



# Leerplan

OPLEIDING

**DUITS**

Richtgraad 1  
Lineair

Studiegebied  
Talen

Goedkeuringscode: 06-07/1645/N/V  
(gunstig t./m. 2008-2009)

1 maart 2007

## Meewerkende centra voor volwassenenonderwijs

### Stuurgroep

C Maes  
A. Michiels  
E. Plancke  
H. Ros  
V. Sanctobin  
V. Vanderheyde  
H. Verstraeten

### Leerplancommissie

Danny Jackuy	GLTT - CVO	Voorzitter
Phillipp Bekaert	GLTT - CVO	Commissielid
Ralph Bisschops	CVO – KHNB Brussel	Commissielid
Mien Geukens	PCMT Hasselt	Commissielid
Ingrid Kremer	Taalleergangen Strombeek-Bever	Commissielid
Marijke Van Eeckhout	AVC Meise	Commissielid
Tina Piron	PCMT Hasselt	Commissielid
Bavo Van Soom	OVSG – niveaucoördinator volwassenenonderwijs	
Anne-Marie Reynaers	OVSG – administratief medewerker dienst volwassenenonderwijs	

Oprechte dank aan  
Goethe Insitut Brussel  
Veronique Sanctobin (HITEK Kortrijk)  
Hannelore Devlieger (HITEK Kortrijk)  
Guido Dehaemers (GLTT-CVO)  
De collega's Duits van GLTT-CVO

# Inhoudstafel

1	Situering	5
2	Beginsituatie	7
3	Doelstellingen van de opleiding	8
3.1	Algemene doelstellingen	8
3.2	Leerplandoelstellingen	8
3.2.1	Spreken	8
3.2.2	Schrijven	9
3.2.3	Lezen	10
3.2.4	Luisteren	11
4	Leerinhouden	13
4.1	Contexten	13
4.2	Taalhandelingen	16
4.3	Taalsysteem	20
4.4	Taalregisters	21
4.5	Uitspraak en intonatie	21
4.6	Socioculturele aspecten	22
4.6.1	Non-verbale communicatie	23
5	Methodologische wenken en didactische hulpmiddelen	25
6	Evaluatie van de cursisten	29
6.1	Visie	29
6.1.1	Functie van de evaluatie	29
6.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	29
6.1.3	Evaluatiemethoden	30
6.1.4	Evaluatie-instrumenten	30
6.1.5	Collegiaal overleg	31
6.2	Criteria	31
6.2.1	Validiteit	31
6.2.2	Betrouwbaarheid	31
6.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid	31
6.2.4	Authenticiteit	31
6.2.5	Didactische relevantie	31
6.2.6	Haalbaarheid	31
7	Bibliografie	32
7.1	Algemene didactische werken	32
7.2	Taalspecifieke werken	33
7.2.1	Algemene taalspecifieke werken	33
7.2.2	Woordenschat	33
7.2.3	Grammatica	34
7.2.4	Uitspraak en intonatie	35
7.2.5	Socioculturele aspecten	35
7.2.6	De vier vaardigheden	36

7.2.7	Evaluatie _____	36
7.2.8	Handboeken _____	36
7.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen _____	37

# 1 Situering

Lineaire opleidingen die gebruik maken van dit leerplan zullen worden georganiseerd volgens een lessentabel die voldoet aan de omzendbrief PV/2004/04.

Dit leerplan werd ontwikkeld op vraag van centra die nog steeds werken met een lineair talenaanbod, maar behoefte hadden aan een leerplan dat voldoet aan het Europees referentiekader.

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

## De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

## De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven waartoe de cursist<sup>1</sup> in staat moet zijn als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

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

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

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

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

---

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

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

<b>TALEN</b>	<b>AANTAL LESTIJDEN</b>				
	<b>RG 1</b>	<b>RG 2</b>	<b>RG 3</b>	<b>RG 4</b>	<b>Totaal</b>
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Grieks, Pools, Russisch, Turks	360	480	--	--	840
Alle andere talen	240	480	240	240	1200

## **2 Beginsituatie**

Kandidaten moeten voldoen aan de volgende instapvoorwaarde: zij moeten het Westers alfabet beheersen.

## **3 Doelstellingen van de opleiding**

### **3.1 Algemene doelstellingen**

Richtgraad 1 is het minimum. De taalgebruiker kan communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving. Hij kan zinnen en courante uitdrukkingen met betrekking tot onmiddellijk relevante domeinen (o.m. persoonlijke en familiale gegevens, winkelen, onmiddellijke omgeving en tewerkstelling) begrijpen. Hij kan communiceren in eenvoudige routinetaken die gericht zijn op een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde en routineuze onderwerpen. Hij kan in eenvoudige bewoordingen informatie geven over zijn achtergrond, zijn directe omgeving en onderwerpen die van direct persoonlijk belang zijn.

### **3.2 Leerplandoelstellingen**

#### **3.2.1 Spreken**

##### **Vaardigheden**

- De cursist kan in een gesprekssituatie en op een beschrijvend niveau:
  - een instructie geven aan een bekende en een onbekende taalgebruiker;
  - een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren;
  - zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner;
  - een afspraak maken en afzeggen;
  - een probleem of klacht formuleren.
- De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:
  - informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een mededeling, een mening, een vraaggesprek, een telefoongesprek en een afspraak.

##### **Ondersteunende kennis**

- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - uitspraak en intonatie;
  - taalregister (formeel en informeel);
  - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

##### **Strategieën**

- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen :
  - informatie verzamelen;
  - een beroep doen op eerdere leerervaringen.
- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken :
  - gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
  - compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).
- Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

##### **Attitudes**

- Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van:
  - spreekdurf;
  - communicatiebereidheid;
  - bereidheid om de standaardtaal te benaderen.

### **Tekstkenmerken**

- De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken :
  - de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
  - ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
  - ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
  - ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
  - ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken;
  - ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
  - ze kunnen uitspraakfouten en een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijken.

### **3.2.2 Schrijven**

#### **Vaardigheden**

- De cursist kan op beschrijvend niveau :
  - een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen;
  - een korte informatieve tekst zoals een berichtje schrijven;
  - informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een persoonlijk briefje, een mededeling, een bedankbriefje, een formulier, een memo en een ziektemelding;
  - een beschrijving geven;
  - een boodschap voor zichzelf noteren.
- De cursist kan op structurerend niveau:
  - uit mondelinge en schriftelijke informatie eenvoudige, concrete gegevens noteren.

#### **Ondersteunende kennis**

- Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - spelling, interpunctie en lay-out;
  - taalregister (formeel en informeel);
  - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### **Strategieën**

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

#### **Attitudes**

- Bij de uitvoering van de schrijftaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes:
  - bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven;
  - schrijfdurf.

### **Tekstkenmerken**

- De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:
  - de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
  - ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
  - ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;

- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft.

### 3.2.3 Lezen

#### Vaardigheden

- De cursist kan op beschrijvend niveau :
  - de informatie herkennen in teksten zoals belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren;
  - relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals tabellen, advertenties, brochures, garantiebewijzen en schema's die ten dienste van de bevolking geschreven zijn;
  - informatieve teksten zoals een folder, een catalogus en een bericht;
  - narratieve teksten zoals een verslag;
  - alle gegevens begrijpen in informatieve teksten zoals etiketten en een zakelijke brief;
  - alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals een instructie en een gebruiksaanwijzing.
- De cursist kan op structurerend niveau de informatie overzichtelijk ordenen:
  - in persuasieve teksten zoals een uitnodiging, een voorstel en een oproep;
  - informatieve teksten zoals een persoonlijke brief.

#### Ondersteunende kennis

- De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - spelling/interpunctie;
  - taalregister (formeel en informeel);
  - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### Strategieën

- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist leerstrategieën volgende (cognitief en metacognitief) toepassen:
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
  - de tekstsoort herkennen;
  - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.
- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken :
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
  - vragen om te herhalen en te verduidelijken
  - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentie-vermogen)

#### Attitudes

- Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om:
  - zich te concentreren op de leestaak;
  - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
  - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

#### Tekstkenmerken

- De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken :
  - ze zijn semi-authentiek of authentiek;
  - de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
  - ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;

- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze worden in de oorspronkelijke lay-out weergegeven.

### **3.2.4 Luisteren**

#### **Vaardigheden**

- De cursist kan op beschrijvend niveau:
  - het onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in:
    - informatieve teksten zoals fragmenten van een radio- en tv-programma;
    - narratieve teksten zoals fragmenten van een tv-feuilleton.
  - relevante gegevens selecteren uit:
    - informatieve teksten zoals een gesprek, een telefoongesprek, een weerbericht en verkeersinformatie;
    - persuasieve teksten zoals een reclameboodschap.
- De cursist kan op structurerend niveau:
  - de informatie overzichtelijk ordenen in:
    - informatieve teksten zoals een aankondiging, een klacht en een waarschuwing
    - prescriptieve teksten zoals een instructie.

#### **Ondersteunende kennis**

- De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - uitspraak en intonatie;
  - taalregister;
  - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

#### **Strategieën**

- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
  - het luisterdoel bepalen;
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
  - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen en scannen).
- Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen:
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
  - in een gesprekssituatie vragen om te herhalen, trager te spreken, vragen om uitleg;
  - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen).

#### **Attitudes**

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

#### **Tekstkenmerken**

- De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:
  - ze zijn semi-authentiek of authentiek;
  - de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;

- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze zijn duidelijk gearticuleerd en geïntoneerd;
- ze worden aan een aangepast spreektempo uitgesproken;
- ze hebben voldoende redundantie;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

## 4 Leerinhouden

Binnen de vaardigheden is de ondersteunende kennis aangegeven die nodig is om de leerplandoelstellingen te realiseren.

### 4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledig leertraject zijn er vijftien contexten voorzien. Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanbrengen van de woordenschat in de vreemde taal. Voor Richtgraad 2 ligt de nadruk op functioneel taalgebruik, dat wil zeggen taalgebruik dat de cursist toelaat zelfstandig te functioneren in de vreemde taal.

Voor Richtgraad 2 is de preferentiële – dus niet dwingende- volgorde van de contexten als volgt:

Contexten 1, 7, 10, 12, 3, 4, 5, 2, 9, 13, 6, 11, 8

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

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

Voor wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet men voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje 'zoals' veronderstelt. 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)**

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, OCMW, stadhuis, VDAB

#### **‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)**

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

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

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

#### **‘CONSUMPTIE’ (NR 4)**

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

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

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

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

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

#### **‘VRIJE TIJD’ (NR 7)**

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

### **'NUTSVOORZIENINGEN' (NR 8)**

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

### **'RUIMTELIJKE ORIENTERING' (NR 9)**

- tijdsindeling
  - dagen
  - maanden
  - seizoenen
- klok lezen
- aspecten van land en volk (feesten ...)
- planning en intenties
- oriëntatie, de weg
- beweging, richting

### **'ONTHAAL' (NR 10)**

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

### **'GEZONDHEIDSVORZIENINGEN' (NR 11)**

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

### **'KLIMAAT' (NR 12)**

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

## 4.2 Taalhandelingen

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

Deze taalhandelingen vertonen een stijgende complexiteit over 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.

### Algemene taalhandelingen

#### ***Informatie uitwisselen***

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- uitdrukken dat men iets niet weet of begrijpt
- bezit uitdrukken
- vertellen wat er is gebeurd of gaat gebeuren
- een persoon beschrijven
- een mening meedelen

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

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop
- positieve en negatieve gevoelens uiten
- instemming uitdrukken
- bereidheid manifesteren

#### ***Modaliteit uitdrukken***

- zekerheid uitdrukken
- onzekerheid uitdrukken
- waarschijnlijkheid uitdrukken

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

- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- om een herhaling vragen
- vragen om zelf iets (niet) te doen
- om toestemming vragen
- toestemming geven
- iets weigeren
- iets voorstellen

#### ***Sociaal functioneren***

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken
- iemand waarschuwen
- afspraken maken
- de aandacht op iets vestigen

### Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 13 contexten kunnen de cursisten contextspecifieke taalhandelingen stellen zoals:

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

- zichzelf en een ander kort voorstellen
- persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen
- een afspraak maken
- de structuur van documenten en formulieren herkennen
- hulpdiensten contacteren
- zich verontschuldigen voor het niet nakomen van een afspraak of een verplichting
- algemene informatie opzoeken of opvragen over officiële instanties en hun werking
- basisuitdrukkingen en -formules i.v.m. telefoongesprekken en correspondentie gebruiken
- een ziekenhuis opbellen in geval van ziekte of ongeval en er zich aanmelden
- informeren waar zich een postkantoor, een bank, een politiekantoor of een ziekenhuis bevindt
- de politie opbellen om een diefstal of ongeval te melden
- veelgebruikte afkortingen herkennen

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

- beschrijven waar en hoe men woont, en er anderen naar vragen
- de indeling van een woning meedelen
- de dagindeling beschrijven
- zeggen waar en bij wie men werkt
- basiskleuren beschrijven
- de verschillende huisvestingsmogelijkheden kort bespreken en zijn voorkeur inzake huren en kopen uitdrukken
- naar de huur- of verkoopprijs van huisvesting informeren
- het meubilair en andere voorwerpen uit een woning beschrijven en er vragen over stellen
- het uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven

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

- een reservatie maken
- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- toelichtingen bij de menukaart vragen
- iets bestellen
- de rekening vragen
- meedelen wat men gewoonlijk eet en drinkt
- korte telefonische afspraken maken en een eenvoudige boodschap formuleren
- iemand telefonisch of schriftelijk uitnodigen
- basisingrediënten kort en eenvoudig beschrijven
- enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules i.v.m. tafelgewoonten gebruiken
- formuleren of hij iets al dan niet lekker vindt
- i.v.m. een verblijf algemene informatie vragen en een reservatie maken
- naar logeermogelijkheden informeren
- documenten i.v.m. een verblijf in een vakantiewoning of een hotel invullen

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

- zeggen wat men wil kopen
- hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen
- informeren naar kortingen en promoties
- de munteenheden begrijpen en gebruiken
- algemene informatie over producten vergelijken
- algemene gegevens over kleding kort beschrijven of ernaar vragen
- courante soorten groenten en fruit benoemen en bestellen
- kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken

- algemene gegevens m.b.t. geschenken en feestelijke gebeurtenissen (verjaardag, huwelijk, geboorte) geven en ernaar vragen

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

- elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- courante transportmiddelen benoemen
- zeggen hoe men zich verplaatst
- de verkeersinfrastructuur begrijpen
- informatie verstrekken over de verkeerssituatie en erom vragen
- inlichtingen inwinnen over een uitstapje of een reis
- kort uitleg geven en vragen over een plaats of de reisweg
- om informatie over een reisdocument vragen en eenvoudige documenten invullen
- de belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen
- inlichtingen inwinnen over de organisatie van het openbaar vervoer
- om uitleg over verkeerstekens en verkeersinstructies vragen

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

- eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen
- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren
- de essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen
- persoonlijke gegevens op formulieren invullen
- algemene eenvoudige informatie i.v.m. de voorlichting van de bevolking op radio en tv begrijpen en er vragen over stellen
- algemene eenvoudige informatie via het internet en e-mail opvragen bij voorlichtingsdiensten
- verkeers-, weg- en weersinformatie in kranten opzoeken en er iets over meedelen
- algemene eenvoudige gegevens i.v.m. voorlichtingscampagnes in kranten, tijdschriften en infoblaadjes opzoeken en meedelen
- voorschriften voor het hanteren van voorwerpen begrijpen
- basisinformatie over de politieke, sociale en economische actualiteit begrijpen en kort weergeven
- een korte algemene omschrijving van een ongeval geven

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

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- zeggen wanneer, waar en hoe men met vakantie gaat
- de belangrijkste hobby's verwoorden
- zijn vrijetijdsbesteding meedelen en er bij anderen naar informeren
- zeggen wat zijn voorkeursprogramma's op tv en radio zijn en formuleren waarom
- meedelen wat zijn intellectuele bezigheden zijn en er bij anderen naar informeren
- zeggen welke sport hij beoefent en er bij anderen naar informeren
- een dagactiviteit kort beschrijven
- vertellen over de gedane of geplande reizen en in dit verband vragen van anderen beantwoorden
- toeristische brochures raadplegen en er de basisinformatie uit meedelen
- bezienswaardigheden kort beschrijven
- een voorstel formuleren om iets te bezoeken
- zeggen dat hij lid is van één of andere vereniging en waarom

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

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- aan een garagehouder een probleem met de auto meedelen.
- een garage opbellen, om hulp en/of basisinformatie over een herstelling vragen
- courante onderdelen van een wagen aanduiden en er een kort gesprek over aangaan
- in een garage vragen om routinecontroles uit te voeren

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

- de weg vragen en de weg uitleggen
- meedelen waar men zich bevindt
- tijd, afstand en snelheid meedelen
- afmetingen begrijpen en meedelen
- bewegingen begrijpen en uitdrukken
- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen
- naar het gewicht van voorwerpen vragen
- de inhoud van voorwerpen meedelen of ernaar vragen
- de lengte van voorwerpen of de afstand tussen voorwerpen meedelen of ernaar vragen
- algemene gegevens over de geografische ligging van een woning, dorp, stad verstrekken of ernaar vragen
- algemene gegevens op een landkaart of een wegbeschrijving verwoorden of ernaar vragen
- de windrichtingen verwoorden en gebruiken om een geografische ligging aan te geven

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

- naam, adres en telefoonnummer meedelen
- geboorteplaats en - datum meedelen
- leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- informatie over opleiding meedelen
- fysieke basiskenmerken verwoorden
- algemene karaktereigenschappen verwoorden
- de gezinsstructuur meedelen
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat
- algemene personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- algemene informatie over opleiding, beroep en werksituatie meedelen en er bij anderen naar vragen
- meedelen in welke mate hij talen beheerst
- zijn uiterlijk en dat van anderen kort beschrijven
- de familiestructuur meedelen

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

- de dokter verwittigen
- een gezondheidsklacht verwoorden
- zeggen waar men pijn heeft
- toelichtingen over een ziekte vragen
- een geneesmiddel bestellen
- zeggen dat men honger of dorst heeft
- algemene handelingen i.v.m. hygiëne verwoorden of er vragen over stellen
- uitdrukken welke lichaamsdelen pijn doen
- zijn zintuiglijke waarnemingen verwoorden
- naar geneesmiddelen informeren
- algemene informatie over medische voorzieningen vragen
- zich in het ziekenhuis of bij de dokter aanmelden en meedelen of hij aan bepaalde ziekten lijdt, geopereerd is of bepaalde geneesmiddelen neemt

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

- elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen verwoorden
- basisgegevens i.v.m. het weer berichten en kort verwoorden
- de weersomstandigheden kort beschrijven en er vragen over stellen
- natuurverschijnselen kort beschrijven en er vragen over stellen

- waarschuwingen voor gevaren i.v.m. weersomstandigheden begrijpen en kort verwoorden
- een eenvoudige weersvoorspelling begrijpen, er vragen over stellen en de belangrijkste gegevens meedelen aan anderen

### 4.3 Taalsysteem

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

De lijst van grammaticale elementen hieronder *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat men op de praktische noden van de cursist ingaat.

#### Woordsoorten, morfologie

- Das Verb
  - Gebrauch der Tempora und Modi: Präsens, Imperativ
  - Funktionaler Gebrauch von 'möchte'
  - Haben, sein, werden + Modalverben
- Das Substantiv
  - Genus
  - Plural
  - Elementare Wortbildung
- Das Adjektiv
  - Prädikativer Gebrauch (Der Wein ist gut)
  - Deklination in alltagsprachlichen Wendungen (Frohe Weihnachten, Guten Tag)
- Das Adverb
  - Elementare Ortsangaben
  - Elementare Zeitangaben
- Das Pronomen
  - Personalpronomen
  - Interrogativpronomen (Fragewörter)
- Der Artikel
  - Bestimmter Artikel
  - Unbestimmter Artikel
  - Demonstrativartikel (der, dieser)
  - Possessivartikel
- Die Zahlen
  - Kardinalzahlen (Grundzahlen)
- Die Präpositionen
  - Elementarer Gebrauch von Präpositionen
  - Feste Präpositionen mit Akkusativ oder mit Dativ, im gängigen Sprachgebrauch
- Die Konjunktion
  - Elementarer Gebrauch von Konjunktionen
- Die Partikeln
  - Elementarer Gebrauch von Partikeln (Abtönungspartikeln: "Wie heißt du denn?")

#### Spelling

- Groß- und Kleinschreibung
- Großschreibung der Höflichkeitsform (Sie, Ihnen)
- "s" vs "ss" (das Buch, Er sagt, dass usw.)

- Konsequenter (Nicht)gebruik van “ß” (in der Schweiz wird “ß” nicht gebraucht)
- Umlaut
- Kurze und lange Vokale

### Syntaxis

- Aussagesatz
- Negativsatz
- Fragesatz:
  - Entscheidungsfrage
  - Ergänzungsfrage
- Imperativsatz
- Wortfolge
- Die Funktionen von Nominativ (Subjekt und Prädikat), Akkusativ (Akkusativobjekt)
- Lokal- und Temporaladverbien
- Satzklammer

## 4.4 Taalregisters

Cursisten Duits dienen reeds van in het begin van de opleiding een onderscheid te kunnen maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Het allerbelangrijkste is dat zij het verschil tussen de “du”-vorm en de “Sie”-vorm respecteren. Bovendien dienen de cursisten te weten dat formeel taalgebruik in Duitsland erg belangrijk is. Enkele voorbeelden van verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik:

Informeel	Formeel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entschuldige, wie heißt du?</li> <li>• Entschuldigung, ist hier frei?</li> <li>• Ist Peter da?</li> <li>• Mach schnell!</li> <li>• Heute ist Donnerstag.</li> <li>• Warte mal !</li> <li>• Ich muss aufs Klo.</li> <li>• Komm mal her!</li> <li>• Quatsch/ Käse/ Schmarren!</li> <li>• Super/ Klasse/ Spitze/ Geill!</li> <li>• (Na) klar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entschuldigen Sie, wie ist Ihr Name?</li> <li>• Entschuldigung, ist der Platz frei?</li> <li>• Kann ich bitte Herrn Roth sprechen?</li> <li>• Beeilen Sie sich!</li> <li>• Heute haben wir Donnerstag.</li> <li>• Einen Moment/Augenblick bitte!</li> <li>• Ich möchte auf die Toilette.</li> <li>• Kommen Sie bitte.</li> <li>• Das ist Unsinn/ abwegig!</li> <li>• Das ist großartig/ einzigartig/ bemerkenswert.</li> <li>• Aber natürlich/ selbstverständlich.</li> </ul>

## 4.5 Uitspraak en intonatie

Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is vooreerst aandachtig luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. De leraar gebruikt standaardtaal en neemt een kritische houding aan t.o.v. het gebruikte auditief materiaal. Leraar en materiaal vormen immers het voorbeeld dat de cursisten zullen nabootsen. Ritme en zinsmelodie worden hierbij geen geweld aangedaan.

Naast een correcte uitspraak van klanken zal in richtgraad 1 voldoende zorg worden besteed aan intonatie, ritme, woordaccent en zinsmelodie.

Ondanks alle streven naar accuraatheid moeten we steeds beseffen dat spreekdurf belangrijker is dan een foutloze weergave. De bezorgdheid van de leraar voor een keurige uitspraak moet permanent zijn, maar zij mag nooit remmend werken op de spontaneïteit en de motivatie van de cursisten.

Alle fenomenen zijn niet even frequent en dus wellicht niet allemaal even belangrijk in het begin. Onze aandacht dient speciaal te gaan naar functionele klanken. De volgende aspecten van de uitspraak kunnen in richtgraad 1 aan bod komen:

- Lange versus korte klinkers:
  - [a:] vs [a]: **Bahn, Schlaf, lahm** versus **Bann, schlaff, Lamm**
  - [ɔ:] vs [ɔ]: **schön, verwöhnen**, versus **könnte, möchte**
  - [u:] vs [u] : **Stuhl, Schule** versus **Kuss, Brust**

- [ψ:] vs [Ψ]: Grüße, Güte vs Künste, fünf
- [o:] vs [O]: groß, wohnen vs Osten, kommen
- Tweeklanken:
  - [ʁ] : nein, zwei, **Ei**
  - [œ] : Leute, Mäuse
  - [ʊ] : Maus, Haus, Blumenstrauß
- Medeklinkers:
  - g: [g] in het midden en [k] op het einde van een lettergreep ( Wege, Tage, Weg, Tag)
  - d: [d] in het begin en [t] op het einde van een lettergreep ( Hunde, Hund)
  - j: [j] in het begin van een lettergreep (jung)
  - v: altijd [f] (**viel**), daarenten [v] in sommige leenwoorden (Klavier, Vivisektion).
  - w: altijd [v] (**warum**) behalve in anglicismen [w]
  - z: altijd [Z] (**zehn**, FAZ).
  - r: [r] in het begin en [ʀ] op het einde van een lettergreep (**Reis**, für)
  - s: [z] in het begin en [s] op het einde van een lettergreep (**suchen**, reisen versus **das**, Gras)
  - b: [p] op het einde van een lettergreep (Staub)
  - qu: altijd [kv] (**Quar**z, überqueren, **qu**illen).
  - ch: [χ] in "spreche," "ich," "Bücher," [X] daarentegen in "Sprache," "Buch," "Versuch". [χ] o o [κ] in China, Chemie.
  - pf: altijd [P] (**Pf**und, **Pf**lanze).
  - st: [Στ] in het begin van een lettergreep (verstehen, **St**aub)
  - [st] in alle andere posities (**Last**, fasten)
  - ss: altijd [s].
  - ng: altijd [N] (**Ding**, bringen)
- Woorduitgangen:
  - [E]: danke, bitte
  - [œ]: Fehler, bester
- Nederlandstalige cursisten moeten er ook attent op worden gemaakt dat de „-en“-uitgangen (sprechen, sagen ) niet [E] (zoals in het Nederlands) maar [v4] uitgesproken worden.

## 4.6 Socioculturele aspecten

‘Socioculturele vaardigheid’ is de vaardigheid om (non-)verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans om zich geleidelijk bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner, en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het taalgebied in kwestie en zijn bewoners.

### Socioculturele conventies

In richtgraad 1 is het niet de bedoeling erg diep in te gaan op alle mogelijke socioculturele aspecten die in de verschillende Duitstalige gebieden opduiken. Af en toe de belangstelling opwekken voor in het oog springende dagelijkse socioculturele gebruiken in Duitstalig België en Duitsland volstaat ruimschoots.

Een aantal mogelijke elementaire socioculturele gebruiken en belangrijke verschillen hebben o.m. betrekking op:

- Aspecten i.v.m. het alledaagse leven
  - Op welke regelmatige tijdstippen wordt er gegeten?
  - Waaruit bestaat een alledaagse maaltijd?
  - Wat wordt er gewoonlijk gedronken?
- Aspecten i.v.m. feesten en rituelen

- Welke zijn de belangrijkste feestdagen? (Weihnachten, Tag der Deutschen Einheit)
- Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden
  - Welke verschillen zijn er tussen België, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland?
  - Welke toeristische attracties zijn er?
  - Wat zijn de verschillen i.v.m. de verkeerssituatie?
  - Die Deutsche Bahn, Verkehrsmittel, Verkehrsschilder, U-Bahn, S-Bahn
  - Züge in Deutschland: Intercity (zuschlagspflichtig!), Interregio, D-Zug, RE (regional)
- Aspecten i.v.m. relaties
  - Gezins- en familierelaties zijn minder hecht in Duitsland dan in België
  - Terwijl de Nederlandstalige cultuur een consensuscultuur is (trachten conflicten te vermijden) moet de Duitse cultuur eerder als een conflictcultuur beschouwd worden (aansturen op confrontatie in geval van meningsverschillen)
- Aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes
  - Gezondheid
  - Milieu (erg belangrijk in Duitstalige gebieden)
  - Traditie
  - Verschillen in taboes:
    - Taaluitingen en handelingen die al was het maar een greintje empathie (laat staan sympathie) met het Hitlerregime vertonen, zijn in Duitsland regelrecht taboe.
    - Sympathieën voor het communisme kunnen bij Duitsers eveneens hevige reacties uitlokken, gezien het trauma van de vroegere opdeling van Duitsland.
- Aspecten i.v.m. bezoeken
  - Stiptheid (al dan niet te laat komen).
  - Manier van begroeten (geen zoenjes op de wang).
  - Manier van gelukwensen ("Frohe Weihnachten/Ostern!"; "einen guten Rutsch ins neue Jahr!").
  - Keuze van kledij
  - Etikette, "siezen" en "duzen" (in Duitsland neemt alleen de oudste of de hoogste in rang het initiatief om te tutoyeren).

#### 4.6.1 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat men binnen het talenonderwijs niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden. Het is aangewezen de cursisten van in het begin van de opleiding attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Duitstaligen.

Cursisten moeten o.a. op de hoogte zijn van de belangrijkste conventies zoals:

- elkaar de hand schudden
- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- gebaren maken met de ledematen
- fysieke nabijheid toelaten of niet
- al dan niet oogcontact onderhouden

Enkele voorbeelden van interculturele verschillen m.b.t. mimiek en gestiek die van belang zijn om de bedoelingen van Duitstaligen juist te interpreteren, zijn:

- Mimiek:
  - knipogen:
    - bij ons: ik herken je maar ik kan nu niet lang met je praten
    - in sommige culturen: ik wil je verleiden
    - in Duitsland minder van toepassing
- Gestiek:
  - met de vinger tegen de slapen tikken:
    - bij ons: die is gek, maar ook die is sluw

- in sommige culturen: die is gek
- met de handpalm voor het gezicht zwaaien als teken voor gek in Duitsland
- met de vingerkootjes op een tafel of bank kloppen als vorm van bijval in Duitsland
- kort met de vingerkootjes op de tafel kloppen wordt in Duitsland ook gebruikt bij het binnenkomen of het verlaten van een vergadering
- kussen bij een begroeting is in Duitsland ongebruikelijk

Bij mimiek en gestiek horen soms bepaalde onomatopoeën die van hun Belgische tegenhanger verschillen: aua, bums, hoppla, peng, plumps...

## **5 Methodologische wenken en didactische hulpmiddelen**

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

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

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

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

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

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

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

### **Oriënteer de lesactiviteiten op de training van 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 binnen een tekst opsporen.

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

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

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

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

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

### **Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis**

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

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

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

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

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

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

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

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

De communicatieve benadering gaat ervan uit dat een cursist het taalsysteem (grammatica, morfologie en syntaxis) leert beheersen door op een zo natuurlijk mogelijke manier in die taal te communiceren. Op basis van de – grotendeels onbewuste – verwerking van het taalmateriaal in begrijpelijke en toegankelijke teksten zal de 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 cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijk aan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijnt je het zelfvertrouwen en de spreekdurf van je cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal je voorlopig een zekere “tussentaal” moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de cursist immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren.

Naarmate het leerproces vordert en de cursist steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

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

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

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot talige autonomie te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt

hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).

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

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

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

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

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

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

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

### **Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving**

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een 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).

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

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

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

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

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

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de

realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

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

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

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

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

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

## 6 Evaluatie van de cursisten

Op het einde van elke richtgraad wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven).

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er tenminste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

### 6.1 Visie

#### 6.1.1 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 criteriumevaluatie<sup>2</sup> is dus gericht op resultaatsbepaling.

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 schrijfp opdrachten 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.

#### 6.1.2 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.

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

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

De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste communicatiestrategieën gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het

---

<sup>2</sup> Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere cursisten van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op cognitieve (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en metacognitieve strategieën<sup>3</sup> (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

Ook kan je, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt je om op een betrouwbare, valide, haalbare en didactisch relevante manier te evalueren (zie 5.2 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).

### **6.1.3 Evaluatiemethoden**

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

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

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

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

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

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

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

### **6.1.4 Evaluatie-instrumenten**

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

---

<sup>3</sup> Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

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

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

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

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

### **6.1.5 Collegiaal overleg**

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

## **6.2 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.

### **6.2.1 Validiteit**

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

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

### **6.2.2 Betrouwbaarheid**

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

### **6.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid**

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

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

### **6.2.4 Authenticiteit**

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

### **6.2.5 Didactische relevantie**

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

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

### **6.2.6 Haalbaarheid**

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

## 7 Bibliografie

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

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, worden de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

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 leraar en/of cursist. Het kan daarbij gaan om informatie op een papieren of op een elektronische drager.

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, zijn de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

### 7.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Geerligts, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

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

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

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

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

Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.

Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.

Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.

Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De 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) Ontwikkelen onderwijs. Leuven: Acco.

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

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

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

[www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be) = de officiële site van het Vlaamse onderwijs

[www.klasse.be](http://www.klasse.be) = het didactische tijdschrift "Klasse" on line

[edulex.vlaanderen.be](http://edulex.vlaanderen.be) = omzendbrieven en wetgeving

[www.gemeenschapsonderwijs.be](http://www.gemeenschapsonderwijs.be) = Gemeenschapsonderwijs

[www.ovsg.be](http://www.ovsg.be) = Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

[www.pov.be](http://www.pov.be) = Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

[www.vsko.be](http://www.vsko.be) = Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

<http://culture.coe.fr/lang/index.htm> = website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a. portfolio; ook alle websiteadressen van de landen, die reeds een taalportfolio ontwikkeld hebben, zijn daar te vinden

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5htm> = algemene website + voorbeelden van uitgewerkte portfolio's + verslagen van de geboekte vooruitgang op basis van de uitgevoerde projecten

[http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf\\_vooraf.htm](http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm) = Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is

## **7.2 Taalspecifieke werken**

### **7.2.1 Algemene taalspecifieke werken**

Biere, B.U. e.a. (2000) Sprachdidaktik Deutsch. Tübingen: Groos.

Bimmel, P. (2000) Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.

Duhamel, R. en F., Etienne (1984) Didactiek van het Duits. Lier: Van In.

Glaboniat, M. (2001) Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen". Berlin: Langenscheidt.

Grießhaber, W. (1996) Chancen und Grenzen des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht. Blickwinkel: Hrsg von Alois Wierlacher.

Funk, H. (1999) Grammatik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt.

Jung, L. (2001) 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Neuner, G. e.a. (1994) Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. en H. Hunfeld (1999) Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Rampillon, U. (1995) Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Sion, C. (1995) 88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

Trim, J. e.a. (2002) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

### **7.2.2 Woordenschat**

- Woordenschat - lexicons  
Duden Schülerlexikon (2000) Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 2 : Das Stilwörterbuch. Grundlegend für gutes Deutsch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 3. Das Bildwörterbuch. Die Gegenstände und ihre Benennung. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 7 : Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 9 : Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 10 : Das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2002) Der Duden in 12 Bänden. Band 11 : Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/ Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (1996) Duden Deutsches Universalwörterbuch.. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Hecht, D. e.a. (1999) Pons Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Lernerwörterbuch. Stuttgart: Ernst Klett International.

Kempcke, G. e.a. (1999) Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter.

Meine allerersten 1000 Wörter.(2001) Das große Bildwörterbuch. Bindlach: Gondrom Verlag.

Meyers Kinderlexikon (2001) Mannheim: Bibliografisches Institut.

Müller, J. en H. Bock (1991) Langenscheidt Grundwortschatz Deutsch: Übungsbuch. Berlin: Langenscheidt.

Reijnen, F. (1991) Wortwörtlich. Communicatieve basiswoordenschat. Apeldoorn: Van Walraven.

Schreiber H. (1993) Deutsche Substantive: Wortfelder für den Sprachunterricht. Leipzig: Langenscheidt.

Steevens, J.P. e.a. (1998) Was ist das? Modernes Deutsches Bildwörterbuch. Brugge: Die Keure.

Wahrig, G. (1997) Deutsches Wörterbuch. Gütersloh (Berlin): Bertelsmann Lexicon-Verlag.

- Woordenschatoefeningen

Butzkamm, W. (1996) Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Ismaning: Hueber.

Forst e.a. (2002) Thematische woordenschat Duits. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

Götz, D. e.a. (1998) Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Grazyna, W. (1996) Wortschatzübungen: Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert.

### 7.2.3 Grammatica

Apelt, M.L. (1994) Grammatik à la carte! Das Übungsbuch zur Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Brand, L.M. e.a. (1995) Die Schöne ist angekommen: Ein Grammatikkrimi. München: Klett.

Buscha, J. en G. Helbig (1992) Leitfaden der deutschen Grammatik. Leipzig: Langenscheidt.

Catteeuw, P. en G. Wils (1993) Übersichtlich. Grammatik. Kapellen: Pelckmans.

Dreyer, H. en R. Schmitt (2000) Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning: Hueber.

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 4: Die Grammatik. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Eppert, F. (1990) Grammatik lernen und verstehen: ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett Verlag.

Frey, E. (2000) Grammatik von A bis Z: Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Klett International.

Gerngroß, G. (1999) Grammatik kreativ: Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Griesbach, H. (1998) Test- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

Gross, H. & K. Fischer (1990) Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München.

Heidermann, W. (1997) Grammatiktraining Grundstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Helbig, G. en J. Buscha, (1992) Übungsgrammatik Deutsch. Leipzig: Langenscheidt.

Homberger, D. (1992-1993) InForm: Übungen zur deutschen Schulgrammatik. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Kars, J. en U. Häussermann (1992) Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt/Main: Diesterweg.

Köhler, C. en A. Herzog (1992) Deutsche verbale Wendungen für Ausländer. (Eine Auswahl mit Beispielen und Übungen) Leipzig: Enzyklopädie.

Latooj, R. (1992) Minigram. Beknopte Duitse grammatica. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

Reimann, M. (1997) Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Rinvoluceri, M. e.a. (1999) 66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart: Klett.

Schmitz, N.M. (1993) Das Deutschspiel. Grammatik spielend lernen. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Snauwaert, J. en A. Victoor (1997) Duitse basisgrammatica. Brugge: Die Keure.

ten Cate, P. en H. Lodder (1998) Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv Deutsch-Niederländische Beschreibung für den Zweitspracherwerb. Bussum: Coutinho.

Door uitgebreid register goed te gebruiken als naslagwerk.

Vanacker M. (1998) Duitse spraakkunst voor Nederlandstaligen. Kapellen: Nederlandsche Boekhandel.

Vanacker M. & T. Timperman (1995) Übungen zur deutschen Grammatik. Kapellen: Pelckmans.

Victoor, A. (1992) Oefeningen bij de Duitse basisgrammatica. Brugge: Die Keure.

Wendt, H.F. (1984) Langenscheidts Verb-Tabellen Deutsch. Berlin: Langenscheidt.

#### **7.2.4 Uitspraak en intonatie**

- Uitspraak en intonatie

Cauneau, I. (1992) Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht als Fremdsprache. München: Klett.

Dieling, H. e.a. (1996) Phonotek. Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsmaterial zur deutschen Phonetik. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.

Dieling, H. en U. Hirschfeld (2000) Phonetik lehren und lernen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Drosdowski, G. e.a. (2000) Der Duden in 12 Bänden. Band 6 : Das Aussprachewörterbuch. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Göbel, H. e.a. (1985) Ausspracheschulung Deutsch: Phonetikkurs. Bonn: Inter Nationes.

Hirschfeld, U. (1993) Einführung in die deutsche Phonetik. Ismaning: Hueber.

Hirschfeld, U. en K. Reinke (1998) Übungskurs zur deutschen Phonetik. Berlin: Langenscheidt.

Lindner, H. (1989) Deutsch : ein Lehrbuch für Ausländer. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Rausch, R. en I. Rausch (1991) Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch. Berlin: Langenscheidt.

Stock, E. en U. Hirschfeld (2000) Phonetik interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

- Spelling

Drosdowski, G. e.a. (2001) Der Duden in 12 Bänden. Band 1 : Die deutsche Rechtschreibung. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Heller, K. (1996) Rechtschreibung 2000. Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen. Sauerländer: Ernst Klett Verlag.

Lübke, D. (1997) Deutsch als Fremdsprache. Übungen zur neuen Rechtschreibung. Ismaning: Verlag für Deutsch.

#### **7.2.5 Socioculturele aspecten**

Bubner, F. en H. Seel (2000) Transparente Landeskunde. Bonn: Inter Nationes.

Hansen, M. en B. Zuber (1996) Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Berlin: Langenscheidt.

Inter Nationes-Goethe Institut Materialien zur Landeskunde. Neue Schönhauser Str. 20. D-10178 Berlin/Mitte.

Per CVO kan een set van de geluidsbanden, diamateriaal, tekst- en werkboeken tegen een geringe prijs worden besteld. De catalogus is bij het Goethe-Instituut te verkrijgen.

Kirchmeyer, S. (2002) Blick auf Deutschland: erlesene Landeskunde. Stuttgart: Klett.

Kniffka, H. (1995) Elemente einer kultur-kontrastiven Linguistik. Frankfurt am Main. Lang.

- Kussler, R. (1996) Landeskunde PC : ein elektronischer Studienbegleiter für das Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- Macaire, D. en W. Hosch (1996) Bilder in der Landeskunde. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut.
- Mog P. (1992) Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.
- Nasch, R. (1996) In Deutschland. Hong Kong: Intertaal.
- Seel, H. (1992) Ausschnitte aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Inter Nationes.
- Verluyten, P.S., (2000) Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction. Leuven/Leusden: Acco.
- Informatie over de beleving van tijd en ruimte bij allerlei groepen mensen, over taalproblemen, over niet-verbale communicatie met vele voorbeelden.
- Wicke, R.E. (2000) Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder. Bonn: Inter Nationes.

### **7.2.6 De vier vaardigheden**

- Adriaensens, C. e.a. (1995) Umlaut. Lier: Van In.
- Altemöller, E.M. (1992) Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit. München: Klett.
- Boschma, N. e.a. (1990) Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch. Berlin: Langenscheidt.
- Bovet, M. (1996) Stereo. Das Grundstufenhörprogramm DAF. Stuttgart: Klett.
- Dreke, M. & W.Lind (2001) Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Langenscheidt: Berlin.
- Göbel, R. (1992) Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. Frankfurt am Main:Lang.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Hümmeler, C. en E. von Jan (1997) Hören Sie mal! 1. Übungen zum Hörverständnis. Ismaning: Hueber.
- Lohfert, W. (1996) Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. Ismaning: Hueber.
- Lohfert, W. en T. Scherling (1991) Wörter, Bilder, Situationen: zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Prange, L. (1993) 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Spier, A. (1999) Mit Spielen Deutsch lernen. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.
- Sanchez, B. J. e.a. (1997) Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin: Langenscheidt.
- van Eunen, K. e.a. (1992) Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

### **7.2.7 Evaluatie**

- Albers, H-G. (1995) Testen und Prüfen in der Grundstufe: Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gardenghi, M. (1997) Prüfen, testen, bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Europ. Verl. D. Wissenschaften.
- Kleppin, K. (1998) Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Lienert, G. (1994) Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz u.a.
- Schneider, G. (2000) Fremdsprachen können – was heißt das? : Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur u.a.: Rüegger.

### **7.2.8 Handboeken**

- Aufderstraße, H. e.a. (2001) Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Aufderstraße, H. e.a. (1996) Themen neu 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Braakhuis, A.J. e.a. (1990) Kontakte: een functionele methode voor communicatief onderwijs in de Duitse taal voor het secundair onderwijs. Brugge: Die Keure.

Dellapiazza, R-M., e.a. (1998) Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Hueber.

Griesbach, H. (1987) Deutsch mit Erfolg 1. Ein Lernprogramm für Erwachsene. Lehrbuch für Anfänger. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Lemcke, C. e.a. (2002) Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene. München: Langenscheidt.

Müller, M. e. a. (1996-2001) Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Neuner, G., K. van Eunen, e.a. (1992-2000) Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Schäpers, R. (1994), Grundkurs Deutsch. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Initiation à la langue allemande: livre de travail avec exercices, partie grammaticale et lexicque.

## 7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

<http://www.ecd.let.uu.nl> Expertisecentrum Duits: Duitslandprogramma sinds 1996 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in Nederland met infotheek voor recent cursusmateriaal. Adres: Domplein 24, 3512 JE Utrecht Nederland.

<http://www.dwelle.de/> Luistermateriaal voor leerkrachten en cursisten – ook audio-gegevens.

<http://www.goethe.de/be/bru/deindex.htm> Site informatie Goethe-Institut Brussel

<http://www.lichaamstaal.com> Site over lichaamstaal met spelletjes.

<http://www.google.de/> Lernspiele online Deutsch als Fremdsprache op:

[http://www.think-online.de/index2\\_cur.html](http://www.think-online.de/index2_cur.html)

<http://www.lernspiele.de/>

<http://www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/materialien/>

<http://www.winload.de/spiele-lernspiele1.shtml/>

<http://www.goethe.de/> Homepage van het bekende Goethe-Instituut.

<http://www.goethe.de/be/bru/> Homepage van het Goethe-Instituut in Brussel.

<http://shortnews.stern.de/> Kortnieuws

<http://www.webgerman.com/index.html> Interessante site voor grammaticahulp, oefeningen en allerlei bronnen.

<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de> Forum Deutsch als Fremdsprache: een site met heel veel nuttige links naar oefeningen, Einstufungstesten, das Textbuch 'Stufen', e.a.

<http://www.vcu.edu/hasweb/for/menu.html> VCU Germanics website: een rijke selectie korte teksten (verhalen, sprookjes) uit de 19. eeuw met oefeningen. Teksten van W. Busch, Eichendorff, Goethe, Grimm, ETA Hoffmann en andere.

<http://www.kun.nl/cds/> Centrum voor Duitslandstudies in Nijmegen. Informatie- en documentatiecentrum. Adres: Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

<http://www.digischool.nl/du/schueler/schoolbank/oefenen/index.htm> Ideale site voor beginners Duits

<http://www.ids-mannheim.de/reform/> Site over de nieuwe spelling.

<http://www.i-goethe.uni-muenchen.de/> Inhoud: info over de jonge Goethe in zijn tijd met zowel specifieke als algemene overzichten bijv.: biografie met informatie over zijn kennissenkring en gegevens i.v.m. de totstandkoming van zijn werken.

<http://www.goethe.de/z/50/alltag/deindex.htm> Kaleidoscop – Alltag in Deutschland.

[http://privat.schlund.de/R/R\\_Kinas/](http://privat.schlund.de/R/R_Kinas/) Site met interessante tests 'Leseverstehen'.

<http://www.goethe.de/z/jetzt/> Didactisch jeugdtijdschrift met talrijke oefeningen.

<http://shortnews.stern.de> Amusant kortnieuws ook bruikbaar voor beginners.

<http://www.dwelle.de> *Deutsche Welle* (Material für Lehrer und Lernende): Enthält den Sprachkurs *Deutsch – Warum nicht?* (MP3-Audio-Dateien zum Herunterladen und Transskripte als PDF-Dateien. Uitspraak oefeningen en grammaticale voorbeelden.

<http://www.udoklinger.de/Grammatik/inhalt.htm> *Deutsch Online* (online Grammatik von Udo Klinger). Overzichtelijke en gebruiksvriendelijke grammatica.

<http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/> *The German Electronic Textbook* (von Gary Smith). Overzichtelijke grammatica voor beginners en thematisch opgebouwde woordenschatlijsten.

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/> *Wortschatz Lexikon der Universität Leipzig*. Gratis consulteren van woordenschatlijsten waarvan de "Häufigkeitslisten" erg interessant zijn voor beginners.

<http://weggerman.com> Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

<http://www.uq.net.au/~zzkmunr1/> Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

<http://www.deutschland.de/de/> Das Deutschlandportal met allerlei interessante gegevens.

## **Bijlage 1: Nuttige informatie**

Documentatiecentra voor onderwijsmateriaal en achtergrondinformatie:

Informatiecentrum Goethe-Institut Inter Nationes, Belliardstraat 58, 1040 Brussel.

Ambassade van de BRD: Tervurenlaan 190, 1050 Brussel.

Duitse Dienst voor Toerisme: Gulledele 92, 1200 Brussel Tel 02 245 97 00 Fax 02 245 39 80.

Rat der Deutschen Gemeinschaft: Kaperberg 8, 4700 Eupen Tel 087 59 07 20 Fax 087 59 07 30.

Forum DaF: Max Hueber Verlag, Redaktion Forum DaF, Max-Hueber-Str. 4, D-85737 Ismaning. (München)

Schulfernsehen: WDR – Landesstudio Dortmund, Mommsenweg 5, 44 225 Dortmund ([www.wdr-schulfernsehen.de](http://www.wdr-schulfernsehen.de))

- Tijdschriften

Helbig, G., Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache". Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut, Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München.

Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur, BGDV, Brüssel.

Bedoeld als achtergrond voor de leraar:

Deutsch als Fremdsprache: Herder Institut, Lumumbastraße 4, D-04107 Leipzig.

Praxis Deutsch: Friedrich Verlag, Postfach 100150. D-30926 Seelze 6.

Zielsprache Deutsch: Max Hueber Verlag, Max Hueberstrasse 4, D-85737 Ismaning (München).

Sirene. Zeitschriften für Literatur: wolters-Noordhoff, Postbus 58, 9700 MB Groningen.

Levende Talen: Bureau van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, Postbus 5148, 1007 AC, Amsterdam.

## **Bijlage 2: Trefwoordenlijst**

### **basisvorming**

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

### **communicatiestrategieën**

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

Voorbeeld : gebruik maken van niet verbaal gedrag

### **context**

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

### **eindtermen**

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerderspopulatie<sup>4</sup>. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

(Zie ook leerdoel en specifieke eindtermen)

### **specifieke eindtermen**

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

### **functie**

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

Voorbeeld : iemand groeten

### **kennisgegevens**

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

### **leerdoel**

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

### **leerstrategieën**

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

Voorbeeld : het reflecteren over eigen kennis

### **leertraject**

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

### **leerweg**

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook leertraject)

### **minimumdoelen**

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

### **module**

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

---

<sup>4</sup> Termen zoals 'leerder' en 'taalgebruiker' verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon.

**beoordelend niveau**

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

Voorbeeld : zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie

**beschrijvend niveau**

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

Voorbeeld : iemand uitnodigen met stereotiepe formules

**reproducerend niveau**

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

**structurerend niveau**

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

Voorbeeld : specifieke informatie zoeken in een handleiding

**notie**

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

**opleiding**

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

**opleidingsprofiel**

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

**publiek**

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

**scannen**

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook skimmen)

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

**skimmen**

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

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

**strategieën**

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

**interactieve taalactiviteit**

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

Voorbeeld : een gesprek.

**taalgebruikssituatie**

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

**taaltaak**

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

Voorbeeld : informatie vragen en geven.

### **tekst**

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

### **artistieke tekst**

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld : een roman, een chanson

### **informatieve tekst**

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld : een formulier, een schema

### **narratieve tekst**

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld : een relaas, een verhaal

### **persuasieve tekst**

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld : een reclameboodschap, een uitnodiging

### **prescriptieve tekst**

proberen het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld : een handleiding, een instructie

### **tekstcluster**

een groepering van inhoudelijk verwante teksten.

### **tekstkenmerken**

de intrinsieke kenmerken van een tekst.

### **uitbreidingsdoelen**

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

### **verwerkingsniveau**

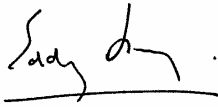
de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen tekst beheerst. (Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder niveau)

### **doorstroomgerichte vorming**

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

## ADVIES LEERPLANNEN

<b>INSTELLING:</b>	Netoverschrijdend leerplan (namens GO-POV-OVSG-VSKO-VOOP) Ingediend door: VDKVO Sainte-Adresseplein 12 1070 ANDERLECHT
<b>OPLEIDING:</b> <b>Codenummer:</b>	Duits R 1 (lineair) 06-07/1645/NV
<b>Met ingang van:</b>	01/09/2007
<b>Beginsituatie:</b>	De beginsituatie is afwijkend geformuleerd van het door de overheid ontwikkelde opleidingsprofiel maar respecteert de norm.
<b>Doelstellingen:</b>	Het leerplan maakt een onderscheid tussen algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen. De basiscompetenties, zoals geformuleerd in het door de overheid ontwikkelde opleidingsprofiel, zijn niet integraal overgenomen. Het leerplan wijkt af van het door de overheid ontwikkelde opleidingsprofiel, zonder aan de minimale doelstellingen te beantwoorden. Het leerplan vermeldt uitbreidingsdoelen zonder ze evenwel expliciet als dusdanig aan te duiden.
<b>Leerinhouden:</b>	Het leerplan verwijst voor de taalgebruikssituatie naar de contexten conform het door de overheid ontwikkelde opleidingsprofiel. Tekstueel is de invulling op het niveau R 2 en dus incorrect. Ook bij de contextspecifieke taalhandelingen verwijst het leerplan tekstueel naar een invulling op niveau R 2. De contexten, taalhandelingen, taalsysteem, taalregisters, uitspraak en intonatie, socio-culturele aspecten en non-verbale communicatie komen uitgebreid aan bod en zijn consistent ingevuld.
<b>Methodologische wenken:</b>	De methodologische wenken zijn opgebouwd rond communicatief-functioneel vaardigheidsonderwijs.
<b>Evaluatie:</b>	In het leerplan is een visie op evaluatie uitgewerkt die aansluit bij het verwerven van communicatieve vaardigheden. De methode en de criteria vragen om een concretisering op centrumniveau.
<b>Bibliografie:</b>	In het leerplan is een zeer uitgebreide bibliografie opgenomen, met ruime aandacht voor elektronische leer- en hulpmiddelen, die de volledige inhoud

	van het leerplan dekt.
<b>ADVIES:</b>	<p><b>GUNSTIG tot en met het schooljaar 2008-2009</b>, op voorwaarde dat: het centrum op basis van het goedgekeurd document 8 de te verwerven basiscompetenties en leerinhouden verkavelt over de verschillende leerjaren.</p> <p>Het verkavelingsdocument gaat vooraf aan de planningsdocumenten die door het team of de individuele leerkracht worden gehanteerd. De evaluatie van de basiscompetenties en leerinhouden zal geënt zijn op het verkavelingsdocument.</p> <p>De leerplanontwikkelaars gebruiken best de meest recente terminologie en het meest recente overzicht van de taalopleidingen.</p> <p>Het leerplan dient verder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de ontbrekende minimumdoelstellingen op te nemen;</li> <li>- de tekstuele invulling van de contexten en de contextspecifieke taalhandelingen op niveau R 1 te brengen;</li> </ul>
<b>Datum:</b>  24 juni 2007	  Eddy Boey, inspecteur volwassenenonderwijs