	Schrijven	10
4	Leerinhouden	13
4.1	Contexten	13
4.2	Taalhandelingen	18
4.2.1	Algemene taalhandelingen	18
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	20
4.3	Taalsysteem	24
4.3.1	Algemene principes	24
4.3.2	Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik	24
4.3.3	Aanpak van de ondersteunende kennis	25
4.3.4	Woordsoorten, morfologie en spelling	26
4.3.5	Syntaxis	28
4.3.6	Spelling/interpunctie	30
4.4	Taalregisters	31
4.4.1	Visie	31
4.4.2	Soorten registers	31
4.5	Socioculturele aspecten	34
4.5.1	Visie	34
4.5.2	Socioculturele conventies	34
4.5.3	Socioculturele aspecten per context	35
5	Methodologische wenken	39
6	Materiële uitvoerbaarheid	43
6.1	Minimale materiële vereisten	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6.2	Nuttige didactische hulpmiddelen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
7	Evaluatie	44
7.1	Visie	44
7.1.1	Functie van de evaluatie	44
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	44
7.2	Criteria	47
8	Bibliografie	48
8.1	Algemene didactische werken	48
8.1.1	Boeken en naslagwerken	48

8.1.2	Websites _____	50
8.2	Taalspecifieke werken _____	51
8.2.1	Woordenboeken en lexica _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.2	Grammatica _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.3	Woordenschat _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.4	Uitspraak en intonatie _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.5	De vier vaardigheden _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.6	Socio-culturele aspecten _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.7	Elektronische leer- en hulpmiddelen ____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.2.8	Nuttige links _____	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering van het leerplan

1.1 Algemene beschouwingen

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

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

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

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

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

De opleidingsprofielen en het voorliggend leerplan onderschrijven de visie op taalonderwijs van het ERK die een cursistgecentreerde, vaardigheidsgerichte en communicatieve benadering van taalonderwijs nastreeft met volgende doelen:

- het ontwikkelen van democratisch burgerschap in Europa
- een efficiëntere internationale communicatie gebaseerd op respect voor culturele identiteit en verscheidenheid
- het bevorderen van de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling van de cursist
- het bevorderen van de autonomie van de cursist en zijn levenslang leren.

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

Europees referentiekader	Benamingen volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1
Waystage A2	Richtgraad 1.2
Threshold B1	Richtgraad 2
Vantage B2	Richtgraad 3
Effectiveness C1	Richtgraad 4
Mastery C2	--

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist¹ in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

¹ Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

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

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

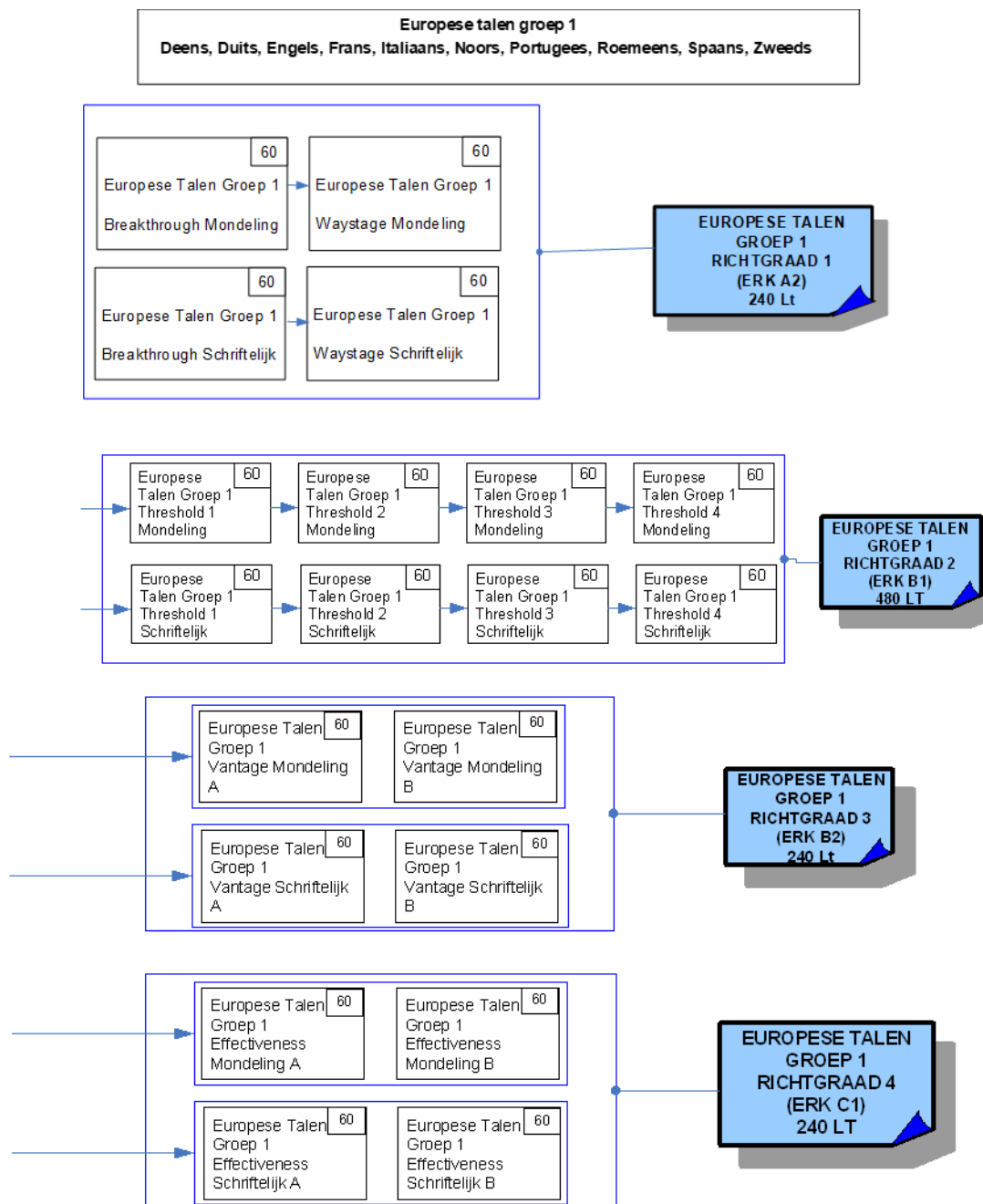
Hoe belangrijk die ondersteunende componenten ook zijn, centraal staat de praktische taalvaardigheid van de cursist: *wat hij met taal kan doen, is belangrijker dan wat hij erover weet.*

De clustering van basiscompetenties tot modules

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

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

Grafisch voorgesteld zien de respectievelijke leertrajecten er als volgt uit:



1.2 Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan

Basiscompetenties en leerplandoelstellingen

De basiscompetenties voor Zweeds Vantage Schriftelijk werden integraal opgenomen in dit leerplan. Ze vormen er de *leerplandoelstellingen* van schrijven en lezen (hoofdstuk 3.2).

Functionele kennis

Om de leerplandoelstellingen te kunnen bereiken en de taaltaken accuraat te kunnen uitvoeren, heeft een taalgebruiker ondersteunende kennis nodig. Deze kennis betreft het taalsysteem (woordenschat, morfologie, spelling, syntaxis, uitspraak en intonatie), de teksten (genreconventies en tekstgrammatica), het taalregister en ook de socioculturele aspecten van communicatie. In hoofdstuk 4 worden de specifieke inhouden met betrekking tot deze ondersteunende kennisgegevens uitgebreid geïnventariseerd.

1.3 Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid

Dit goedgekeurde leerplan is een contract tussen de onderwijsorganisatie (inrichtende macht of centrum voor volwassenenonderwijs) en de Vlaamse Gemeenschap. Alle door het ministerie van Onderwijs gesubsidieerde centra voor volwassenenonderwijs zijn verplicht voor elke onderwezen module een goedgekeurd leerplan te gebruiken. Het CVO stelt de leerplannen ter beschikking van de leerkrachten.

Tenzij anders vermeld, zijn de algemene doelstellingen, de leerplandoelstellingen en de aansluitende leerinhouden **minimumdoelen** die de cursisten moeten realiseren om in aanmerking te komen voor het (deel)certificaat. De leerkrachten zetten ze om in concrete lesdoelstellingen. Voor de attitudes geldt een inspanningsverplichting.

De didactische aanpak, met inbegrip van de evaluatie, behoort tot de pedagogische vrijheid van de inrichtende macht. Dit impliceert dat het CVO deze vrijheid zinvol invult en er de verantwoordelijkheid voor opneemt. Hoofdstukken 5, 6 en 7 van dit leerplan formuleren een aantal wenken en aanbevelingen ter ondersteuning van het teamoverleg in de centra.

2 Beginsituatie

De cursist heeft de basiscompetenties van de module Zweeds Threshold 4 Schriftelijk.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

In Vantage Schriftelijk leert de cursist hoofdgedachten te vinden, gedachtegangen te volgen, specifieke informatie te zoeken, alle gegevens te begrijpen in een rijk aanbod van authentieke teksten, waarvan de lengte geen rol meer speelt. Bovendien leert hij zich een mening te vormen over bijvoorbeeld een editoriaal. De te lezen teksten op dit niveau kunnen impliciete informatie bevatten en al zeer complex gestructureerd zijn. Wat schrijven betreft leert de cursist informatie te vragen en te geven, instructies en verslagen te schrijven en voor zichzelf notities te nemen ter voorbereiding van zo een verslag. Ook leert hij het uiten van een mening of een standpunt en/of het vragen ernaar schriftelijk onder te knie te krijgen. Wat hij schrijft heeft een duidelijke structuur en samenhang en is al genuanceerd geformuleerd, fouten zijn eerder zeldzaam en niet storend. De teksten die de cursist nu leest en schrijft gaan o.a. al over abstracte en culturele onderwerpen.

3.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 3 (ERK niveau B2) bestaat uit vier modules, waarvan twee enkel betrekking hebben op mondelinge vaardigheden (Vantage Mondeling) en twee op schriftelijke vaardigheden (Vantage Schriftelijk). De modules van Vantage Mondeling en Vantage Schriftelijk kunnen parallel worden aangeboden, maar dat hoeft niet.

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

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

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

3.2.1 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurend niveau:

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

De cursist kan op beoordelend niveau

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

Ondersteunende kennis

- 4 Bij de uitvoering van de leestaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot:
 - woordenschat en grammatica / notions en functions;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de schrijver/zender);

- de socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen);
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.
- 6 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
 - 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).
- 7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
 - Inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.

Attitudes

- 8 Bij de uitvoering van de spreektaak is de cursist bereid om
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
 - te reflecteren op zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

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

De cursist kan op beoordelend niveau:

- 5 Een mening en een standpunt geven en erom vragen in persuasieve teksten zoals een adviesnota en een lezersbrief.

Ondersteunende kennis

- 6 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - spelling, interpunctie en lay-out
 - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de ontvanger/lezer);
 - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vlot de volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - informatie verzamelen (ook via ICT);
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
- 8 Bij de uitvoering van de schrijfpdracht kan de cursist vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen:
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen (verbindingswoorden gebruiken en hoofdzaken beklemtonen);
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing uit de slag te trekken (via omschrijvingen).
- 9 De cursist kan bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak reflecteren op schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.

Attitudes

- 10 Bij de uitvoering van de schrijftaak is de cursist bereid om:
 - bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - correctheid in formulering en vormgeving na te streven; flexibel, open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele realiteit;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de onderwerpen vallen binnen de ervaringswereld en de interessesfeer van personen meteen gemiddeld opleidingsniveau;
- de onderwerpen hebben betrekking op persoonlijk leven en werk, met inbegrip van abstracte en culturele onderwerpen, met mogelijke aandacht voor het eigen competentiedomein;
- de teksten hebben een duidelijke structuur en samenhang ;
- de formuleringen zijn genuanceerd en in toenemende mate complex; zij getuigen van variatie;
- fouten zijn eerder zeldzaam en niet storend ;
- de formulering is in toenemende mate adequaat (gericht op de ontvanger);
- er wordt een gepast gebruik gemaakt van registers;

- er is nog occasioneel interferentie van de moedertaal.

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

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

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

Voor Vantage Schriftelijk geldt dat alle vijftien contexten kunnen worden aangeboden. Je maakt zelf een keuze en motiveert deze keuze ten aanzien van de specifieke behoeften van je doelpubliek. De contexten van module "Zweeds Vantage Schriftelijk A" moet(en) verschillend zijn van de context(en) van module "Zweeds Vantage Schriftelijk B".

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

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

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- de gelijkvormigheid van diploma's en attesten
- inschrijving op het arbeidsbureau en het uitzendbureau
- aanvragen officiële documenten "migratie" dienst bevolking (pensioen, belastingen, ziekteverzekering...)

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR 2)

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

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

- eetgewoonten

'CONSUMPTIE' (NR 4)

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

'OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER' (NR 5)

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

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR 6)

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

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

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

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)

- techniek en technologie

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR 9)

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

‘ONTHAAL’ (NR 10)

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

‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN’ (NR 11)

- taken van het medisch personeel
- palliatieve zorgverstrekking
- geneesmiddelen

- genetische manipulatie

‘KLIMAAT’ (NR 12)

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

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR 13)

- pesten op het werk
- discriminatie op het werk
- stakingen

‘OPLEIDINGSVOORZIENINGEN’ (NR 14)

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

‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR 15)

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

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

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

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- Blijk geven van vertrouwen
- Blijk geven van ongeloof
- Blijk geven van wantrouwen

Modaliteit uitdrukken

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

Actie en reactie uitlokken

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

Communicatie structureren en controleren

- Een boodschap reviseren

Argumenteren

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

Sociaal functioneren

- Een verkennend gesprek voeren
- Iemand gelijk geven

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

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

Leefomstandigheden (nr. 2)

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

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

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

Consumptie (nr. 4)

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

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

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

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

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

Vrije tijd (nr. 7)

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

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

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

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

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

Onthaal (nr. 10)

- rolpatronen beschrijven en daar een persoonlijk standpunt over innemen
- verschillende vormen van samenwonen toelichten en daar een voorkeur over meedelen
- zijn zelfbeeld schetsen
- iemand verwelkomen
- wensen formuleren
- complimentjes maken

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

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

Klimaat (nr. 12)

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

Sociale communicatie op het werk (nr. 13)

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

Opleidingsvoorzieningen (nr. 14)

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

Communicatie op het werk (nr. 15)

- solliciteren
- schriftelijke communicatie op het werk
- een klant afwimpelen
- zijn twijfel over iets uitdrukken
- bij een nieuwe werkverdeling zijn visie verdedigen
- collega's steunen die in staking willen gaan
- 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 in functie van een bepaald doel. Zo zal je bijvoorbeeld het verslag van een vergadering notuleren opdat alle geïnteresseerde personen op de hoogte zouden zijn van de gevoerde besprekingen.

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

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

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

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

4.3.2 Kenmerken van het schriftelijke taalgebruik

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

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

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

Er zullen hogere eisen gesteld worden aan grammaticale correctie, die nauwer zal aansluiten bij wat gangbaar de 'norm' wordt genoemd. Grammaticale referenties door middel van verwijswaarden moeten bijvoorbeeld

ondubbelzinnig zijn. Dit geldt ook voor het gebruikte vocabularium. De zinnen zullen doorgaans langer zijn dan in mondelinge boodschappen.

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

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

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

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

4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis

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

De essentiële elementen van grammatica en spelling werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maak je systematisch gebruik van communicatieve schrijfoefeningen (bijvoorbeeld het schrijven van een zakelijke brief, een verslag) die je in staat stellen om desgevallend op aspecten van het taalsysteem en de spelling in te gaan. Hierbij geven veel voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingsregels, enz. De 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 ook inzicht hebben in de kenmerken van tekstsoorten en in tekstgrammatica (bijv. de logische opbouw van een brief, het eenduidig gebruik van verwijswaarden) en in bepaalde stijleffecten.

Bovendien moet de cursist ook het juiste taalregister (zie punt 4.4) en de juiste toon gebruiken, overeenkomstig zijn schrijfdoel en het beoogde publiek.

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

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

Op productief vlak wendt de cursist bij het uitvoeren van een concrete schrijfpdracht linguïstische, discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten van schrijfvaardigheid aan. In de modules schriftelijke taalvaardigheid besteed je aandacht aan de verschillende activiteiten die komen kijken bij het schrijfproces: plannen, formuleren en reviseren. Fouten in de taalproductie van de cursist beschouw je als een noodzakelijk gegeven in het leerproces en het verwerven van vaardigheden.

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

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

4.3.4 Woordsoorten, morfologie en spelling

Leerkrachten kunnen een keuze maken uit onderstaande grammaticale items in functie van de taaltaken en de taalhandelingen die worden ingeoeft. De communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat.

Er wordt van uitgegaan dat de grammatica uit eerdere richtgraden behandeld is. Hieronder volgen mogelijke herhalingen, uitbreidingen en nieuwe elementen. Dat neemt niet weg dat er ook geoefend kan worden op grammaticale structuren uit eerdere richtgraden die niet in deze lijst staan indien daar behoefte aan is.

het werkwoord

- deponensverb
 - absolut/deobjectiv funktion (*Tröjan sticks, sluta kittlas*)
 - reciprok funktion (*Vi träffades i Lund, kan vi talas vid senare, trevligt att råkas*)
 - medial funktion (*Att åldras är svårt, branden utvecklades explosionsartat*)
 - reflexiv funktion (*Det är inget att yvas över, glöm inte bort att andas*)
- partikelverb (*Följas åt, komma ifatt, göra bort sig*)
- sammansatta verb och partikelverb:
 - Skillnader i formalitetsgrad (*höra till/tillhöra*)
 - Betydelseskilnader (*bryta av/avbryta*)
- brukliga konjunktivformer (*Det vore gott, prisad vare herren, leve Sverige, det vete katten, om jag finge som jag ville*)
- huvudverb i fokus med 'göra' som platshållare (*Röker gör jag inte, städade gjorde jag i går*)
- skillnaden mellan vara och bli (*Jag blev glad när jag fick blommorna*)
- undvikande av 'måste' eller 'måst' (*Jag var tvungen att stanna hemma, många hade blivit tvungna att byta bostad av ekonomiska skäl*)
- användning av modala hjälpverb utan huvudverb (*Jag vill hem, jag måste in på banken före tre*)
- skillnaden mellan måste/ska (*Måste vi lyssna på den här musiken varje kväll?*)
- talspraksvarianter av presens particip (*springandes, sittandes*)
- ja-verb med stam på -d (*stödja, glädja*)
- mindre brukliga starka och oregelbundna verb (*gala, svälta, kvälja*)

het zelfstandig naamwoord

- substantiv med gamla genitivändelser i prepositionsuttryck (*till godo, till salu, komma till rätta*)
- bestämd form eller obestämd form (*Rena lögnen, själva kungen, tala sanning*)
- icke-räknebara substantiv (*Statistik, grafik*)
- substantiv som slutar på -an som lånar en synonyms pluralform (*en fordran/en fordring - fordringar, en anmodan/ett anmodande - anmodanden*)

het bijvoeglijk naamwoord

- komparation av adjektiv som betecknar plats eller riktning (*Bakre/bakersta, borten/bortersta*)
- användning av 'värre' och 'sämre' (*jmf. 'vädret har blivit sämre' och 'vädret har blivit värre'*)
- böjning av 'egen' (*Min egen bostad, min första egna bostad, min alldeles egna bostad, min egen/egna lilla bostad*)
- böjning av adjektiv vid tilltal (*Snälla du, dumma dator*)
- substantiverade adjektiv (*Det förbjudna är ofta lockande, den lille skrattade i vagnen, de åkande*)
- adjektivets form (*Grammatik är svårt, resten är klart*)
- predikatsfyllnad (*Den förefaller mig orimlig*)

- personbeskrivande adjektiv med -a och -e (*den ryska dansösen, den ryske dansören, Karl den store, andre vice ordförande, den omkomne, den misstänkte, det nyutnämnda statsrådet*)

het voornaamwoord

- stilistiskt markerade pronomen (*Hen, sicken, 'en' i subjekt, 'Ni' som tilltal till en person*)
- förkortade talspråksformer (*Jag har sett 'n, har du pratat med 'na, jag ska göra 't*)
- pronomen som slutar på -dera + bestämd form (*bådadera/bäggedera katterna, endera katten, ettdera huset, ingendera katten, ingetdera huset, någondera*)
- sin/sitt/sina, knepiga fall där båda varianterna anses fungera i såväl tal som skrift (*Vi vill tacka alla som låtit oss fotografera sina/deras hundar*)
- 'någon' som uttrycker en okänd mängd (*Det kommer nog att ta någon timme*)
- possessiva pronomen vid tilltal (*Din idiot, ditt pucko*)

het telwoord

- räkneord använda som substantiv (*När går ettan*)
- substantiv sammansatta av räkneord + tal (*Ett femtiotal personer*)

het bijwoord

- adverb som uttrycker samband (*följaktligen, fördenskull, huvudsakligen, visserligen, sålunda*)
- sammansatta relativa adverb (*varefter, varigenom, vari, varunder, varvid*)
- användning av 'inte', 'ej' och 'icke' (*Frågan är nu om utredningen skall genomföras eller ej, de räknas som icke arbetslösa, det får helt enkelt icke ske*)
- användning av och betydelseskillnader mellan adverb som uttrycker tillägg (*också, även, vidare, därtill, därutöver, dessutom, förutom att, för övrigt*)
- användning av 'också', 'även' och 'med' (*Det vore även/också kul att åka till Sverige, det vore kul att åka till Sverige också/med*)

het lidwoord

- avsaknad av bestämd artikel i vissa situationer (*Första gången, vita huset, hela livet*)

het voorzetset

- oväntade prepositioner för nederländskspråkiga (*Jag får inte gå ut för mina föräldrar, jag fick åtta av tio*)
- prepositioner med korta och långa former (*av/utav, mellan/emellan, sedan/alltsedan, utan/förutan*)
- prepositionsuttryck (*med avseende på, till förmån för, i händelse av*)
- talspråksvarianter av vissa prepositioner (*nedför/nerför*)

het voegwoord

- formella samordnande och underordnande konjunktioner (*oaktat, ehuru, såvida, änskönt, ändock*)
- användning av och betydelsenysanser mellan vissa konjunktioner ('och' och 'samt', 'eftersom' och 'därför att', 'för' och 'ty', 'om' och 'ifall')
- talspråksvarianter av vissa konjunktioner (*Medan/mens, till/tills*)

woordvorming

- fogen mellan för- och efterled i sammansättningar (*brandkårsutryckning, lönebrev, museiguide, kvinnoklinik*)
- avledningsmöjligheterna i svenskan, prefix och suffix (*fri -> frihet, läsa -> läsning, äta -> ätbar, trolig -> troligtvis, brusa -> brus, mat -> mata*)
- kortord (*sabotera/sabba, diskvalificera/diska, charkuteri/chark, toalett/toa*)
- ordfamiljer (*besvikelse/svek/besviken/svika, trivsel/trivsam/trivas*)
- adjektiv avledda med -al eller -ell (*sexualutbildning/sexuell utbildning*)

4.3.5 Syntaxis

Leerkrachten kunnen een keuze maken uit onderstaande syntactische items in functie van de taaltaken en de taalhandelingen die worden ingeoefend. De communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat.

Zinsbouw

- restriktiva relativzatsen:
 - formellt och neutralt skriftspråk (*Han ringde upp den adjutant som tjänstgjorde vid tillfället*)
 - neutralt och ledigt skriftspråk (*Han ringde upp adjutanten som tjänstgjorde vid tillfället*)
 - ledigt skriftspråk och talspråk (*Han ringde upp den adjutanten som tjänstgjorde vid tillfället*)
- icke-restriktiva relativzatsen:
 - substantiv i bestämd form + kommatecken (*Han ringde upp adjutanten, som för tillfället var tjänstledig*)
- önskesatser (*måtte det snart komma lite regn, om du bara visste, om du ändå vore/hade varit här*)
- utelämnning av hjälpverbet 'ha' i bisatser (*När jag (hade) studerat i två år fick jag erbjudande om ett bra jobb i Sverige*)
- satsförkortningar
 - infinitiv med att (*Han hade ingenting att äta, jag är glad över att äntligen ha blivit färdig i tid*)
 - objekt med infinitiv utan att (*han ansåg det vara ekonomiskt självmord, han anser sig klara provet*)
 - adjektiv, adverb, perfekt/presens particip (*vit i ansiktet lämnade han lokalen, väl hemkommen slängde jag mig på soffan*)
 - förkortad indirekt sats (*det står någon utanför dörren men jag ser inte vem, han berättade inte när*)
- emfatiska omskrivningar (*det var snattat (som) Elsa hade gjort*)
- utropssatser (*att du inte skäms, vad/så du ser ut i håret, vilken dag, sådana tråkiga lektioner*)
- avsiktsbisatser
 - neutralt, för att + ska/skulle (*Eva ställde sig på en stol för att hon skulle kunna se bättre*)
 - något vardagligare, så att + ska/skulle (*Eva ställde sig på en stol så att hon skulle kunna se bättre*)
 - ytterligare något vardagligare, så + ska/skulle (*Eva ställde sig på en stol så hon skulle kunna se bättre*)
- följdbisatser
 - alla stilarter, så att (*Han sparkade till bollen, så att den for iväg över staketet*)
 - i tal och ledigt skriftspråk, så (*Han sparkade till bollen så den for iväg över staketet*)
 - i ledigt språk vid vissa verb, att (*Se till (så) att du kommer i tid*)
- villkorsbisatser
 - alla stilarter, om (*Om det regnar, (så) blir utomhuskonserten inställd*)
 - vardagligare, ifall (*Ifall det regnar, (så) blir utomhuskonserten inställd*)
 - andra ord och uttryck som ofta inleder villkorsbisatser (*bara, förutsatt att, i händelse av, på villkor att, såvida/såvitt (ofta med negation), under förutsättning att, så länge*)

Woordvolgorde

- 'inte' i huvudsatser (*Inte vet jag, inte kan du sluta efter detta, jag känner inte Kalle*)
- 'kanske' i huvudsatser (*Chansen kommer kanske aldrig tillbaka, chansen kanske aldrig kommer tillbaka, kanske chansen aldrig kommer tillbaka, kanske kommer chansen aldrig tillbaka, om jag gör alla övningar kommer provet kanske att gå bra, om jag gör alla övningar kommer kanske provet att gå bra*)
- ordföljd vid partikelverb som följs av adverb (*Ta med dig maten in på ditt rum, ta med den ner/hem/ut*)
- ordföljd vid reflexiva verb:
 - Reflexiva verb (*igår tog sig elden, igår tog elden sig, igår tog sig elden inte, igår tog elden sig inte, igår tog inte elden sig*)
 - Reflexiva verb med partikel (*Tjuven tog sig ut igår, igår tog sig tjjuven ut, igår tog tjjuven sig ut, igår tog sig tjjuven inte ut, igår tog tjjuven sig inte ut, i går tog sig inte tjjuven ut, igår tog inte tjjuven sig ut*)

- Reflexiva partikelverb (*Igår tog maratonlöparen ut sig, igår tog maratonlöparen inte ut sig, *igår tog sig maratonlöparen inte ut*)
- ordföljd i bisatser som inleds med 'att' eller 'därför att' (*Hon säger att hon nog kan skicka brevet i morgon, hon säger att i morgon kan hon nog skicka brevet*)

4.3.6 Spelling/interpunctie

Spelling

- Gebruik van SAOL bij twijfel over hoe een woord gespeld wordt
- Verschillende schrijfwijzes van de tj- en sj-klank
- Verschillende schrijfwijzes van de s-klank (*s, z, c, ps, ...*).
- Enkele en dubbele medeklinkers bij lange en korte klinkers
- Specifieke regels voor enkele en dubbele spelling van m en n
- Geen hoofdletter bij talen, nationaliteiten, maanden, afleidingen van eigennamen, enz. (*svenska, belgare, april, uppsaliensare, malmöit, stockholmsk*)
- Hoofdletter bij samenstellingen met eigennamen (*Frödingdikter, Nobelpris*)
- Gebruik van de Zweedse spellingsvorm van internationale woorden en (plaats)namen (*kombi, Mexiko, Aten, Bryssel*)
- Gebruik van *ska* en *skall*, *la* en *lade*, *ta* en *tag*, enz.
- Gebruik van *mej* en *dom* en andere spreektaalvarianten van voorzetsels in de schrijftaal (in welke situaties het kan, het effect van het gebruik ervan, enz.)
- Het uit of aan elkaar schrijven van vaste uitdrukkingen (*därvidlag, så pass,, först nämnda el. förstnämnda*)
- Spelling van voluit geschreven getallen (*fyrhundraasjuttiosex, fyra hundra*)
- Särskrivningar

Interpunctie

In richtgraad 3 wordt aan interpunctie steeds meer aandacht besteed.

- Gebruik van ! in een aanhef van een brief of e-mail (*Hej!*)
- Gebruik van apostrof bij uitdrukkingen van bezit (*Sibelius' symfonier*)
- Gebruik van : (*tv:n, 1:a, CD:ar, EU:s*)
- Gebruik van - (*A4-papper, te- och kaffehandel*)
- Gebruik van – en -: bij prijzen (*10:– kr, -:50 kr*)
- Correcte wijze van het schrijven van data met 'den' met en zonder vernoeming van de maand (*den 14 april, den 14:e*)
- Correcte gebruik van interpunctie bij afkortingen (*bl.a., m.fl., enl.,*)
- Geen punt bij samentrekkingen (*dr, fjr, Gbg*)

4.4 Taalregisters

4.4.1 Visie

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

Het is immers de context die de keuze van het register bepaalt. Wat ons meteen bij het begrip 'correct taalgebruik' brengt: *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast*. Je praat immers niet op dezelfde manier tegen je chef, je partner, je moeder of je kind². 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 respectievelijke partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

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

Dat verandert in richtgraad 2: de cursist is zich niet alleen bewust van het bestaan van registervarianten (receptief), maar hij kan ze ook in toenemende mate correct hanteren (productief). In richtgraad 2 Threshold 1 en 2 ga je er redelijkerwijze van uit dat dit laatste nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2 Threshold 3 en zeker in richtgraad 2 Threshold 4 zijn spreek- en schrijfstijl steeds meer aan de context aangepast, dat wil zeggen aan de situatie en aan de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

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

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

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

4.4.2 Soorten registers

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

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

² Ook tijdens de evaluatie *moet* je hiermee rekening houden: een grammaticaal correcte zin kan toch zijn doel missen als hij niet aan de communicatieve situatie is aangepast.

communicatiedoelen, zijn karakter en de aard van de situatie invloed op de manier waarop hij de boodschap brengt.

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

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

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

Dit register wordt toegelicht in de modules 3.2 en 4.2.

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

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

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

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

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

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

Formeel taalgebruik bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Je gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid enz. een rol spelen, zoals 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 beleefdheidsvorm 'ni' wordt in sommige gevallen nog gebruikt, maar aansprektitels zoals we die in andere Europese talen kennen (dear, beste, enz) worden in het Zweeds weggelaten of vervangen door het algemene 'hej'.

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

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

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

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

Korte zinnen, weinig scharnierwoorden, een vereenvoudigde uitspraak en/of zinsbouw zijn er de kenmerken van (e.g. funka - fungera, kolla - kontrollera, ba - bara, pratade - prata, enz.), die vaak worden versterkt door non-verbale signalen (mondeling) respectievelijk 'emoticons' (schriftelijk).

Dit komt vooral voor in de spreektaal en is dus een onderwerp voor de modules Vantage Mondeling en Effectiveness Mondeling. Het kan occasioneel ook gebruikt worden in een schriftelijke variant, denken we maar aan de huidige vormen van elektronische briefwisseling bijvoorbeeld (elektronische post, SMS-berichten), zodat het desgewenst ook een plaatsje in de schriftelijke modules kan krijgen (e.g. mej, dej, sej, dem, nån, nåt, sânt, dan, enz.).

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Socioculturele aspecten

4.5.1 Visie

Socioculturele vaardigheid is de vaardigheid om (non) verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. 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 milderend 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.

4.5.2 Socioculturele conventies

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

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

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

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

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

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

4.5.3 Socioculturele aspecten per context

Hieronder volgt een overzicht van thema's die aan bod kunnen komen.

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

1. Contacten met officiële instanties

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

2. Leefomstandigheden

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

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

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

4. Consumptie

- openings- en sluitingstijden van winkels

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

5. Openbaar en privé-vervoer

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

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit en het belang dat men eraan hecht
- de houding t.o.v. communicatiemiddelen
- de houding t.o.v. de media
- Offentlighetsprincipen (tryckfrihetsförordningen, sekretsslagen, förvaltningslagen)

7. Vrije tijd

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

8. Nutsvoorzieningen

- wachttijden
- belang van nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

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

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man-vrouwrelaties en hun connotaties
- vriendschapsrelaties

- formele en informele gebruiken bij sociale contacten
- iemand al dan niet huis ontvangen
- omgang met stiptheid
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- de normale duur van een bezoek
- manieren van begroeten en hun nuances
- (niet) toegelaten gespreksonderwerpen
- al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- al dan niet complimentjes geven
- al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- emoties en hun belang en het spreken erover
- nakomen van beloftes en liegen
- klederdracht (dragen van schoenen binnenshuis)

11. Gezondheidsvoorzieningen

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

12. Klimaat

- de invloed van het weer

13. Sociale communicatie op het werk

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

14. Opleidingsvoorzieningen

- het schoolsysteem
- het belang van onderwijs en kennis
- het belang van 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

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen: het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de

cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zendersperspectief versus ontvangersperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor 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, kun je de cursisten vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.

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

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

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Minimale materiële vereisten

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

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

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

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

7 Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn.

In de mondelinge modules Vantage Mondeling en Effectiveness Mondeling worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. En in de schriftelijke modules Vantage Schriftelijk en Effectiveness Schriftelijk enkel de lees- en schrijfvaardigheid.

Het wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie ³ of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

7.1 Visie

7.1.1 Functie van de evaluatie

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

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

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

Ook als leraar kun je het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen dat je daarbij *differentieert* en rekening houdt met de individuele noden van je cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kun je hiertoe verschillende opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra 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, kun je hem *functionele, authentieke* en (voor hem) *relevante taakgerichte opdrachten* laten uitvoeren. Hiervoor moet hij immers rekening houden met alle componenten die de communicatieve vaardigheid bepalen. Om efficiënt te kunnen communiceren, volstaat het niet dat de cursist de ondersteunende kennis beheerst (woordenschat, uitspraak, spelling, morfologie, syntaxis enz.). Hij moet ook de *sociolinguïstische* en *discursieve aspecten* beheersen.

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

⁴ Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere cursisten van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

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

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

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

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

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

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

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

⁵ Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

Evaluatie-instrumenten

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

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

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

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

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

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid

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

8 Bibliografie

Deze referentielijst is onderverdeeld in twee grote luiken. Het eerste luik bevat basiswerken van meer algemene aard. Het tweede deel vermeldt voor een specifieke taal bronnen die nuttig kunnen zijn voor lesgever en/of cursist. Het kan daarbij gaan om informatie op een papieren of op een elektronische drager.

8.1 Algemene didactische werken

8.1.1 Boeken en naslagwerken

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

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

CARTER, R. & M. MCCARTHY (1988) *Vocabulary and Language Learning*. New York: Longman.

CLT (2002) *Leerplannen*. Leuven: Centrum voor Levende Talen. (cd-rom)

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

Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe.

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

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

FLETCHER, M. (2000) *Teaching for Success: The Brain-friendly Revolution in Action*. Kent: English Experience.

GEERLIGS, T. & T. VAN DER VEEN (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

HOOGEVEEN, P. & J. WINKELS (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.

HULSTIJN, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

JONASSEN, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.

KUIKEN, F. & I. VEDDER (1995) *Grammatica opnieuw bekeken: over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- KWAKERNAAK, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Alpha.
- LOWYCK, J. (1995) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- NATION, I. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- RICHARDS, J.C. AND T.S. RODGERS. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- SCHOLLAERT, R. & K. VAN THIENEN (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- SCHOUWENBURG, H.C. & T. GROENEWOUD (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- SIMONS, P.R.J. & J.G.G. ZUYLEN (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- STANDAERT, R. & F. TROCH (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek*. Leuven: Acco.
- STANDAERT, R. & F. TROCH (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- TOMIC, W. & C. SPAN (eds) (1995) *Onderwijspsychologie: beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- UR, P. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- VAN DER VEEN, T. & J. VAN DER WEL (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- VAN PARREREN, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- VAN ROMPAEY, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.
- WALLACE, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- WALLACE, M.J. (1998) *Action Research for Language Trainers*. Cambridge: C.U.P.

8.1.2 Websites

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" online

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.g-o.be

= GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.katholiekonderwijs.vlaanderen

= Katholiek Onderwijs Vlaanderen

www.vocvo.be

= Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs

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

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

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

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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Woordenboeken en lexica

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

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

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

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

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

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

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

HESSLIN RIDER, I. (2009) *Engelsk bildordbok - svensk/engelsk*. Stockholm: Norstedts.

8.2.2 Grammatica

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

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.

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

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

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

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

8.2.3 Woordenschat

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

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

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (1999) *Svår svenska - Idiom och slang i urval*. Lund: Studentlitteratur.

HALLSTRÖM, A. & ÖSTBERG, U. (1999) *Fasta fraser*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

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

8.2.4 Uitspraak en intonatie

KJELLIN, O. (1995) *Svensk prosodi i praktiken - Instruktioner och övningar i svenskt uttal, speciellt språkmelodin*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

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

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

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

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

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

ÖHMAN, S. (1998) *Slappt uttal*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

GRANT, L. (2014) *Pronunciation myths - Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.

8.2.5 De vier vaardigheden

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

LITTMAN-PERSSON, C. (2008) *Snacket går vidare*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

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

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

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

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

MATHLEIN, M. (2009) *Avancera Hör*, Stockholm: Liber AB.

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

HELLSTRÖM, G. (1989) *Så säger man!* Stockholm: Liber AB.

8.2.6 Socio-culturele aspecten

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

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 Insitutet.

8.2.7 Elektronische leer- en hulpmiddelen

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_spraket/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: <http://www.su.se/svefler/tisus/inf%C3%B6r-provet/exempelprov>

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

8.2.8 Nuttige links

Radio en televisie:

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

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

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

Utbildningsradio: <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/>

Världens modernaste land: https://sv.wikipedia.org/wiki/V%C3%A4rldens_modernaste_land

Tijdschriften en kranten:

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

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

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

Göteborgs-posten: <http://www.gp.se/>

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

Metro: <http://www.metro.se/>

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:

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:

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/>

Bijlage 1: Nuttige info

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

<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

Ereconsulaat Malmö

c/o Carpings, Företagsvägen, 20-22

232 21 Arlöv Malmö

Zweden

Tel +46 40 535 382

info@carpings.se

2. Ambassades in binnenland

Het Consulaat van Zweden

Luxemburgstraat 3

1000 Brussel

Tel +32 2 512 4146

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

Zweedse Kerk

Avenue des Gaulois 35
1040 Brussel
Tel +32 3 541 70 76
bryssel@svenskakyrkan.se
<https://www.svenskakyrkan.se/bryssel>

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basiscompetenties

doelen, afgeleid uit een referentiekader, met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een cursist beschikt om zich persoonlijk te ontwikkelen of maatschappelijk te functioneren of vervolgonderwijs aan te vatten of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

basiscompetenties

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

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

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

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

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

skimmen

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

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

strategieën

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

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.

(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

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

