



Volwassenenonderwijs

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

Leerplan MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

DUITS

Onderwijsvorm

Richtgraad 3.2

Bestelnummer: **O/3/2003/194**

LEERPLAN DUI TS

Richtgraad **3.2**

C. Maes

A. Michiels

E. Plancke

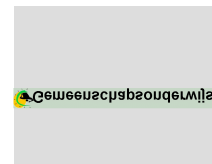
H. Ros

V. Sanctobin

V. Vanderheyde

D. Vernou

H. Verstraeten



Voor de aanmaak van dit leerplan Duits richtgraad 3.2 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 3.2

1	Situering	6
1.1	De indeling van de opleidingen in richtgraden.....	6
1.2	De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen.....	7
1.3	De clustering van specifieke eindtermen tot modules.....	7
2	Beginsituatie.....	12
3	Doelstellingen.....	12
3.1	Algemene doelstellingen	12
3.2	Leerplandoelstellingen	12
3.2.1	Lezen	13
3.2.2	Schrijven.....	15
4	Leerinhouden.....	17
4.1	Contexten	17
4.2	Taalhandelingen	23
4.2.1	Algemene taalhandelingen	23
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen.....	24
4.3	Taalsysteem	28
4.3.1	Algemene principes	28
4.3.2	Kenmerken van het schriftelijk taalgebruik	29
4.3.3	Aanpak van de ondersteunende kennis	30
4.3.4	Inhouden.....	31
4.4	Taalregisters	33

4.4.1	Visie	34
4.4.2	Schriftelijk taalgebruik	35
4.4.3	Mondeling taalgebruik	35
4.4.4	Literair taalgebruik	35
4.4.5	Vaktechnisch taalgebruik	36
4.4.6	Formeel taalgebruik.....	36
4.4.7	Standaardtaalgebruik	36
4.4.8	Informeel taalgebruik	36
4.5	Uitspraak en intonatie.....	38
4.6	Socioculturele aspecten	39
4.6.1	Visie	39
4.6.2	Socioculturele conventies.....	40
4.6.3	Non-verbale communicatie	44
5	Methodologische wenken.....	45
5.1	Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.....	45
5.2	Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.....	46
5.3	Bereid de cursisten geleidelijk voor op hun zelfstandig leren.....	47
5.4	Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.	48
5.5	Wees bereid om van je collega's te leren.	49
6	Evaluatie.....	50
6.1	Visie	51
6.1.1	Functie van de evaluatie	51
6.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	51
6.1.3	Evaluatiemethoden	53
6.1.4	Collegiaal overleg.....	54
6.2	Criteria.....	54
6.2.1	Validiteit.....	54
6.2.2	Betrouwbaarheid	54
6.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid.....	55
6.2.4	Authenticiteit.....	55
6.2.5	Didactische relevantie	55
6.2.6	Haalbaarheid.....	55
7	Bibliografie.....	56
7.1	Algemene didactische werken.....	56
7.2	Taalspecifieke werken.....	58
7.2.1	Algemene taalspecifieke werken.....	58
7.2.2.	Woordenschat.....	60
7.2.3.	Grammatica	63

7.2.4.	Uitspraak en intonatie.....	66
7.2.5	Socioculturele aspecten	67
7.2.6.	De vier vaardigheden.....	69
7.2.7	Evaluatie.....	71
7.2.8.	Handboeken.....	72
7.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen.....	73

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 volwassenen-onderwijs	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.

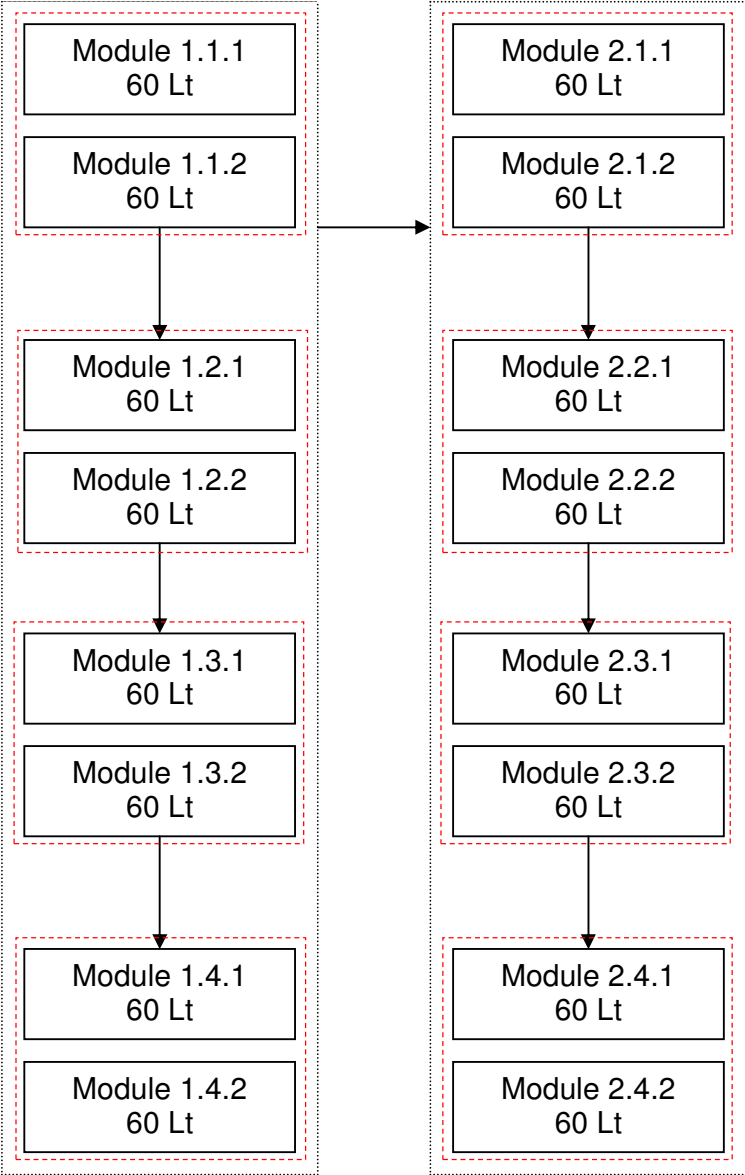
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

² Met 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', zijn ook de vrouwelijke equivalenten bedoeld. ook al Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1

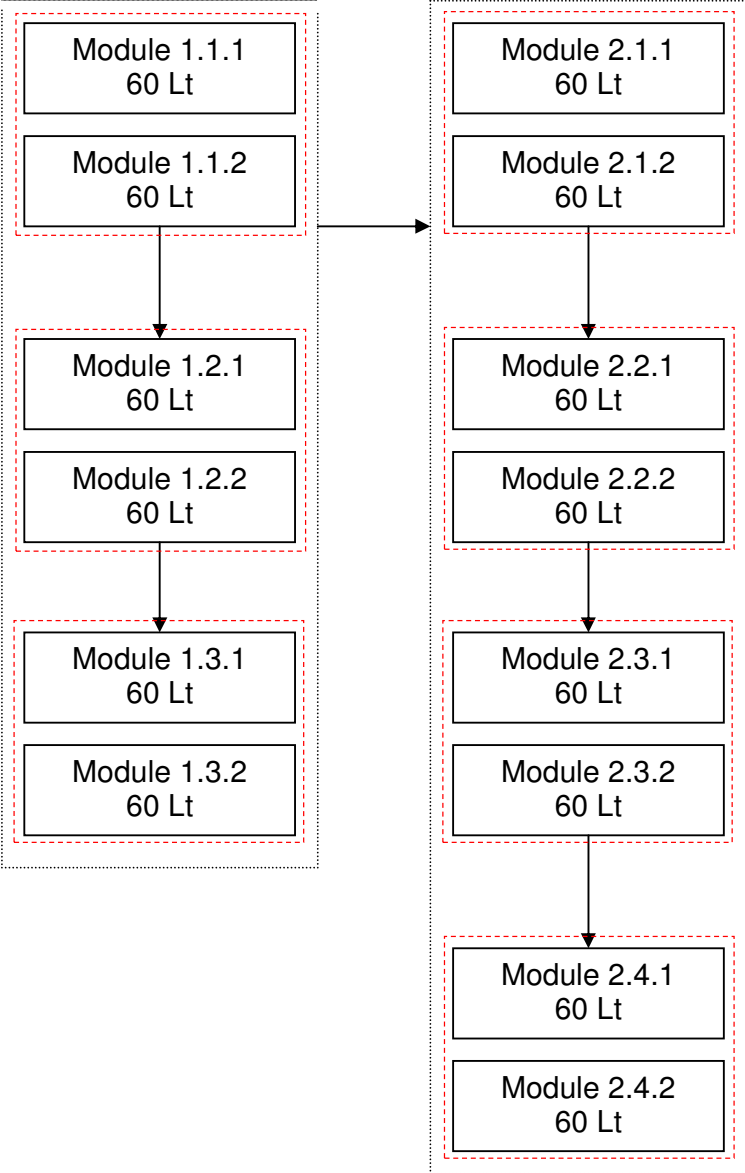
Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1

Richtgraad 2



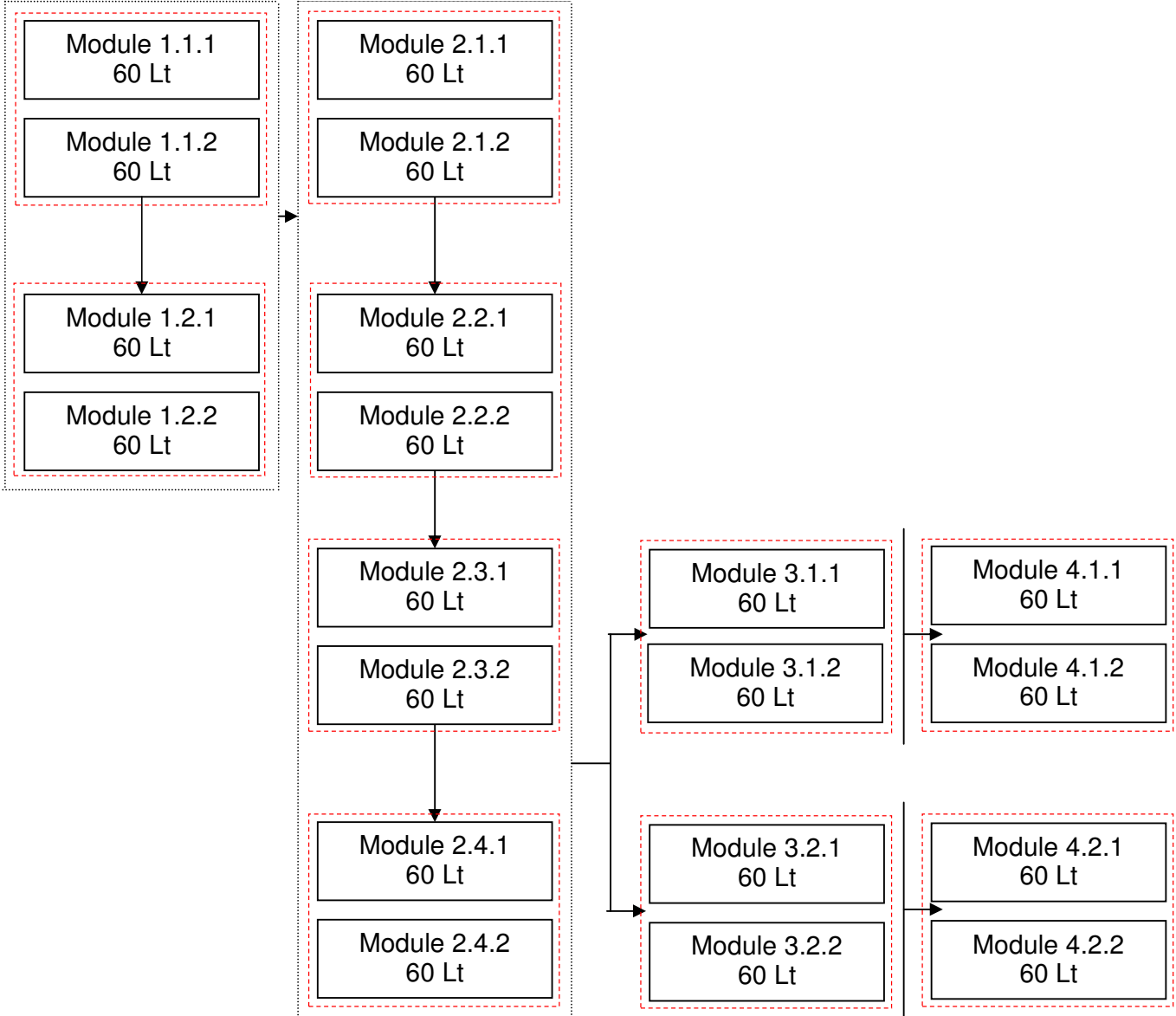
Andere talen

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 studievolume 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 2.4 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat richtgraad 2.4 behaald hebben
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 2.4 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

‘Vantage’ of richtgraad 3 is het niveau van de echte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan zowel adequaat als vlot communiceren. Zijn taalgebruik is voldoende rijk en genuanceerd. Hij kan een breed gamma onderwerpen aan, ook de abstracte. Deze taalgebruiker kan de hoofdzaken begrijpen van de complexe, zowel concrete als abstracte teksten, met inbegrip van technische materies binnen zijn eigen vakgebied. Hij kan vlot en spontaan communiceren en wel zo dat een gesprek met een moedertaalspreker voor beide partners zonder inspanning verloopt. Hij kan gedetailleerd en helder communiceren over een breed gamma onderwerpen en kan een standpunt ten aanzien van een thema verdedigen door de voor- en nadelen van diverse opties weer te geven.

3.2 Leerplandoelstellingen

Richtgraad 3 bestaat uit twee modules, die parallel kunnen worden aangeboden. Module 3.2 is een module *schriftelijke* taalvaardigheid; ze bevat enkel de leerplandoelstellingen voor lezen en schrijven. Uiteraard zul je een beroep moeten doen op de ondersteunende vaardigheden spreken en luisteren, maar die worden in module 3.2 als zodanig niet geëvalueerd. Er is

bovendien een sequentieel verband tussen module 3.2 (schriftelijke taalvaardigheid 'Vantage') en module 4.2 (schriftelijke taalvaardigheid 'Effectiveness').

Module 3.2 wordt gecertificeerd met een deelcertificaat. Voor de volledige opleiding richtgraad 3 krijgt de cursist een certificaat.

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

3.2.1 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

De cursist kan op beoordelend niveau:

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

Ondersteunende kennis

4. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren:
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - spelling/interpunctie;

- taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de spreker);
- de socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :

- hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen);
- de structuuraanduiders interpreteren;
- gebruik maken van redundantie.

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :

- het leesgedrag differentiëren volgens verschillende leerstrategieën;
- proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

7. Bij de voorbereiding en 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;

8. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om

- zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
- te reflecteren over zijn leesgedrag;
- andere teksten in de doeltaal te lezen;
- autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

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

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

De cursist kan op beoordelende niveau:

5. een mening en een standpunt geven en enorm vragen in persuasieve teksten zoals een adviesnota en een lezersbrief.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vlot de volgende 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.
8. Bij de uitvoering van de schrijfpdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen :
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen (verbindingswoorden gebruiken en hoofdzaken benadrukken);
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing uit de slag te trekken (via omschrijvingen);

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen volgende tekstkenmerken :

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

4 Leerinhouden

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

- Lezen: nummer 4
- Schrijven: nummer 6

4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledig 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 3.2 geldt dat alle vijftien contexten *kunnen* worden aangeboden. Je maakt zelf een keuze en motiveert deze keuze ten aanzien van de specifieke behoeften van je doelpubliek.

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. Voorlichtings-diensten	6. Voorlichtings-diensten	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)

- de gelijkvormigheid van diploma's en attesten
- inschrijving op het arbeidsbureau en het uitzendbureau

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR 2)

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

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

- eetgewoonten

'CONSUMPTIE' (NR 4)

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

'OPENBAAR EN PRIVE-VERVOER' (NR 5)

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

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)

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

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

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

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)

- techniek en technologie

‘RUIMTELIJKE ORIENTERING’ (NR 9)

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

‘ONTHAAL’ (NR 10)

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

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR 11)

- taken van het medisch personeel
- palliatieve zorgverstrekking
- geneesmiddelen
- genetische manipulatie

‘KLIMAAT’ (NR 12)

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

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR 13)

- pesterijen op het werk
- discriminatie op het werk
- stakingen

‘OPLEIDINGSVOORZIENINGEN’ (NR 14)

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

‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR 15)

- de sollicitatie
- soorten beroepen
- arbeidsomstandigheden
- arbeidsvoorwaarden
- de loopbaan
- salariëring
- toekomstperspectieven
- formele brieven
- functioneringsgesprekken
- technische begrippen

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

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

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- blijk geven van vertrouwen
- blijk geven van ongeloof
- blijk geven van wantrouwen

Modaliteit uitdrukken

- er geen doekjes om winden
- iemand aan het lijntje houden

Actie en reactie uitlokken

- iemand testen op gevoelens of kennis
- blijk geven van de nodige assertiviteit bij het reageren

Communicatie structureren en controleren

- een boodschap reviseren

Argumenteren

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

Sociaal functioneren

- een verkennend gesprek voeren
- iemand gelijk geven

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Contacten met officiële instanties (nr 1)

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

Leefomstandigheden (nr 2)

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

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

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

Consumptie (nr 4)

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

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

Openbaar en privé-vervoer (nr 5)

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

Voorlichtingsdiensten (nr 6)

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

Vrije tijd (nr 7)

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

Nutsvoorzieningen (nr 8)

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

Ruimtelijke oriëntering (nr 9)

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

Onthaal (nr 10)

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

Gezondheidsvoorzieningen (nr 11)

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

Klimaat (nr 12)

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

Sociale communicatie op het werk (nr 13)

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

Opleidingsvoorzieningen (nr 14)

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

Communicatie op het werk (nr 15)

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

4.3 Taalsysteem

4.3.1 Algemene principes

Een communicatief-functionele benadering van taalonderwijs heeft tot doel de leerder/cursist te helpen bij het verwerven van taalkennis en vaardigheden die hem in staat stellen in een reële communicatiesituatie zijn communicatieve intentie te realiseren. Je leest of je schrijft immers steeds in functie van een bepaald doel. Zo zal je bijvoorbeeld de notulen van een vergadering schrijven opdat alle geïnteresseerde personen op de hoogte zouden zijn van de besprekingen die gevoerd werden.

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

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

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

Waar men in richtgraad 2 systematisch en cyclisch gewerkt heeft aan het aanbrengen van het taalsysteem bij de cursist, met het oog op de verwerving, wordt er in richtgraad 3 en 4 gesleuteld aan de *verfijning van de taalvaardigheid* : spelling, interpunctie, morfosyntaxis en woordenschat worden inge oefend aan de hand van communicatieve, taakgerichte activiteiten, waarbij de kennis van het taalsysteem een ondersteunende rol vervult.

In de modules schriftelijke taalvaardigheid (3.2 en 4.2) komen *lezen* en *schrijven* op de eerste plaats en worden ook enkel deze vaardigheden geëvalueerd. Luisteren en spreken kunnen uiteraard ook aan bod komen als ondersteunende vaardigheden.

4.3.2 Kenmerken van het schriftelijk taalgebruik

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

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

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

Er zullen hogere eisen gesteld worden aan grammaticale correctie die nauwer zal aansluiten bij wat gangbaar de “norm” wordt genoemd. Grammaticale referenties door middel van verwijswaarden moeten bijvoorbeeld ondubbelzinnig zijn. Dit geldt ook voor het gebruikte vocabularium. De zinnen zullen doorgaans langer zijn dan in mondelinge boodschappen.

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

Interpunctie, indeling in paragrafen, alinea's en hoofdstukken, gebruik van titels/kopjes maken het mogelijk om een grotere hoeveelheid informatie te structureren. En, zoals de prosodie voor het mondeling taalgebruik, heeft de interpunctie voor het schriftelijk taalgebruik een pragmatische functie. Denken we bijvoorbeeld maar aan de waarde van het uitroepteken en het vraagteken.

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

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

als lezer traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen om bijvoorbeeld een onbekend woord op te zoeken.

4.3.3 Aanpak van de ondersteunende kennis

Het lezen van teksten draagt in belangrijke mate bij tot het uitbreiden van woordenschatkennis. De leraar biedt woordenschat zoveel mogelijk aan in relevante contexten, waakt erover dat die woordenschat systematisch ingeoeft en waar nodig uitgebreid wordt (zie hieronder).

De essentiële elementen van grammatica en spelling werden reeds behandeld in richtgraad 1 en 2. In richtgraad 3 en 4 maakt de leraar systematisch gebruik van communicatieve schrijfoefeningen (bijv. het schrijven van een zakelijke brief, een verslag) die hem in staat stellen om op aspecten van het taalsysteem en de spelling in te gaan. Hierbij geven veel voorkomende fouten aanleiding tot het herhalen en uitdiepen van bepaalde grammaticale aspecten, het herhalen van essentiële spellingsregels, enz. De lijst hieronder bevat een aantal aspecten die aan bod kunnen komen.

Accuraat gebruik van woorden, spelling, interpunctie, vervoeging en zinsstructuren zijn echter onvoldoende om goede teksten te produceren. De cursist moet hiervoor ook inzicht hebben in de kenmerken van tekstsoorten en in tekstgrammatica (bijv. de logische opbouw van een brief, het eenduidig gebruik van verwijswaarden) en in bepaalde stijleffecten. Bovendien moet de cursist ook het juiste taalregister (zie punt 4.4.) en de juiste toon gebruiken, overeenkomstig zijn schrijfdoel en het beoogde publiek .

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

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

De cursisten zal geoefend worden in het toepassen van leesstrategieën zoals het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het voorspellend lezen, het afleiden van de betekenis van onbekende woorden uit de context, het zoeken van logische verbanden, enz.

Op productief vlak beoefent de cursist het gebruik van linguïstische, discursieve, sociolinguïstische en strategische componenten van schrijfvaardigheid bij het uitvoeren van een concrete schrijfofdracht. In de modules schriftelijke taalvaardigheid zal de leraar aandacht besteden aan de verschillende activiteiten die gepaard gaan met het schrijfproces : plannen, formuleren en reviseren. Fouten in de producties van de cursist zijn een noodzakelijk gegeven van het leerproces en een middel om vaardigheden op te bouwen.

Bij het schrijven van teksten zal de leraar de cursist zoveel mogelijk aanmoedigen om, in geval van twijfel, naslagwerken te raadplegen zodat zij steeds autonomer de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften kan uitbreiden.

Bovendien wordt de cursist getraind om doeltreffend informatie te verzamelen, ook via informatie- en communicatietechnologie.

4.3.4 Inhouden

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

Omdat de lijst nogal uitgebreid is, zal je best een selectie maken en/of bepaalde fenomenen enkel receptief aanbrengen of via zelfstandig leren. Interne differentiatie is hier ook een mogelijke benadering.

Woordenschat

De woordenschat die in de vorige richtgraden werd aangebracht, dient verder uitgediept te worden met de nodige aandacht voor actuele politieke, economische, sociale en culturele aspecten. Bovendien is een systematische uitbreiding en inoefening van het vocabularium nodig met voldoende aandacht voor:

- leenwoorden
- afkortingen
- geijkte uitdrukkingen en zegswijzen
- woordaflleidingen: voorvoegsels en achtervoegsels
- synoniemen , antoniemen
- regionalismen (passieve kennis)

Morfosyntaxis

- substantieven: samenstellingen
- bijwoorden: gebruik van voornaamwoordelijke bijwoorden
- voorzetsels en voorzetselcombinaties
- voegwoorden en voegwoordelijke bijwoorden: gebruik
- verbindingswoorden
- betrekkelijke voornaamwoorden
- samengestelde zinnen
- gebruik van de voegwoordelijke bijzin
- directe en indirecte rede
- actieve en passieve zin

Spelling/interpunctie

Bij het accentueren van schrijfvaardigheid speelt het correct toepassen van de spelling een belangrijke rol. Het spreekt dan ook vanzelf dat fouten tegen één van de hieronder opgesomde items aanleiding geven tot remediëring.

- de algemene spelling
- het aaneenschrijven van woorden :
- afleidingen
- telwoorden
- hoofdletters
- verdelen in lettergrepen
- leestekens
- afkortingen en letterwoorden
- bibliografisch refereren
- citeren in een tekst

Tekstgrammatica en genreconventies

Op het niveau van de tekstgrammatica en de genreconventies (discursieve en sociolinguïstische component van de communicatie) is het nuttig te werken aan :

- de woordsubstitutie en de verwijzwoorden ;
- de overgang tussen zinnen: verbindingswoorden die de tekst structureren of die de logische band uitdrukken ;
- de organisatie van de tekst (indeling in hoofdstukken en paragrafen, gebruik van titels, ondertitels en tussentitels, lay-out en lettertype) ;
- de logische opbouw van de tekst ;
- de structuur van brieven (BIN-normen) ;
- de macrostructuur van de tekst (narratief, descriptief, prescriptief, informatief, argumentatief...) en de kenmerken ervan (bijv. verhaal : verleden tijden, verbindingswoorden die chronologie uitdrukken ; bijv. de gebruiksaanwijzing : imperatief of infinitief) ;
- de paratekst (omslag, index, inhoudstafel, illustraties...) ;
- de geijkte uitdrukkingen eigen aan bepaalde tekstsoorten zoals de aanspreking en de afscheidsformule in een formele brief.

Stijl

- Leesbaarheid van functionele teksten : eenvoud en helderheid in de formulering overeenkomstig de tekstsoort en de context ;
- Taalregisters :
 - Receptief : herkennen van de verschillende registers (formeel, informeel, technisch, zakelijk, wetenschappelijk) en identificeren van hun kenmerken.
 - Productief : formeel taalregister
- Toon

Receptief : herkennen en identificeren van verschillende tonen en hun impact op de betekenis begrijpen (komisch/ironisch/tragisch/pathetisch/lyrisch/episch)
- Retorische elementen, stijlfiguren

Receptief: herkennen en identificeren van de verschillende elementen en hun impact op de betekenis begrijpen (bijv. metafoor, pleonasme, eufemisme, rethorische vraag, tautologie...)

4.4 Taalregisters

4.4.1 Visie

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

Het is immers de context die de keuze van het register bepaalt. Wat ons meteen bij het begrip 'correct taalgebruik' brengt : *taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aangepast is aan de context*. Je praat immers niet op dezelfde manier tegen je baas, je partner, je moeder of je kind³. En nog : je praat wellicht niet op dezelfde manier tegen je overste tijdens een formeel overleg met de top van het bedrijf als tijdens een gezellig etentje met de respectievelijke partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

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

Dat verandert in richtgraad 2, waar de cursist zich niet alleen stilaan goed bewust moet zijn van het bestaan van registervarianten, maar waar hij ze ook in toenemende mate correct moet kunnen gebruiken. In de richtgraden 2.1 en 2.2 moet men er redelijkerwijze van uit gaan dat dit nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2.3 en zeker in richtgraad 2.4 moeten spreek- en schrijfstijl steeds meer aangepast zijn aan de context, dat wil zeggen de situatie en de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

Parallel met de productieve vaardigheden worden ook de receptieve vaardigheden getraind : waar deze laatste in de beginfase enkel standaardtaal beogen, kan er geleidelijkaan steeds meer plaats gemaakt worden voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat deze niet te veel afwijken van de standaardtaal.

Deze optie wordt resoluut doorgetrokken in de hogere richtgraden, waar de cursist zich op een steeds verfijnder en genuanceerder wijze moet kunnen uitdrukken. De cursist van richtgraad 3 en 4 moet dus niet alleen beschikken over een arsenaal aan uitdrukingsvormen om zijn boodschap mee te delen aan zijn gesprekspartner(s), hij moet bovendien ook goed weten *welke* uitdrukingsvorm hij kan inzetten *in welke situatie en waarom*, want enkel dan kan er efficiënte communicatie plaatsvinden.

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

De verschillende registers afbakenen is geen simpele zaak, maar we kunnen wel stellen dat er terzake toch een zekere consensus bestaat voor wat betreft de courante Westerse talen.

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

Allereerst is er het verschil in mondeling en schriftelijk taalgebruik, dat in bijna alle culturen voorkomt. Verder bestaan er ook verschillende registers in functie van een aantal parameters die interageren, zoals daar zijn : het teksttype waarvan sprake is (een bericht via de elektronische post is anders geformuleerd dan in een brief), het formeel of informeel karakter van de communicatie (twee goede vriendinnen communiceren anders op een belangrijke vergadering in een formele context dan samen in een bruine kroeg) en ook de socio-professionele categorie waartoe de gesprekspartners behoren (een bedrijfsleider zal de kaderleden van zijn bedrijf anders aanspreken dan de poetsploeg). Met andere woorden, bij de keuze van de taaluitingen moet de spreker zeer bewust rekening houden met factoren als medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner en het moment van de communicatie. Anderzijds zal zijn eigen socio-culturele achtergrond, zijn relatie met zijn gesprekspartner, zijn communicatiedoelen, en ook zijn karakter en de aard van de situatie invloed hebben op de manier waarop hij de boodschap brengt.

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

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

4.4.2 Schriftelijk taalgebruik

Dit register wordt vaak beschouwd als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze Westerse samenleving nog vaak beschouwd als de norm, waar je niet mag van afwijken. Het is nochtans maar één van de vele varianten van de taal. Gelukkig is deze houding aan het veranderen en wordt schriftelijk taalgebruik meer en meer beschouwd als een registervariant van de taal, zonder normatieve connotatie. Dit register wordt uitgebreid toegelicht in de modules 3.2 en 4.2.

4.4.3 Mondeling taalgebruik

Mondeling taalgebruik kent bepaalde specifieke karakteristieken, die rechtstreeks voortvloeien uit de aard van de communicatie. Doordat er weinig of geen tijd is voor reflectie en interpretatie, kenmerkt het mondeling taalgebruik zich door korte(re) zinnen, grotere redundantie e.d. Ook komt vaak een vereenvoudigde en/of vervormde uitspraak en/of syntaxis voor, zeker in het informeel register. Deze kenmerken hebben tot gevolg dat deze variant vaak als een 'slordige' versie van het schriftelijke taalgebruik wordt beschouwd. Ten onrechte, want het betreft hier een (levendige) variant van de taal, met eigen kenmerken. De modules 3.1 en 4.1 zijn volledig aan dit type taalgebruik gewijd.

4.4.4 Literair taalgebruik

Dit is een ‘verheven’ vorm van taalgebruik, waar niet zozeer de boodschap van belang is, maar wel de manier waarop die boodschap wordt gebracht. Men streeft daarbij naar een zeker esthetisch genot. De zinsbouw is meestal vrij complex en de woordenschat wordt als zeer moeilijk gepercipieerd door de modale taalgebruiker.

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

4.4.5 Vaktechnisch taalgebruik

Het ‘vaktechnisch jargon’ is eigen aan bepaalde beroeps categorieën. Je treft het aan in wetenschappelijke literatuur en in technische handleidingen, vooral in schriftelijke versie. Dit taalgebruik is vrij eenduidig. De woordenschat is zelden ambigu en er wordt gestreefd naar een zekere accuraatheid in de formulering.

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

4.4.6 Formeel taalgebruik

Dit type taalgebruik bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Je gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid ... duidelijk in de verf worden gezet, zoals bij communicatie met een onbekende gesprekspartner of met een hiërarchisch hogergeplaatste. We treffen het bijvoorbeeld aan tijdens vergaderingen, maar ook in de verslagen. Beleefdheidsvormen staan hier op de voorgrond, zoals aanspreektitels, specifiek gebruik van voornaamwoorden enz. Dit taalgebruik wordt behandeld in de vier modules van richtgraad 3 en 4.

4.4.7 Standaardtaalgebruik

Standaardtaalgebruik is het referentieniveau waarop de andere niveaus worden geijkt. Deze niet gemarkeerde vorm is doorgaans de taal die als norm geldt voor de schriftelijke en mondelinge communicatie in de media en in het onderwijs. In alle modules van richtgraad 3 en 4 komt dit taalgebruik bijgevolg aan bod.

4.4.8 Informeel taalgebruik

Dit type taalgebruik gebruik je in situaties waar vriendschapsbanden en familiariteit een rol spelen. De omgang tussen verwanten en goede vrienden is daar een goed voorbeeld van.

Dit taalgebruik komt vooral voor in de spreektaal en is dus een onderwerp voor de modules 3.1 en 4.1. Occasioneel kan het ook gebruikt worden in een schriftelijke variant, denken we maar aan de huidige vormen van elektronische briefwisseling zoals elektronische post, SMS-berichten, zodat het desgewenst ook een plaatsje in de schriftelijke modules krijgt.

Elke vorm van taalgebruik die niet als standaardtaalgebruik kan beschouwd worden zoals dialecten, allerlei vormen van sociolecten onder jongeren of het specifiek taalgebruik van bepaalde beroepscategorieën (en die vooral voorkomen in de spreektaal) laten we buiten beschouwing. Die soorten taalgebruik moet de cursist immers niet productief beheersen. Het zou onbegonnen werk zijn al die varianten te bestuderen, maar je kan ze als leraar eventueel wel receptief aanbrenge als er behoefte aan is.

Het is belangrijk de cursist erop te wijzen dat hij zijn keuze voor een bepaald register consequent toepast. Concreet komt dit erop neer dat de cursist in normale omstandigheden binnen één en dezelfde communicatiesituatie niet van register verandert. Beslist de cursist om dat wel te doen, dan doet hij dat met een bepaald doel : de levendigheid van de communicatie verhogen, shockeren, iets in de verf zetten ...

In de spreektaal zal hij dat ondersteunen door non verbale communicatie (stemhoogte, en – timbre, mimiek, ...) of zal hij zijn uitspraak laten voorafgaan door een aanduiding zoals ‘Vergeef me deze uitdrukking, maar ...’ die erop wijst dat hij zich ervan bewust is dat hij een regel overtreedt

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

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

Tenslotte is het van belang de functionaliteit nooit uit het oog te verliezen. Varianten aanbrenge in de cursus kan zeer interessant zijn, maar je moet je doelpubliek en zijn behoeften steeds voor ogen houden. Zo lijken regionale varianten bijvoebeeld enkel interessant als de cursist ook werkelijk met die varianten geconfronteerd zal worden in de vreemde taal.

4.5 Uitspraak en intonatie

De module 3.2 is een module schriftelijke taalvaardigheid. Ze bevat enkel de specifieke eindtermen voor lezen en schrijven. Dit impliceert dat de leraar slechts een beroep doet op de ondersteunende vaardigheden spreken en luisteren. Bijgevolg beperkt het aspect uitspraak en intonatie zich tot het verbeteren van eventuele ernstige fouten gedurende het lesgebeuren.

4.6 Socioculturele aspecten

4.6.1 Visie

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

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

Met andere woorden, een taaluiting is per definitie nooit neutraal, maar is altijd drager van een bepaalde boodschap, hetzij op een expliciete, hetzij op een impliciete manier. 'Socioculturele

vaardigheid' is dus de vaardigheid om (non)verbale communicatie zowel receptief als productief af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. Aangezien de cursist van richtgraad 3 en 4 de doeltaal steeds beter moet beheersen, wordt dat aspect bijzonder belangrijk en zal het in de cursus de nodige aandacht krijgen.

De cursist wordt zich in richtgraad 3 en 4 ten volle bewust van de verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner. Hij ontwikkelt tevens de vaardigheid om met die verschillen om te gaan, zonder daarbij te vervallen in beschouwingen van normatieve aard. Bovendien zal de cursus er ook op gericht zijn de cursist tot zelfredzaamheid in een vreemde cultuur te brengen. Dat betekent dat hij niet alleen in staat is de communicatie uit de doeltaalcultuur te 'decoderen', waarbij ook het interpreteren van de feedback van de gesprekspartner zeer belangrijk is, maar dat hij ook zelfstandig zijn boodschappen kan 'coderen'. Dat daarvoor niet weinig ondersteunende kennis nodig is, spreekt voor zichzelf : woordenschat, grammatica, het correct hanteren van de taalhandelingen, en vooral kennis van de culturele gebruiken.

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

De taalgebruiker legt dus empathie aan de dag en getuigt van een grote openheid tegenover de andere cultuur en haar gemeenschap. Het gevolg is dat vooroordelen uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners. Bovendien leert de vreemde-taalspreker, precies door de confrontatie met andere gewoontes en gebruiken en de reflectie die erop volgt, ook zijn eigen cultuur, en zijn eigen functioneren beter doorgronden.

4.6.2 Socioculturele conventies

In de hoogste richtgraden besteed je zoals gezegd zeer veel aandacht aan verschillen in culturele gebruiken. Het is daarbij uiteraard van groot belang het niveau van het cliché te overstijgen. De leraar stelt zich dus de vraag welke kennis de cursist nodig zal hebben om zich in de wereld van zijn gesprekspartner(s) in te leven. De waarden, gewoonten en normen van de gesprekspartner(s) in de doeltaal dienen bijgevolg uitgebreid aan bod te komen. Maar dat volstaat niet : de cursist zal dankzij de gevolgde opleiding inzien over welke middelen hij in de doeltaal beschikt om precies uit te drukken wat hij wil meedelen op een manier die in de doeltaalgemeenschap als aanvaardbaar wordt beschouwd.

De woordenschat zal daarbij voldoende aandacht krijgen. Welke associaties roepen bepaalde concepten op in de doeltaal? Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal om een bepaalde taalhandeling uit te drukken, en welke zijn de precieze nuances tussen die verschillende mogelijkheden (bijv. het formuleren van een vraag)? Zijn er wat betreft de uitspraak enerzijds of de spelling anderzijds elementen die gevolgen hebben voor de betekenis van een taaluiting in de brede zin?

Het spreekt voor zichzelf dat de cursist hierin goed getraind dient te worden. Efficiënt communicatief taalonderwijs zet de creativiteit van de taal in de verf en brengt de cursist ertoe alle talige mogelijkheden optimaal in te zetten voor een efficiënte communicatie.

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

Omwille van de gebruiksvriendelijkheid werden de verschillende thema's ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de vijftien contexten die aan bod kunnen komen in richtgraad 3 en 4. De leraar kan deze lijst uiteraard vrij aanvullen of inkorten naar eigen goeddunken.

1. Contacten met officiële instanties

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

2. Leefomstandigheden

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

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

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

4. Consumptie

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

5. Openbaar en privé-vervoer

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

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit en het belang dat men eraan hecht
- de houding t.o.v. communicatiemiddelen
- de houding t.o.v. de media

7. Vrije tijd

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

8. Nutsvoorzieningen

- wachttijden
- belang van nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

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

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man-vrouwrelaties en hun connotaties
- vriendschapsrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten

- iemand al dan niet huis ontvangen
- omgang met stiptheid
- (in)tolerantie t.o.v. wachttijd
- de normale duur van een bezoek
- manieren van begroeten en hun nuances
- (niet) toegelaten gespreksonderwerpen
- al dan niet commentaar geven op bepaalde zaken
- al dan niet complimentjes geven
- al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code' en haardracht (parfum ?)
- emoties en hun belang

11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. gezondheid
- sociale zekerheid
- de houding t.o.v. persoonlijke hygiëne
- de houding t.o.v. genotsmiddelen

12. Klimaat

- de invloed van het weer

13. Sociale communicatie op het werk

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

14. Opleidingsvoorzieningen

- het schoolsysteem
- het belang van onderwijs en kennis
- het belang van navorming
- sociale status i.f.v. opleidingsgraad

15. Communicatie op het werk

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

- het belang van vorm en inhoud bij een presentatie.

4.6.3 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat uitsluitend in de modules 3.1 en 4.1 aan bod komt.

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, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streef je ernaar dat alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal verloopt.

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

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

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 geleidelijk aan beheersen.

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

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

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

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

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

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 onderzoekwerk.

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 taalmethod (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.

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.

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 schrijfopdrachten 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.

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.

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) 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 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.

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 ingeoeft 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

Bachmayer, G. (1993) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main: Verlag der Europäischen Wissenschaften.

Bachmeier, I. (1999) *Die neue Rechtschreibung unterrichten*. Mannheim u.a. : Dudenverlag.

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

Bernstein, W.Z. (1990) *Leseverständnis als Unterrichtsziel: sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

Bimmel, P. en U. Rampillon (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.

Bräuer, G. (1998) *Schreibend lernen : Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien-Verl..

Caspari, D. (1994) *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Theoretischen Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

- 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.
- Ehlers, S. (1992) *Lesen als Verstehen*. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (1998) *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr..
- Engel, U. (1994) *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: E. Schmidt.
- Fanselow, G. (1990) *Strukturen und Merkmale syntaktischer Kategorien*. Tübingen: Narr..
- Feilke, H. e.a. (1996) *Schreiben im Umbruch*. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u.a.: Klett.
- Fengler, J. (1998) *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Freudenberg-Findeisen, R. (1999) *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik: linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Ludicium.
- Funk, H. (1999) *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- 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.
- Handke, J. e.a. (2000) *Die interaktive Einführung in die Linguistik : Ein interaktiver Kurs für Studierende der Sprachwissenschaften*. Phonetik. Ismaning: Hueber.
- Handwerker, B. (1995) *Fremde Sprache Deutsch : Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Narr..
- Hansen, M. en B. Zuber (1996) *Zwischen den Kulturen*. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hufeisen, B. en G. Neuner (1999) *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht: eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Jung, L. (2001) *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Karcher, G. (1994) *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg: Groos.

- Krum, H-J., U. Kästner e.a. (2000) *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch : Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck u.a.: Studien-Verl..
- 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.
- Nsangou, M. (1999) *Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen : ein exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Lang.
- Portmann, P.R.. (1991) *Schreiben und Lernen : Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Rampillon, U. (1995) *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Reuter, E. (1997) *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht: Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: Ludicum.
- Rost-Roth, M. (1993) *Eine Dokumentation von Unterrichtsgesprächen aus dem Bereich "Deutsch als Fremdsprache"*. Hamburg: Germanisches Seminar.
- Schneider, W. (1996) *Deutsch für Kenner: die neue Stilkunde*. München: Piper.
- Sion, C. (1995) *88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Slembek, E. (1997) *Mündliche Kommunikation – interkulturell*. Methodisch didaktischer Baukasten der interkulturellen mündlichen Kommunikation. St. Ingbert: Röhrig.
- Trim, J. e.a. (2002) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Vielau, A. (1997) *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts : ein lernorientiertes Unterrichtskonzept für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Wegera, K-P. (1997) *Das Genus : ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Ludicum.
- Westhoff, G. (1991) *Didaktik des Leseverstehens*. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Hueber.

7.2.2. Woordenschat

Woordenschat – lexicons

- Bulitta, E. en H. Bulitta (1995) *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme: 18000 Stichwörter mit 200000 Worterklärungen; sinn- und sachverwandte Wörter und Begriffe Sowie deren Gegenteil und Bedeutungsvarianten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl..
- Buschner, A. (2001) *Pons Großes Schulwörterbuch Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- 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.
- Götz, D. (1998) *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen; in der deutschen Rechtschreibung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- 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.
- Kroeber, S. en M. Spalier (2001) *Synonymwörterbuch: sinnverwandte Wörter*. Gütersloh u.a.: Bertelsmann Lexikon-Verl..

Küpper, H. (2000) *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*. Berlin: Directmedia Publishing.

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das aktuelle Standardwerk mit vielen lernerfreundlichen Extras. (1999) München u.a.: Langenscheidt.

Le Docte, E. (1995) *Viertelig juridisch woordenboek (Frans, Nederlands, Duits, Engels)*. Antwerpen: Maklu Uitgers.

Loskant, S. (1998) *Das neue Trendwörter Lexikon: Das Buch der neuen Wörter*. Gütersloh: Bertelsmann.

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

Apelt, M. L. (1995) *Wortschatz und mehr: Übungen für die Mittel- und Oberstufe*. Ismaning/München: Verl. Für Deutsch.

Baumgartner, B. e.a. (1999) *Wortschatzspiele. Lehrgang Deutsch als Fremdsprache*. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Buscha, A. en K. Friedrich (1996) *Deutsches Übungsbuch: Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache*. Leipzig u.a. : Langenscheidt u.a..

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.
- Hahn, M. en F. Felsman (1999) *Sprachspiele I*. Grimma: Popp.
- Häussermann, U. en H.E. Piepho (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie*. p. 79-132. München.
- Helbig, G. en A. Helbig (1995) *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig u.a. : Langenscheidt u.a..
- Herzog, A., A. Michel, H. Riedel (1994) *Idiomatische Redewendungen van A – Z: ein von Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a..
- Hessky, R., en S. Ettinger (1997) *Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- Müller, B.-D. (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. (Fernstudieneinheit 8) München: Langenscheidt.
- Rampillon, U. (1995) *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Schreiber, H. (1993) *Deutsche Substantive: Wortfelder für den Sprachunterricht*. Leipzig: Langenscheidt.
- Schreiber, H., K-E. Sommerfeldt, G. Starke (1991) *Deutsche Adjektive: Wortfelder für den Sprachunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..
- Watcyn-Jones, P. (1995) *Spiele mit Wörtern: Deutsch; ein Wortschatzprogramm für Fortgeschrittene; spielend lernen am PC; fit in Wortschatz und Grammatik*. Ismaning: Hueber.

7.2.3. Grammatica

- Apelt, M.L. (1994) *Grammatik à la carte! Das Übungsbuch zur Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Brand, L.M. e.a. (1995) *Die Schöne ist angekommen: Ein Grammatikkrimi*. München: Klett.
- Buscha, J. , G. Heinrich, I. Zoch (1993) *Modalverben*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Busha, J. (1998 – 1999) *Grammatik in Feldern: ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber-Verl.
- 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.
- Eichler, W. en K-D. Bünting (1996) *Deutsche Grammatik: Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Erben, J. (1993) *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: E. Schmidt.
- Földeak, H. (2001) *Wörter und Sätze : Satzgerüste für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber.
- 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.
- Gloyer, H. (1999) *Das Grammatik – Karussell*. Ismaning: Verl. für Deutsch.
- Gross H. & K. Fischer (1990) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München.
- Häussermann, U. en H-E. Piepho (1996) *Aufgaben-handbuch: Deutsch als Fremdsprache; Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Ludicium.
- 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.
- Helbig, G. en A. Helbig (1995) *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a..
- Helbig, G. en F. Kempter (1997) *Das Passiv*. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.
- Helbig, G. en J. Buscha (1996) *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..
- Helbig, G. en J. Buscha (2000) *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hentschel, E. (1998) *Negation und Interrogation : Studien zur Universalität ihrer Funktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, H J. (1996) *Deutsche Syntax dependentiell*. Tübingen: Stauffenburg.

- Heringer, H.J. (1997) *Kleine deutsche Grammatik : Sprachwissen, Stil, Rechtschreibung*. Berlin: Cornelsen.
- Kars, J. en U. Häussermann (1992) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Latooiij, R. (1992) *Minigram. Beknopte Duitse grammatica*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Latour, B. (1997) *Deutsche Grammatik in Stichwörtern*. Stuttgart u.a.: Klett Edition Deutsch.
- Machowiak, K. (1999) *Grammatik ohne Grauen: keine Angst vor richtigem Deutsch!* München: Beck.
- Motsch, W. (1999) *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Perlmann-Balme, M. en S. Schwalb (1997) *Em : Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning:Hueber.
- Reimann, M. (1997) *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rinvoluceri, M. e.a. (1999) *66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Rötzer, H.G. (1999) *Auf einen Blick: Grammatik: Grundbegriffe, Beispiele, Erklärungen, Übungen*. Bamberg: Buchner.
- Schanen, F. (1995) *Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: Ludicium Verl..
- Schecker, M. (1995) *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmitz, N.M. (1993) *Das Deutschspiel. Grammatik spielend lernen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schröder, J. (1992) *Lexikon deutscher Präfixverben*. (Übungsmaterialien) Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..
- Schröder, J. (1990) *Lexikon deutscher Präpositionen*. (Übungsmaterialien) Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.
- Schröder, J. (1993) *Lexikon deutscher Verben der Fortbewegung*. (Übungsmaterialien) Berlin u.a.: Langenscheidt u.a.
- Snauwaert, J. en A. Victoor (1997) *Duitse basisgrammatica*. Brugge: Die Keure.
- Sommerfeldt, K-E. en G. Starke (1998) *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- 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

Breitung, H. (1994) *Phonetik – Intonation – Kommunikation*. München: Goethe – Institut.

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

Dieling, H. e.a. (1996) *Phonetik. 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.

Frey, E. (1995) *Kursbuch Phonetik : Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber.

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

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

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

Kohler, K. J. (1995) *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.

Kommunikationstrainer Deutsch : Der Schnelle Weg zur perfekten Aussprache. (2000) München: digital publ..

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

Mangold, M. (2000) *Duden Aussprachewörterbuch : Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Übungen*. Mannheim u.a.: Dudenverl..

Martens, C. (1993) *Übungstexte zur deutschen Aussprache*. Ismaning: Hueber.

- 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

- Beuschel-Menze, H. en F. Menze (1996) *Die neue Rechtschreibung. Wörter und Regeln leicht gelernt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Die Reform auf einen Klick* (1996) *Rechtschreibung 2000: informieren, üben, anwenden - Jugendliche und Erwachsene*. Stuttgart: Heureka-Klett.
- 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.
- Zabel, H. (1995) *Die neue deutsche Rechtschreibung*. Niedernhausen/Ts: Falken-Verlag.

7.2.5 Socioculturele aspecten

- Beile, W. en A. Beile (2001) *Alltag in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes.
- Behal-Thomsen, H. en A. Lundquist-Mog (1993) *Typisch deutsch? : Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Blankenship, G. en D.W. Tinkler (1997) *The Geography of Germany : Lessons for teaching the Five Themes of Geography*. Bonn u.a.: Inter Nationes.
- Borbein, V. (1995) *Menschen in Deutschland : ein lesebuch für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Bubner, F. , R. Wicke, H. Seel (1999) *Klar-Sicht : Einblicke in unser Alltagsleben*. Bonn: Inter Nationes.
- Bubner, F. en H. Seel (2000) *Transparente Landeskunde*. Bonn: Inter Nationes.
- D'Alessio, G. (2000) *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre : Arbeitshelft für den Unterricht*. München: Goethe-Institut.
- Die Sendung mit der Maus. Fernsehsendung, WDR.
- Einblicke : Lernprogramm Deutsch, Multimedia language trainer*. (1998-2000) München u.a.: Goethe-Institut u.a..
- Esser, U. (1994) *Die deutsche Sprache*. Entwicklungen und Tendenzen. Ismaning: Hueber.
- Goethe-Institut (1998-1999) *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. Regensburg u.a.: Dürr + Kessler u.a..
- Hansen M., en B. Zuber (1996) *Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Inter Nationes, (1999) *Übersichten*. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder. Bonn: Inter Nationes.
- 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.
- Kuhne, B. (2000) *Grundwissen Deutschland : kurze Texte und Übungen*. München: Ludicum.
- 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.
- Luscher, R. (2001-2002) *Deutschland nach der Wende : Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- 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.
- Müller, M. (1995) *Communities and Regions in Germany : Social Studies Grades 3-4*. Bonn u.a.: Inter Nationes u.a..
- Nasch, R. (1996) *In Deutschland*. Hong Kong, Intertaal.
- Niemeier, S., C. Campbell en R. Dirven (1998) *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam et al.: Benjamins.
- Nitzschke, V., M. Clalüna , A. Cella u.a. (1999) *Landeskunde: deutschsprachige Länder*. Regensburg: Wolf Verlag.
- Seel, H. (2001) *Deutschland in Europa – Europa in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes.
- Sherling, T. en C. Meuer (2000) *Klick : Fotoktion „ Deutsche sehen Deutsche“*. München: Goethe-Institut.
- Verluyten, P.S. (2000) *Intercultural Communication in Business and Organisations. An.* Leuven/Leusden: Acco.
 Informatie over de beleving van tijd en ruimte bij allerlei groepen mensen, over taalproblemen, over niet-verbale communicatie met vele voorbeelden.
- von Borries, B. (1996) *Europa ohne Grenzen?* Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Werner, E. en O. Ertl (1997) *Deutsche Impressionen : 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe*. München: Ludicium Verl..
- 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.
- Beck, M. (1995) *Klären und Streiten : Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung*. St. Ingbert: Röhrig.
- Berndt, A. (1994) *Produktiver Einsatz von Neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Ludicium.
- 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.
- Dietze, L. (1999) *Mündlich : ausgezeichnet : Informationen, Tipps und Übungen für ein optimales Examen*. Berlin: Cornelsen.
- Dreke, M. & W.Lind (2001) *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Eggers, D. e.a. (1996) *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Ehler, K. (1996) *Konversation : höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht*. München: Ludicium.
- Faistauer, R. (1997) *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck u.a.: Studien-Verl..
- Forster, R. (1997) *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.
- Glaboniat, M. (1998) *Kommunikatives Testen im Bereich als Fremdsprache : eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck u.a.: Studien Verl..
- 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, kursorischen und detaillierten Hören mit Aufgaben, Texttranskriptionen und Lösungen. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Heyd, G. (1997) *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF) : ein Arbeitsbuch, Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.
- 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.
- Klosa, A. (1997) *Duden "Briefe gut und richtig schreiben*. Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- 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.
- Mairose-Parovsky, A. (1997) *Transkulturelles Sprechhandeln : Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Neuf-Münkel, G. (1994) *Fertigkeit Sprechen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Prange, L. (1993) *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- 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.
- 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.
- 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.
- Jung, L. (1994) *Einstufungstests für Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse : Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.
- 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. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Bachmann, S. (1995-1996) *Sichtwechsel Neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache.* München: Klett Edition Deutsch.

Bahlmann, C. (1997-2000) *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe.* Berlin u.a.: Langenscheidt.

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

Eggers, D. (1992) *Wege. Deutsch als Fremdsprache; Mittelstufe und Studienvorbereitung.* Ismaning: Hueber.

Fischer-Mitziviris, A. e.a. (1995-1998) *Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene.* Ismaning: Hueber.

Funk, H. en M. Koenig (1996-2000) *Eurolingua Deutsch. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene.* Berlin: Cornelsen.

Griesbach, H. (1987) *Deutsch mit Erfolg. 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.* Ismaning: Hueber.

Häussermann, U. (1992-1997) *Sprachkurs Deutsch. Unterrichtswerk für Erwachsene.* Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg u.a..

Hunfeld, H. (1996-1999) *Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Köln: Dürr und Kessler.

Lodewick, K. en M. Glaboniat (1999) *Gegensätze Neu. Ein Programm für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache.* Göttingen: Fabouda-Verl..

Mesojedec-Erlih, E, R. Saxer, M. Uhernik (2000-2002) *Du und Deutsch.* Maribor u.a.: Obzorja u.a..

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.
- Schade, G. (2002) *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*. Ein Lehrbuch für Ausländer. (Lernmaterialien). Berlin: Schmidt.
- Scherling, T. en F. Schuckall (1994) *Mit Bildern lernen : Handbüch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Schmidt, R. en Goethe-Institut (1997-2000) *Zwischen den Pausen*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- 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

Internetsites

<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>

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-ecd.let.uu.nl>

Website van het Expertisecentrum Duits in Nederland met bibliotheek, videomateriaal, info over projecten enz.

<http://www.fwu.de/wirauf.htm>

Films en audiovisuele media over culturele en educatieve onderwerpen uit de BRD. Onderwijsmateriaal onder de vorm van handboeken, werkkaarten enz.

<http://www.goethe.de/be/bru/deindex.htm>

Site informatie Goethe-Institut Brussel.

<http://www.internationales.de/d/schulen/laku/landkuninfo.htm>

Site met allerhande gegevens en materiaal over socio-culturele aspecten bestemd voor het onderwijs. De teksten i.v.m. de behandelde onderwerpen kunnen op PC bewerkt worden en zijn bestemd voor cursisten die reeds een gedegen basiskennis van het Duits hebben.

<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.goethe.de/z/50/alltag/deindex.htm>

Kaleidoscop – Alltag in Deutschland.

<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.kun.nl/cds/>

Centrum voor Duitslandstudies in Nijmegen. Informatie- en documentatiecentrum.
Adres: Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

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.udoklinger.de/Grammatik/inhalt.htm>

Deutsch Online (online Grammatik von Udo Klinger). Overzichtelijke en gebruiksvriendelijke grammatica.

<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.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/>

The German Electronic Textbook (von Gary Smith). Overzichtelijke grammatica voor beginners en thematisch opgebouwde woordenschatlijsten.

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

Wortschatz Lexikon der Universität Leipzig. Gratis consulteren van woordenschatlijsten waarvan de ‘Häufigkeitslisten’ erg interessant zijn voor beginners.

<http://weggerman.com>

Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

<http://www.uq.net.au/~zzkmunr1/>

Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

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

Das Deutschlandportal met allerlei interessante gegevens.

Videomateriaal

Brandi, M-L. (1996) *Video im Deutschunterricht*. Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache (met tekstboek). Berlin u.a.: Langenscheidt u.a.

Goethe Institut (2000) *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre*. Arbeitsheft für den Unterricht. München: Goethe Institut.

Muckenhaupt, M. (2000) *Fernsehnachrichten gestern und heute*. (met handboek) Tübingen: Narr.

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.

Centrum voor Duitsland-studies: Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen Nederland Tel 024 361 29 58 Fax 024 361 59 39 (www.kun.nl/cds).

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

Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache: Universität Kassel Fb 9 Georg-Forster-Str. 3D 34109 Kassel Deutschland Tel 0561 804 33 08 Fax 0561 804 27 72 (e-mail: Funk@hrz.uni-kassel.de).

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

FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Bavariafilmplatz 3 D-82031 Grünwald. Postadres: Postfach 260 D-82026 Grünwald BRD Tel 498964971 (e-mail: info-fwu@t-online.de).

Het Expertisecentrum Duits: Domplein 24, 3512 JE Utrecht Nederland Tel 31 30 253 55 88.(www-e.cd.let.uu.nl).

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

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

Tijdschriften

Babylonia – Wortschatzlernen : Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. (1996)
Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Das Rad ... Schuß ... Aktuell. Tijdschrift voor resp. beginners, gevorderden en zeer gevorderden. Uitgegeven door: Mary Glasgow Magazines, Postbus 1835, 4700 BV Roosendaal – Mary Glasgow Magazines, Commonwealth House, 1-19 New Oxford Street London WC1A 1NU United Kingdom.

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

Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlicher Grundlegung. Uitgave Friedrich Verlag i.s.m. Klett Verlag (Postfach 1001150, D-30926 Seelze).

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

Deutsch lernen. Uitgave van Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Hohengehren: Schneider Verlag.

Diskussion Deutsch. Tijdschrift voor leraren en studenten Duits voor alle schooltypen. Uitgave Verlag Moritz Diesterweg GmbH und Co (Wächtersbacher Str 89 60386 Frankfurt am Main).

Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen. (1997) Frankfurt/M: DIE Dt. Für Erwachsenenbildung. (G. Solmecke, H. Martinez: Fertigkeiten allgemein).

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

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

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

JUMA. Een in grotere aantallen gratis verkrijgbaar tijdschrift voor Duits als vreemde taal. Per set wordt een uitvoerige handleiding met deels direct kopiëerbare werkbladen meegeleverd onder de naam TIP. Redactie-adres: JUMA/TIP, Frankfurter Straße 40, D-51065 Köln.

Materialien Deutsch als Fremdsprache. *Fachverband Deutsch als Fremdsprache.* Regensburg: Armin Wolff.

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

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

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

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

Zeitschrift für Germanistik. Uitgave van de Humboldt-Universität Berlin. Verschijnt 6 x per jaar. Uitgave: Verlag Enzyklopädie, Gerichtsweg 26, D-7010 Leipzig.

Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. München: Hueber. (Max Hueberstrasse 4, D-85737 Ismaning)

Artikels uit tijdschriften

Bohn, R. (1996) *Arbeit an grammatischen Kenntnissen.* In: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen p. 145-165.

Bohn, R. (2001) *Schriftliche Sprachproduktion.* In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch (von Gerhard Helbig) p. 921-931.

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

Faistauer, R. (2001) *Zur Rolle der Fertigkeiten.* In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, p. 864-871.

Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. (1999) In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52. Regensburg, 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.

Latzel, S. (1993) *Wortschatz=Sprachsatz : zur Wortschatzarbeit im Bereich "Deutsch als Fremdsprache".* In: Nouveaux cahiers d'Allemand 2, p. 169-217.

Lutjeharms, M. (2001) *Leseverstehen.* In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch p. 901-908.

Mummert, I. (2001) *Textarbeit.* In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch p. 942-955.

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 ontsprongen 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**.