



Volwassenenonderwijs

**Onderwijssecretariaat van de
Steden en Gemeenten van de
Vlaamse Gemeenschap v.z.w.**

Leerplan MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

DUITS

Onderwijsvorm

Richtgraad 2.1

Bestelnummer: **O/3/2003/150**

LEERPLAN DUI TS

Richtgraad**2.1**

C. Maes

A. Michiels

E. Plancke

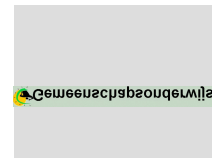
H. Ros

V. Sanctobin

V. Vanderheyde

D. Vernou

H. Verstraeten



Voor de aanmaak van het leerplan Duits richtgraad 2.1 werd door GLTT-CVO een netoverschrijdende leerplancommissie samengesteld.

Deze bestond uit de volgende leden :

Dany Jacquy (GLTT-CVO)	Voorzitter
Philipp Bekaert (GLTT-CVO)	Commissielid
Ralph Bisschops (CVO-KHNB Brussel)	Commissielid
Ingrid Kremer (Taalleergangen Strombeek-Bever)	Commissielid
Marijke Van Eeckhout (AVC Meise)	Commissielid
Anne-Marie Spriet (HITEK Kortrijk)	Commissielid
Tina Piron (PCMT Hasselt)	Commissielid

Onze oprechte dank gaat uit naar :

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

Leerplan Duits

Richtgraad 2.1

1	Situering	5
1.1	De indeling van de opleidingen in richtgraden	5
1.2	De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen	6
1.3	De clustering van specifieke eindtermen tot modules	6
2	Beginsituatie	12
3	Doelstellingen	12
3.1	Algemene doelstellingen	12
3.2	Leerplandoelstellingen	12
3.2.1	Spreken	12
3.2.2	Schrijven	14
3.2.3	Lezen	15
3.2.4	Luisteren	17
4	Leerinhouden	20
4.1	Contexten	20
4.2	Taalhandelingen	24
4.2.1	Algemene taalhandelingen	24
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	25
4.3	Taalsysteem	28
4.3.1	Woordsoorten, morfologie en spelling	28
4.3.2	Syntaxis	30

4.4	Taalregisters	31
4.5	Uitspraak en intonatie	32
4.6	Socioculturele aspecten	34
4.6.1	Socioculturele conventies	34
4.6.2	Non-verbale communicatie	36
5	Methodologische wenken	38
5.1	Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.	38
5.2	Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.	39
5.3	Bereid de cursisten geleidelijk voor op hun zelfstandig leren.	41
5.4	Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.	41
5.5	Wees bereid om van je collega's te leren.	42
6	Evaluatie	44
6.1	Visie	44
6.1.1	Functie van de evaluatie	44
6.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	45
6.1.3	Evaluatiemethoden	46
6.1.4	Collegiaal overleg	47
6.2	Criteria	47
6.2.1	Validiteit	47
6.2.2	Betrouwbaarheid	48
6.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid	48
6.2.4	Authenticiteit	48
6.2.5	Didactische relevantie	48
6.2.6	Haalbaarheid	49
7	Bibliografie	50
7.1	Algemene didactische werken	50
7.2	Taalspecifieke werken	52
7.2.1	Algemene taalspecifieke werken	52
7.2.2	Woordenschat	53
7.2.3	Grammatica	55
7.2.4	Uitspraak en intonatie	56
7.2.5	Socioculturele aspecten	57
7.2.6	De vier vaardigheden	58
7.2.7	Evaluatie	59
7.2.8	Handboeken	59
7.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen	60

Bijlage 1: Nuttige info

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van de publicatie *Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen* die de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) heeft ontwikkeld in het kader van zijn decretale opdracht.

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**¹ voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

¹ Voor toelichting bij de vetgedrukte trefwoorden, zie de verklarende woordenlijst in bijlage 2.

1.2 De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist² in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

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

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

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

1.3 De clustering van specifieke eindtermen tot modules

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

Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor die talen niet haalbaar geacht.

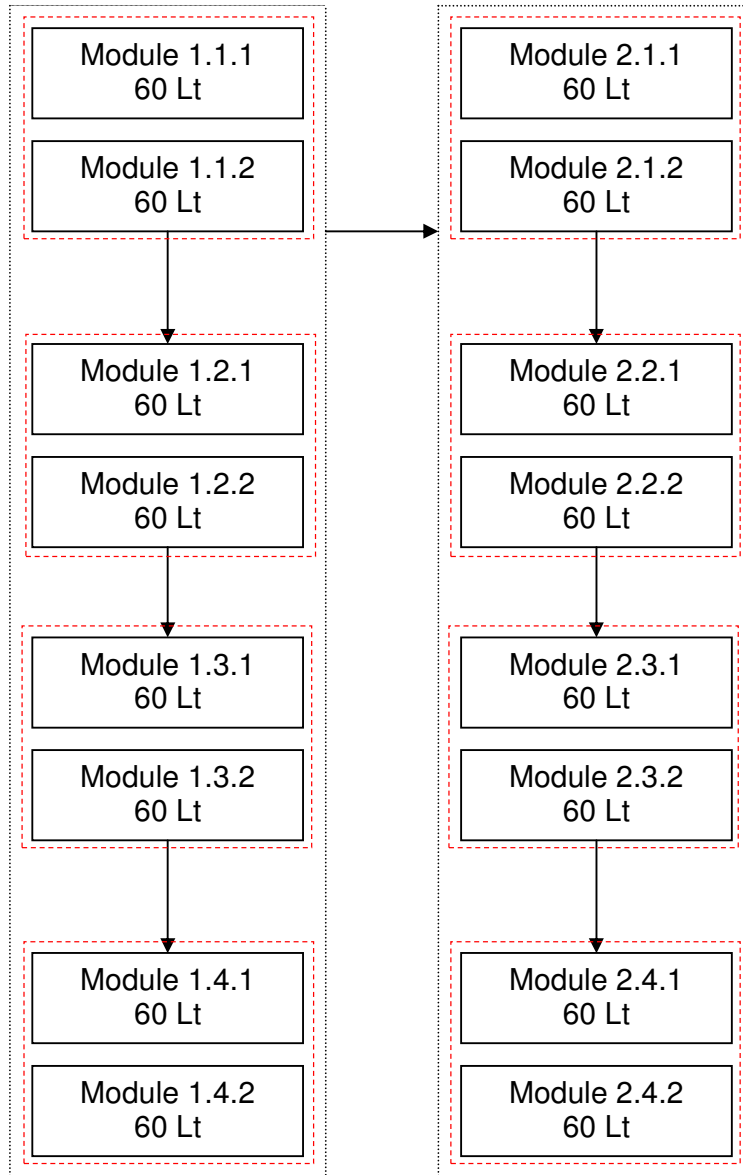
² Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1

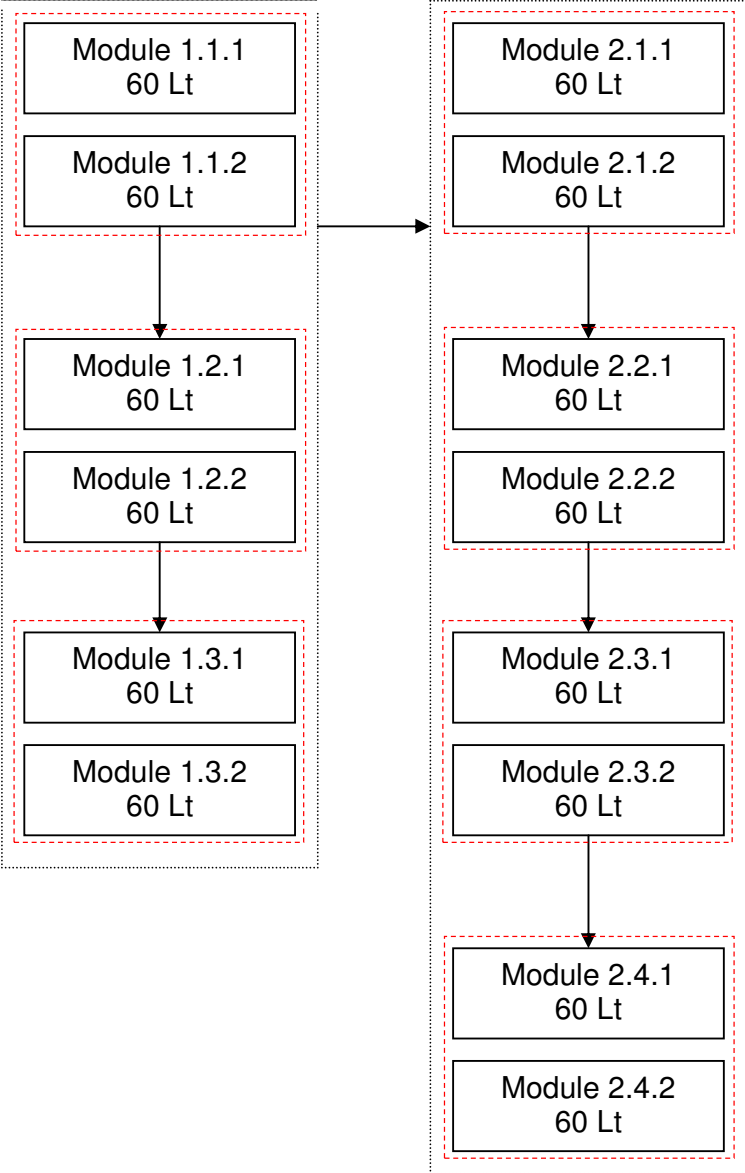
Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1

Richtgraad 2



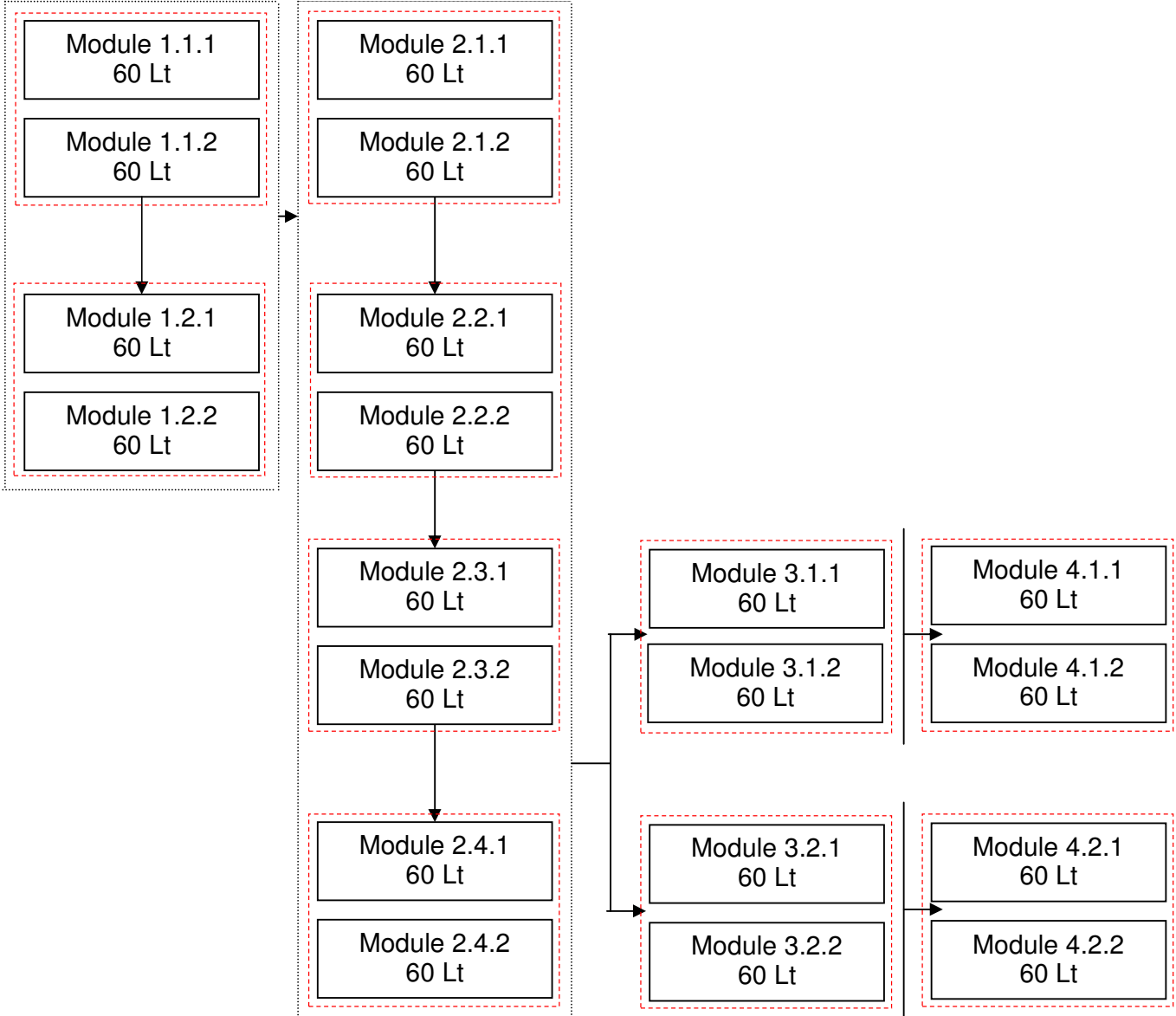
Andere talen

Richtgraad 1

Richtgraad 2

Richtgraad 3

Richtgraad 4



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

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

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

2 Beginsituatie

De leerder heeft de specifieke eindtermen van richtgraad 1.2 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat richtgraad 1.2 behaald hebben
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 1.2 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

Threshold" of richtgraad 2 is het niveau van de beperkte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan communiceren in de meeste vertrouwde talige situaties, zij het met nog beperkte talige middelen. Hij kan de hoofdzaken begrijpen van vertrouwde onderwerpen die geregeld opduiken in onder meer de werksituatie, school en ontspanning, op voorwaarde dat deze onderwerpen in klare standaardtaal zijn geformuleerd. Hij kan zich uit de slag trekken in de meeste talige situaties die zich voordoen bij reizen in een land waar de betreffende taal wordt gesproken. Hij kan een eenvoudige en samenhangende tekst produceren met betrekking tot onderwerpen die vertrouwd zijn of tot zijn persoonlijke interessesfeer behoren. Hij kan ervaringen en gebeurtenissen, dromen, hoop en ambities beschrijven en kan bondig redenen en verklaringen geven voor zijn plannen en opvattingen.

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1 Spreken

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. in een gesprekssituatie informatie vragen en geven met betrekking tot informatieve teksten zoals een gesprek.

2. in een gesprekssituatie een instructie geven met betrekking tot prescriptieve teksten.
3. in een gesprekssituatie zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner in informatieve en persuasieve teksten.

Ondersteunende kennis

4. 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

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een spreekplan opstellen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - informatie verzamelen en gebruiken;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
6. Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën gebruiken :
 - efficiënt omgaan met beperkte talige middelen;
 - compenserende strategieën gebruiken zoals parafraseren, zeggen dat hij iets niet begrijpt en verzoeken langzamer te spreken;
 - in voorkomend geval (bijv. bij een uiteenzetting) gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en van niet-verbaal gedrag.
7. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak kan de cursist reflecteren over
 - het bereik van de ondersteunende kennis;
 - zijn talige beperkingen;
 - de noodzakelijke remediëring.

Attitudes

8. Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van:

- contactbereidheid;
- de nodige spreekdurf;
- openheid voor culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn nog vrij kort;
- ze bevatten eenvoudig gestructureerde zinnen;
- het lexicon is eenvoudig;
- de talige middelen zijn nog beperkt;
- het aanpassen van het register aan situatie en gesprekspartner is nog problematisch;
- foutief taalgebruik komt nog geregeld voor;
- het spreektempo is bedachtzaam;
- de uitspraak is in toenemende mate verzorgd.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een formulier en een mededeling
2. zijn beleving (wensen, noden en gevoelens) formuleren en een bekende taalgebruiker naar diens beleving vragen in een klacht, een persoonlijke en zakelijke brief.

Ondersteunende kennis

3. 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; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - informatie verzamelen, ook via de informatie- en communicatietechnologie;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
5. Bij de uitvoering van de schrijfp opdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen :
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing in eenvoudige taal uit de slag te trekken;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.
7. De cursist is bereid om
 - bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - rekening te houden met culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen volgende tekstkenmerken :

- de inhouden hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn nog vrij kort;
- ze bevatten eenvoudig gestructureerde zinnen;
- het lexicon is eenvoudig;
- de talige middelen zijn nog beperkt;
- het aanpassen van het register aan situatie en gesprekspartner is nog problematisch;
- foutief taalgebruik komt nog geregeld voor.

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. de hoofdgedachte achterhalen
in informatieve teksten zoals een rapport en een verslag;
2. specifieke informatie zoeken
in informatieve teksten zoals notities en berichten.

Ondersteunende kennis

3. 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, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen en scannen);
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - de tekstsoort herkennen;
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
- inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om
- geconcentreerd te lezen;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
 - te reflecteren over zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie wordt expliciet aangeboden;
- ze zijn kort;
- de tekststructuur en samenhang zijn doorzichtig;
- ze zijn geschreven in standaardtaal;
- het woordgebruik behoort tot het standaard schrijf- en spreektaalregister;
- het leestempo is laag;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. de hoofdgedachte achterhalen in
informatieve teksten zoals een uiteenzetting, een verslag, een nieuwsbericht en een documentaire.
2. specifieke informatie zoeken in
informatieve teksten zoals een interview en een telefoongesprek.

Ondersteunende kennis

3. 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

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het luisterdoel bepalen;
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen en scannen).
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - van niet gegeven of gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context;
 - 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.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van gesproken taal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van gesproken taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om
 - grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoudten hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie wordt expliciet aangeboden;
- ze zijn kort;
- de tekststructuur en samenhang zijn doorzichtig;
- de teksten zijn gesproken in standaardtaal en standaardaccent;
- het woordgebruik behoort tot het standaard spreektaalregister;
- ze worden in een aangepast spreektempo gedebiteerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 4
- Schrijven: nummer 3
- Lezen: nummer 3
- Luisteren: nummer 3

4.1 Contexten

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

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

Voor Module 2.1 geldt dat de zeven contexten aan het eind van de module aan bod gekomen zijn. Voor richtgraad 2 is de *preferentiële – dus niet dwingende-* volgorde van de contexten als volgt :

Module 2.1.1. = contexten 1,7,10,12

Module 2.1.2. = contexten 2,9,13

Module 2.2.1. = contexten 3,4,5

Module 2.2.2. = contexten 6,11,8

Module 2.3.1. = contexten 1,7,10,12

Module 2.3.2. = contexten 2,9,13

Module 2.4.1. = contexten 3,4,5

Module 2.4.2. = contexten 6,11,8

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

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet je voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje 'zoals' 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
- contacten met post, bank, O.C.M.W., stadhuis, V.D.A.B, ambassade

'VRIJE TIJD' (NR 7)

- vrijetijdsbesteding
 - bioscoop
 - musea
 - concerten
 - tentoonstellingen
 - hobby's
- daguitstapjes, toerisme, bezienswaardigheden
- sportterminologie

'ONTHAAL' (NR 10)

- personalia
- familie
- levensbeschouwing
- uiterlijk voorkomen
- karaktereigenschappen
- belangstelling
- beroep

'KLIMAAT ' (NR 12)

- klimaat van bepaalde streken
- analyse van het weerbericht

'LEEFOMSTANDIGHEDEN ' (NR 2)

- indeling van de woning

- meubilair
- huurcontract
- dagelijkse activiteiten
- ligging
- flora en fauna
- leefmilieu
-

'RUIMTELIJKE ORIENTERING' (NR 9)

- aardrijkskundige begrippen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten ...)

'SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK' (NR 13)

- relaties met collega's
- uitnodiging, afspraak

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- informeren naar iemands mening
- ideeën en opinies verwoorden
- een regeling of afspraak meedelen
- informeren naar de stand van zaken

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- geneigdheid tonen
- onverschilligheid uitdrukken
- bewondering uitdrukken
- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

- voorkeur uitdrukken
- verontrusting uiten
- een voorwaarde formuleren
- een veronderstelling formuleren
- een tegenstelling weergeven
- waarschijnlijkheid uitdrukken

Actie en reactie uitlokken

- toestemming vragen
- toestemming geven
- iets gebieden
- iets verbieden
- iets beloven
- om een herformulering vragen

Argumenteren

- een opinie/standpunt met feiten en voorbeelden ondersteunen
- een conclusie formuleren

Communicatie structureren en controleren

- een boodschap structureren
- goed begrip bij de ontvanger controleren

Sociaal functioneren

- uitnodigingen formuleren
- verontschuldigen formuleren
- iemand met iets feliciteren
- iemand om iets bedanken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 7 contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen *zoals*:

Contacten met officiële instanties (nr 1)

- de verschillende officiële instanties benoemen
- inlichtingen vragen en geven aan het personeel van de officiële instanties
- bij een verkeersongeval de nodige gegevens betreffende de wagen en de verzekering uitwisselen
- mondeling of schriftelijk iets (documenten, een afspraak ...) aanvragen bij een officiële instantie
- kort de reden van het bezoek verwoorden (ongerustheid ...)
- de hulpdiensten verwittigen, een eenvoudig probleem of een niet te complexe gebeurtenis verwoorden en zijn verontrusting uiten
- geld wisselen, naar de koers vragen, geld lenen
- vertellen in de V.D.A.B. naar welk type job men op zoek is

Vrije tijd (nr 7)

- inlichtingen inwinnen in verband met bepaalde activiteiten, een bestemming, prijs, catalogus, openingsuren ... en het weergeven aan derden
- eenvoudige reisinformatie bekijken en bespreken
- cultuurvormen opsommen, soorten voorstellingen, activiteiten of bezienswaardigheden vergelijken
- toestemming geven in verband met bepaalde activiteiten, een bestemming ...
- de voorkeur voor een bepaalde activiteit, een bepaald genre, een favoriete plek of bestemming meedelen en het waarom ervan uitleggen
- vragen naar toiletten, uitgang, vestiaire ...
- plaatsen reserveren en/of een reservatie annuleren
- verslag uitbrengen over een niet te complexe voorstelling
- hobby's opsommen en kort beschrijven, en er zijn mening over verwoorden
- een dagbeschrijving geven
- sporttakken benoemen
- sportactiviteiten kort beschrijven

Onthaal (nr 10)

- algemene personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- verschillende gezinssituaties beschrijven, waaronder de eigen situatie
- kort uitleggen hoe (on)belangrijk nationaliteit, familie ... zijn
- kort informatie geven over levensbeschouwing en zijn mening erover meedelen
- zichzelf of een andere persoon fysiek en/of karakterieel beschrijven
- de vrijetijdsbesteding uitleggen, ernaar vragen en zijn voorkeur meedelen
- algemene informatie over beroep, opleiding en werksituatie meedelen en ernaar vragen
- zijn mening meedelen over de eigen opleiding en/of beroepssituatie

Klimaat (nr 12)

- het klimaat en/of het weer van bepaalde streken en bepaalde landen vergelijken
- het weerbericht bestuderen/beluisteren en het navertellen
- vertellen welke kledij bij voorkeur aangetrokken wordt bij welk weertype

Leefomstandigheden (nr 2)

- een woning (ligging, indeling, inrichting ...) beschrijven en ernaar vragen
- inlichtingen vragen over een huurcontract en de gevraagde inlichting verstrekken aan derden
- voor- en nadelen in verband met (aspecten van) de woning opsommen en zijn persoonlijke voorkeur meedelen
- eenvoudige voorstellen formuleren in verband met aankoop en inrichting van een woning
- beschrijven hoe men de dag doorbrengt en ernaar vragen

- bepaalde activiteiten (thuis, in de buurt ...) beschrijven en zijn voorkeur over die activiteiten meedelen
- bepaalde dieren en planten beschrijven en er zijn voorkeur over meedelen
- kort zijn mening geven over de bureu en/of de wijk
- een verandering in de leefomstandigheden beschrijven

Ruimtelijke oriëntering (nr 9)

- inlichting over landen, volkeren en hun gewoonten vragen en geven
- landen en streken vergelijkend beschrijven
- zijn voorkeur meedelen in verband met plaatsen, streken, landen ...
- de gewoonten van landen en streken becommentariëren
- herinneringen aan zijn schooltijd, jeugd ... beschrijven
- vertellen over zijn plannen en projecten
- typische gerechten situeren volgens streek en land en zijn voorkeur meedelen

Sociale communicatie op het werk (nr 13)

- iemand begroeten en afscheid nemen van iemand
- de relaties op het werk beschrijven
- spreken over menselijke relaties in het algemeen
- vertellen of relaties wel of niet belangrijk zijn en waarom
- de gemoedstoestand op het werk beschrijven
- iemand uitnodigen
- een afspraak met een collega maken
- een afspraak weigeren of afzeggen
- een collega of een overste bedanken of met iets feliciteren

4.3 Taalsysteem

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

De lijst van grammaticale elementen die hierna wordt opgesomd, *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat ³.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

WOORDSOORTEN, MORFOLOGIE

Das Verb

- Gebrauch der Tempora und Modi: Präsens, Imperativ, Perfekt, Präteritum, Futur I
- Funktionaler Gebrauch von *möchten* (Konjunktiv)
- Haben, sein, werden + Modalverben
- Trennbare und untrennbare Verben
- Bildung des Perfekts mit *haben* und *sein*
- Infinitivsatz
- Modalverben
- Passiv: einfache Formen
- Reflexivverben

Das Substantiv

- Genus
- Plural
- Deklination, auch Genitiv
- Wortbildung

Das Adjektiv

- Die Komparation: Nuancen des Vergleichs, Steigerungsformen
- Substantivierung

Das Adverb

³ Het is de bedoeling dat de cursist alle grammaticale aspecten beheerst wanneer hij de laatste module van richtgraad 2 beëindigt. In richtgraad 3 en 4 komt de grammatica immers enkel occasioneel en functioneel aan bod, dit wil zeggen, in functie van de concrete behoeften van de cursist.

- Elementare Ortsangaben
- Elementare Zeitangaben
- Steigerungsformen: Superlativ-Adverbien

Das Pronomen

- Personalpronomen
- Demonstrativpronomen (der, dieser)
- Interrogativpronomen (Fragewörter)
- Reflexivpronomen

Der Artikel

- Definitartikel
- Indefinitartikel
- Possessivartikel
- Deklination

Die Zahlen

- Kardinalzahlen (Grundzahlen)
- Ordinalzahlen

Die Präpositionen

- Geläufige Präpositionen
- Feste Präpositionen mit Akkusativ *oder* mit Dativ
- Wechselpräpositionen mit Akkusativ *oder* Dativ
- Richtungspräpositionen

Die Konjunktion

- Konjunktionen: Fortsetzung (Haupt- und Nebensatz)

Die Partikeln

- Geläufige Partikeln (Abtönungspartikeln)

SPELLING

Klanken horen bij gesproken taal, letters bij geschreven taal. Het aantal klanken die je in een taal produceert, worden met een beperkt aantal letters weergegeven en bovendien gebruik je deze letters niet altijd even consequent. Uiteraard geeft dit aanleiding tot heel wat vragen bij cursisten die regelmatig gekweld worden door de onzekerheid om de vraag hoe iets gespeld wordt. Het is dan ook vanzelfsprekend dat je tijdens de lessen eveneens de nodige aandacht besteedt aan aspecten die voor de nodige problemen zorgen. Zonder te vervallen in regels en

massa's toepassingen kunnen afhankelijk van de geziene teksten en woordenschat o.a. volgende knelpunten occasioneel aan bod komen:

- Groß- und Kleinschreibung
- Großschreibung der Höflichkeitsform (Sie, Ihnen)
- "s" vs "ss" (*das* Buch, Er sagt, *dass* usw.)
- "ß" versus "ss"
- Konsequenter (Nicht)gebrauch von "ß" (in der Schweiz wird "ß" nicht gebraucht)
- Umlaut
- Kurze und lange Vokale
- Zusammenschreibung
- Silbentrennung
- Doppellaute
- Homonyme
- Geläufige Satzzeichen (Interpunktion)

4.3.2 Syntaxis

Aussagesatz

Negativsatz

Fragesatz

Entscheidungsfrage

Ergänzungsfrage

Imperativsatz

Wortfolge

Die Funktionen von Nominativ (Subjekt und Prädikat), Akkusativ (Akkusativobjekt, Präpositionalobjekt im Akkusativ, Zeitangaben) und Dativ (Dativobjekt, Präpositionalobjekt im Dativ, Zeitangaben)

Lokal- und Temporaladverbien

Infinitivsatz

4.4 Taalregisters

In richtgraad 1 heeft de cursist reeds een onderscheid leren maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Enkele voorbeelden:

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

In richtgraad 2 kan je verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik verder uitdiepen in functie van de behandelde contexten. Dat wil zeggen dat de cursist zich niet alleen goed bewust moet zijn van het bestaan van registervarianten, maar dat hij ze eveneens steeds correcter leert gebruiken. In richtgraad 2.1 en 2.2 zal dat dit nog niet probleemloos gebeuren, maar vanaf richtgraad 2.3 en zeker in richtgraad 2.4 moeten spreek- en schrijfstijl steeds meer aangepast zijn aan de context, d.w.z. de situatie en de gesprekspartner, in zowel informele als formele zin.

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 het voorbeeld dat de cursist zal nabootsen. Ritme en zinsmelodie worden hierbij geen geweld aangedaan.

Naast een correcte uitspraak van klanken zal in richtgraad 2 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 daardoor niet even belangrijk. Onze aandacht dient speciaal te gaan naar functionele klanken. De volgende aspecten van de uitspraak kunnen in richtgraad 2 aan bod komen:

- Lange versus korte klinkers:
 - [a:] vs [a]: **B**ahn, **S**chlaf, **l**ahm versus **B**ann, **s**chlaff, **L**amm
 - [ɔ:] vs [ɔ]: **s**chön, **verw**öhnen, versus **k**önnte, **m**öchte
 - [ʊ:] vs [ʏ]: **S**tuhl, **G**ruß versus **K**uss, **B**rust
 - [ʊ:] vs [ʏ]: **G**rüße, **G**üte vs **K**ünste, **f**ünf
 - [o] vs [O]: **g**roß, **w**ohnen vs **O**sten, **k**ommen

- Tweeklanken:
 - [ʁ]: **n**ein, **z**wei, **E**i
 - [ə]: **L**eute, **M**äuse
 - [ʃ]: **M**aus, **H**aus, **B**lumenstrauß

- Medeklinkers:
 - g: [g] in het midden en [k] op het einde van een lettergreep (**W**ege, **T**age, **W**eg, **T**ag)
 - d: [d] in het begin en [t] op het einde van een lettergreep (**H**unde, **H**und)
 - j: [j] in het begin van een lettergreep (**j**ung)
 - v: altijd [f] (viel), daarenten [v] in sommige leenwoorden (**K**lavier, **V**ivisektion).
 - w: altijd [v] (**w**arum) behalve in anglicismen [w]
 - z: altijd [Z] (**z**ehn, **F**AZ).
 - r: [r] in het begin en [ʀ] op het einde van een lettergreep (**R**eis, **f**ür)
 - s: [z] in het begin en [s] op het einde van een lettergreep (**s**uchen, **r**eisen versus **d**as, **G**ras)

- b: [p] op het einde van een lettergreep (**Staub**)
 - qu: altijd [kv] (**Quarz**, überqueren, **quillen**).
 - ch: [χ] in "spräche," "ich," "Bücher," [X] daarentegen in "Sprache," "**Buch**," "Versuch", [χ] oφ [κ] in China, Chemie.
 - pf: altijd [Π] (**Pfund**, **Pflanze**).
 - st: [Στ] in het begin van een lettergreep (verstehen, **Staub**)
 - [st] in alle andere posities (**Last**, **fasten**)
 - ss: altijd [s].
 - ng: altijd [N] (**Ding**, **bringen**)
- Woorduitgangen:
 - [E]: danke, bitte
 - [⊗]: 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.
 - ig: [K] in **richtig**
 - isch: [Σ] in **typisch**
- Knacklaut

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

4.6.1 Socioculturele conventies

In richtgraad 2 is het de bedoeling dieper in te gaan op alle mogelijke socioculturele aspecten die in de verschillende Duitstalige gebieden opduiken.

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?
- Wat zijn alledaagse gespreksonderwerpen/sociale ontmoetingsrituelen (bijv. gesprekjes over het weer).

Aspecten i.v.m. feesten en rituelen

- Welke zijn de belangrijkste feestdagen (Weihnachten, Tag der Deutschen Einheit)?
- Welke belangrijke stadia in een mensenleven worden gevierd?
- Wat zijn de belangrijkste religies?

Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden

- Wat is de levensstandaard in het land?
- Welke verschillen zijn er tussen België, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland?
- Welke toeristische attracties zijn er?
- Welke 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).
- Waaraan hechten inwoners veel belang inzake huisvesting?

Aspecten i.v.m. politieke, economische en sociale structuren

- Het onderwijssysteem in Duitsland en andere Duitstalige regio's: Grundschule, Gymnasium, Realschule, Hochschule ...
- Het gezondheidssysteem in Duitsland: private und öffentliche Krankenkassen.
- Die Parteien in der BRD: SPD, CDU/CSU, die Grünen
- Einwohnerzahl, Hauptstädte, politische Struktur (Bundesländer, Kantone).
- Bundesrepublik: grundsätzliche politische Begriffe bzw. Institutionen (Bundestag, Präsident, Kanzler, Ministerpräsident).

Aspecten i.v.m. relaties

- Gezins- en familierelaties: minder hecht in de BRD dan in België.
- Man-vrouwrelaties.
- Formele en informele gebruiken bij sociale contacten in de werksituatie en in contacten met officiële instanties.
- 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).
- Hoeveel drinkgeld geven na bediening ...?

Aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes

- Sociale status.
- Gezondheid.
- Milieu (erg belangrijk in Duitstalige gebieden).
- Tradities.
- Verschillen in taboes:
 - Taaluitingen en handelingen die al was het maar een greintje empathie (laat staan sympathie) met het Hitlerregime vertonen, zijn in de BRD regelrecht taboe.
 - Sympathieën voor het communisme kunnen bij Duitsers eveneens hevige reacties ontketenen, gezien het trauma van het gedeelde Duitsland.
- Verschillen in directheid bij het formuleren van een verzoek.

Aspecten i.v.m. 'bezoeken'

- Etikette, "siezen" en "duzen" : in de BRD neemt alleen de oudste of de hoogste in rang het initiatief om te tutoyeren.
- Stiptheid (al dan niet te laat komen).
- Het al dan niet vastleggen van bezoeken en maken van afspraken.
- Manier van begroeten (geen zontjes op de wang)
- Manier van gelukwensen ("Frohe Weihnachten/Ostern!"; "einen guten Rutsch ins neue Jahr!")
- Welke soort kleren dragen?

Aspecten i.v.m. "aanvaarden" en "weigeren"

4.6.2 Non-verbale communicatie

Om te communiceren maken we gebruik van gesproken en geschreven taal. Bij gesproken taal ondersteunen we de boodschap die we aan elkaar duidelijk willen maken ook met het gebruik van lichaamstaal. Deze niet gesproken taal noemen we non-verbale communicatie. Non-verbale communicatie is een terrein dat in het talenonderwijs niet mag worden verwaarloosd. We gebruiken lichaamstaal immers constant en meestal doen we dit onbewust. Lichaamstaal bepaalt in ieder geval voor een belangrijk deel de kwaliteit van onze communicatie en het komt er in de eerste plaats op aan de lichaamstaal van de gesprekspartner te begrijpen.

Het is hierbij erg belangrijk te beseffen dat lichaamstaal in iedere taal afhankelijk is van cultuur, situatie en persoon. Dit betekent dat geen enkel signaal één en dezelfde betekenis heeft. Tevens mag lichaamstaal niet apart gezien worden van de gesproken taal en het hele gedragspatroon van een persoon. Verschillende lichaamstekens kunnen elkaar aanvullen of versterken om een bepaalde boodschap of bedoeling duidelijk te maken.

Non-verbale communicatie uit zich op verschillende wijzen:

- in het uitdrukken van bepaalde gevoelens die moeilijk in woorden zijn weer te geven;
- in stembuigingen, het verloop van toonhoogte die uitdrukken hoe de boodschap moet worden opgevat;
- in onze lichaamshouding;
- in aanrakingen en de onderlinge afstand tussen de sprekers;
- in gezichtsuitdrukking of gelaatsexpressie;
- in alle lichaamsbewegingen (met het hoofd, met gebaren, met de ledematen).

Bij het aanleren van een andere taal is het aspect *gebaren* een belangrijk gegeven. Gebaren zijn aangeleerde lichaamstekens die kunnen verschillen van cultuur tot cultuur. Gebaren mogen niet verward worden met “gebarentaal”. Gebarentaal is een erkende taal van aangeleerde gebaren die alleen betekenis hebben voor de personen die ze geleerd hebben.

Een foutieve interpretatie of een foutief gebruik van non-verbaal gedrag kan zowel bij autochtonen als allochtonen tot misverstanden en/of wrijvingen leiden. Daarom is het nuttig de cursist attent te maken op het gebruik van non-verbale communicatie eigen aan Duitssprekenden. Ook hier geldt als regel dat non-verbale communicatie niet wordt gebundeld in een aparte les, maar integendeel als communicatievorm wordt geïntegreerd in de lessen vanaf het begin van iedere cursus.

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 (bij man-vrouwcontact).
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 onomatopeeën die van hun Belgische tegenhanger verschillen zoals aua, bums, hoppla, peng, plumps ...

Het is aangewezen de betekenis van een aantal gebaren die in België vaak voorkomen aan de cursist duidelijk te maken aan de hand van een oefening of een spelletje en te vergelijken met typische gebaren in andere Duitssprekende regio's:

GEBAAR	UITLEG
1. Snel met je hand tegen je voorhoofd slaan.	Ik ben iets vergeten.
2. Iemand zachtjes op de schouder kloppen.	Ik ben tevreden over je.
3. Je middenvinger over je wijsvinger kruisen	Veel succes!
4. Een vuist maken met de duim omhoog.	Prima! Tof!
5. Aan je rechteroorlel trekken en een vragend gezicht opzetten.	Kan je wat luider spreken?
...	...

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

Voor het onderwijs in talen die weinig of geen verwantschap vertonen met de talen die de cursisten actief beheersen of waarmee ze receptief vertrouwd zijn, zullen geëigende 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.

5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.

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

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, parafaseren 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 beklipen. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

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

5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

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

Onderzoeksmatig is gebleken dat leerders nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs erin goed georganiseerd is en strategisch wordt aangepakt. Het doel van de woordenschatlessen is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op hun 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 informatiefinding 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.

5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.

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

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

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

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

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

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

5.5 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

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven). In de mondelinge modules 3.1 en 4.1 worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. En in de schriftelijke modules 3.2. en 4.2 enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁴ 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 criteriumevaluatie⁵ 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 feed-back* en *remediëring*. In die zin is de evaluatie een inherent deel van leren en onderwijzen. De rapportering moet dan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn. Je kan kwantitatief rapporteren door een cijfer te geven. De kwalitatieve rapportering kan bijvoorbeeld gebeuren via een analytische scorewijzer, een beschrijving van de resultaten en/of een gesprek.

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

⁴ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

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

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 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*⁶ (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)

⁶ 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.

tegelijkertijd te beoordelen. Om pedagogische redenen en vereisten inherent aan de progressieve opbouw van kennis en vaardigheden kan je op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.

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

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

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.

Evaluatie-instrumenten

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

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

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

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

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

6.1.4 Collegiaal overleg

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

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 een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat je evalueert, moet ook voldoende ingeoeffend 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 foutenanalyse te maken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de cursisten ook *waarom* een antwoord juist of fout is;
- door de cursist zijn examenkopij te laten inkijken en de toets klassikaal te bespreken.

6.2.6 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 leraar 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.

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.

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

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

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

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek.*. Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers*. Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

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.

Detering, K. (2000) *Wortschatz und Wortschatzvermittlung: linguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

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.

Fengler, J. (1998) *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Weinheim u.a.: Beltz.

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.
- Westhoff, G. (1991) *Didaktik des Leseverstehens*. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Hueber.

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.
- Pleticha, H. (2001) *Von Wort zu Wort. Schülerhandbuch Deutsch.* Berlin: Cornelsen.
- 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.

Woordenschattoefeningen

- Baumgartner, B. e.a. (1999) *Wortschatzspiele. Lehrgang Deutsch als Fremdsprache.* Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Butzkamm, W. (1996) *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler.* Ismaning: Hueber.
- Ferenbach, M. en Schüssler I. (1996) *Wörter zur Wahl: Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes.* München: Klett.
- Forst e.a. (2002) *Thematische woordenschat Duits.* Amsterdam/Antwerpen, Intertaal.
- Götz, D. e.a. (1998) *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.
- Häussermann, U. en H.E. Piepho (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie .p. 79-132.* München.
- Müller, B.-D. (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung.* (Fernstudieneinheit 8) München: Langenscheidt.

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.
- 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.
- Frey, E. (2000) *Grammatik von A bis Z: Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett International.
- Funk, H. en M. König (1991) *Grammatik lehren und lernen. (Fernstudieneinheit 1)* Berlin/München: Langenscheidt.
- Gerngroß, G. (1999) *Grammatik kreativ: Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Gross H. & K. Fischer (1990) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München.
- Heidermann, W. (1997) *Grammatiktraining Grundstufe*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache 2*. (überarbeitete und erweiterte Auflage) p. 163-184. Frankfurt am Main.
- Kars, J. en U. Häussermann (1992) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Latooiij, 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.

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.

Middleman, D. (1996) *Sprechen Hören Sprechen: Übungen zur deutschen Aussprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

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.

Video-Aussprache-Trainer Deutsch (2000) *Eine interaktive CD-ROM zum Üben der Aussprache*. München: Verlag für Deutsch.

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.
- Hornig, U. en B. Habermann (2000) *33x Spaß mit der neuen Rechtschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Lübke, D. (1997) *Deutsch als Fremdsprache. Übungen zur neuen Rechtschreibung*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Stang, C. (2003) *Die neue Rechtschreibung*. München: Langenscheidt.

7.2.5 Socioculturele aspecten

- Bubner, F. en H. Seel (2000) *Transparente Landeskunde*. Bonn: Inter Nationes.
- Die Sendung mit der Maus. Fernsehsendung, WDR.
- 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, diamaeriaal, 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.
- Lüger, H.-H. (2001) *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. München: Langenscheidt.
- 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.
- 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.

Wicke, R. (2001) *Kontakte knüpfen*. (Fernstudieneinheit 9) München: Langenscheidt.

7.2.6 De vier vaardigheden

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.

Börner, W. en K. Volgel (1995) *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

Börner, W. (1996) *Texte im Fremdsprachenerwerb: Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr.

Dahlhaus, B. (1994) *Fertigkeit Hören*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Dreke, M. & W.Lind (2001) *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Göbel, R. (1992) *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Hegyes, K. e.a. (1997) *Hörfelder*. Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe. Training zum selektiven, cursorischen und detaillierten Hören mit Aufgaben, Texttranskriptionen und Lösungen. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Huneke, H-W. en W. Steinig (2002) *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Kast, B. en E-M Jenkins (1999) *Fertigkeit Schreiben*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

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.

Neuf-Münkel, G. (1994) *Fertigkeit Sprechen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Prange, L. (1993) *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

- Spier, A. (1999) *Mit Spielen Deutsch lernen*. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Reuter, E. (1997) *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht*. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings. München: Iudicium.
- Sanchez, B. J. e.a. (1997) *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (1993) *Texte hören, lesen und verstehen*. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- van Eunen, K. e.a. (1992) *Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Westhoff, G. (1997) *Fertigkeit Lesen*. Berlin u.a.: 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.
- Glaboniat, M. (1998) *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- 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. (1996) *Themen neu 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Dellapiazza, R-M. e.a. (1998) *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

- Funk, H. en M. Koenig (1996-2000) *Eurolingua Deutsch. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen.
- Griesbach, H. (1987) *Deutsch mit Erfolg 1. Ein Lernprogramm für Erwachsene*. Lehrbuch für Anfänger. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Günzel, E. (1997-2001) *Ankommen in Deutschland*. München: Verlag für Deutsch.
- Hasenkamp, G. (1996-1997) *Leselandschaft. Unterrichtswerk für die Mittelstufe Teil 1 & 2*. Ismaning: Hueber.
- Hunfeld, H. (hrsg) *Elemente*. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Köln: Dürr und Kessler.
- Müller, M. e.a. (1996-1998) *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Neuner, G. en K. van Eunen (1992-2000) *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin u.a., Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, M. en S. Schwalb (1997-2002) *Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, M. e.a. (2002) *Themen Neu. Zertifikatsband: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Schumann, J. (1992-1998) *Mittelstufe Deutsch*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch Glossar Deutsch.
- Vorderwülbecke, A. en K. Vorderwülbecke (1995-1999) *Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. München: Klett Edition Deutsch.

7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

<http://www.deutschmachtspass.de>

Geven eveneens een 'dblatt' uit.

<http://www.duits.de>

Vaklokaal Duits van de digitale school.

<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.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. Tekste 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.jgoethe.uni-muenchen.de/>

Inhoud: info over de jonge Goethe in zijn tijd met zowel specifieke als algemene overzichten bv.: 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/

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 allerhande 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: Gulledelle 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)

Tijdschriften

dblatt. Deutsch macht Spaß. Magazin für Deutschlehrer in den Niederlanden. Arbeitsgruppe Deutsch macht Spaß, Postbus 2936, 2601 CX Delft. E-mail: dblatt@deutschmachtspass.de.

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.

Presse und Sprache (2003, ...) *Deutsch lernen mit Originalartikeln aus der deutschen Presse*.
Bremen: Eilers und Schünemann Verlag.

Artikels uit tijdschriften

Hentschel, U., *Ausländerstudium im interkulturellen Kontext*. Materialien Deutsch als
Fremdsprache 34. Regensburg 1991.

Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. In: Materialien Deutsch als
Fremdsprache 52. Regensburg 1999, p. 484-577.

Krech, E-M., *Standardausprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation*.
In: Deutsch als Fremdsprache 3/1999, p. 135-140.

Krumm, H-J., *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach
Deutsch als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20. München 1994,
p. 13-35.

Schreiter, I., *Mündliche Sprachproduktion*. In: Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Gerhard
Helbig ..., 2001, 2, p 908-920.

Solmecke, G., *Hörverstehen*. In: Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Gerhard Helbig ...,
2001, 2, p 839-900.

Wazel, G., *Hypermedia – Evaluierungskriterien für die Praxis*. In: Materialien Deutsch als
Fremdsprache. Heft 44. Regensburg 1997, p. 91-109.

Wazel, G., *Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien*. In: Info DAF
1/1998, p. 36-53.

Wienholz, M., *Computereinsatz beim Sprachenlernen. Sechs Thesen aus der Praxis*. In:
Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1997, p. 237-243.

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 lerende in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren.

(Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten⁷. 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 ieder die leert 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.

⁷ Termen zoals 'cursist' en 'taalgebruiker' verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon.

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** binnen een taalopleiding.

(Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

houdt in dat de taalgebruiker ofwel de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, ofwel 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 waarnaar 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 lerende toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

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

doorstroomgerichte vorming

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