



**Volwassenenonderwijs**

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

## **Leerplan      MODULAIRE OPLEIDING**

Studiegebied

**Talen**

Opleiding

**NT 2 Vertraagd Traject**

Onderwijsvorm/  
Graad

**1.1**

---

Bestelnummer: **0/3/2004/291**

Bron : Leerplan NT2 Richtgraad 1.1 (versie februari 2003) zoals opgesteld door C. Maes, A. Michiels, E. Plancke, H. Ros, V. Sanctobin, V. Vanderheyde, D. Vernou, H. Verstraeten die het Katholiek Onderwijs, het Provinciaal Onderwijs, het Gemeenschapsonderwijs en OVSG vertegenwoordigden. Voor dit leerplan werd verder door GLTT-CVO een beroep gedaan op een netoverschrijdende leerplancommissie die bestond uit : D. Jacquy, V. Van Lathem, D. Vernou, N. Feytens, V. Steenput, N. Coremans en G. Lenaerts.

Het leerplan NT2 richtgraad 1.1, vertraagd traject, kwam tot stand door de samenwerking tussen CVO Kamer voor Handel en Nijverheid Brussel, Stedelijk CVO-SITE, CVO Antwerpen-Zuid, CVO HITEK en PCVO Gent

# Leerplan NT2

## Richtgraad 1.1 (vertraagd traject)

1	Situering	5
1.1	De indeling van de opleidingen in richtgraden	5
1.2	De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen	6
1.3	De clustering van specifieke eindtermen tot modules	6
2	Beginsituatie	12
3	Doelstellingen	12
3.1	Algemene doelstellingen	12
3.2	Leerplandoelstellingen	12
3.2.1	Spreken	12
3.2.2	Schrijven	14
3.2.3	Lezen	15
3.2.4	Luisteren	17
4	Leerinhouden	19
4.1	Contexten	19
4.2	Taalhandelingen	25
4.2.1	Algemene taalhandelingen	25
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	27
4.3	Taalsysteem	30
4.3.1	Woordsoorten, morfologie en spelling	30
4.3.2	Syntaxis	31
4.4	Taalregisters	33
4.5	Uitspraak en intonatie	34
4.6	Socioculturele aspecten	36
4.6.1	Socioculturele conventies	36
4.6.2	Non-verbale communicatie	37
5	Methodologische wenken	38
5.1	Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden	38
5.2	Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.	39
5.3	Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren.	40
5.4	Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.	41
5.5	Wees bereid om van je collega's te leren.	42
6	Evaluatie	43
6.1	Visie	43
6.1.1	Functie van de evaluatie	44
6.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	44
6.1.3	Evaluatiemethoden	45
6.1.4	Collegiaal overleg	47
6.2	Criteria	47
6.2.1	Validiteit	47
6.2.2	Betrouwbaarheid	47
6.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid	48
6.2.4	Authenticiteit	48
6.2.5	Didactische relevantie	48

6.2.6	Haalbaarheid	48
7.	Bibliografie	49
7.1	Algemene didactische werken	49
7.2	Taalspecifieke werken	51
7.2.1	Algemene taalspecifieke werken	51
7.2.2	Woordenschat	52
7.2.3	Grammatica	53
7.2.4	Uitspraak en intonatie	53
7.2.5	Socioculturele aspecten	54
7.2.6	De vier vaardigheden	54
7.2.8	Handboeken	55
7.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen	56

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**<sup>1</sup> voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

## 1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

<sup>1</sup> 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 cursist<sup>2</sup> in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

In de specifieke eindtermen voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het 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:

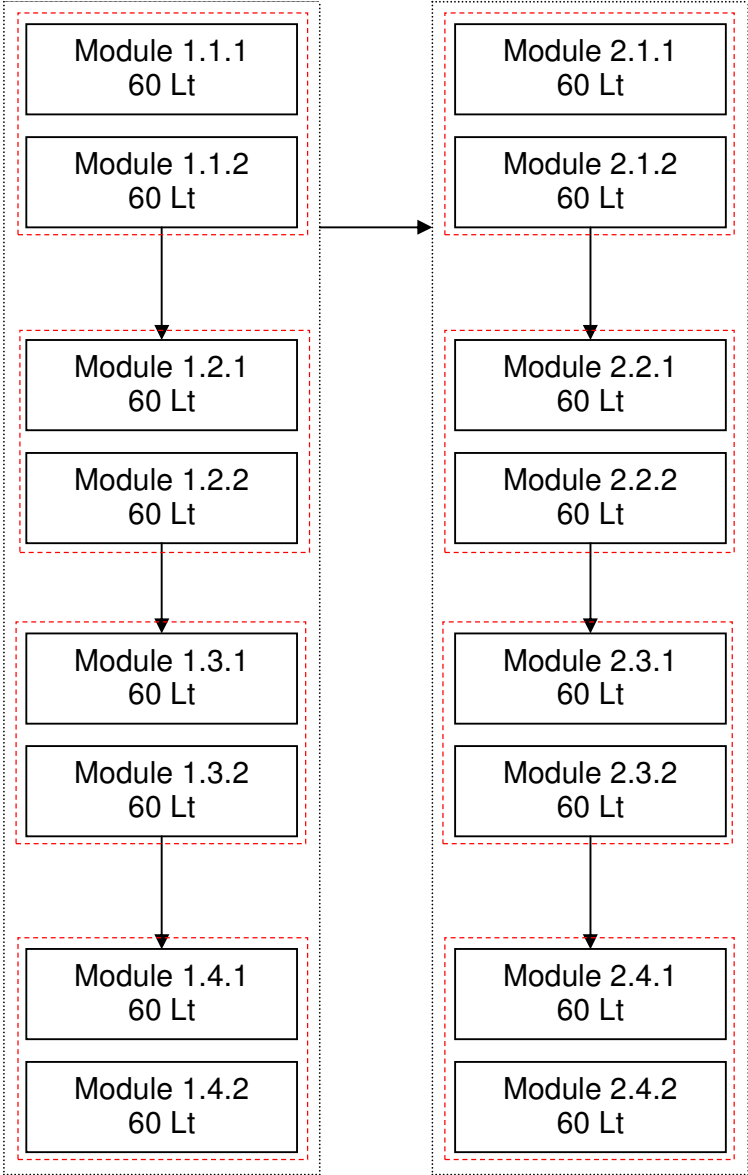
---

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

**Arabisch, Chinees, Japans**

Richtgraad 1

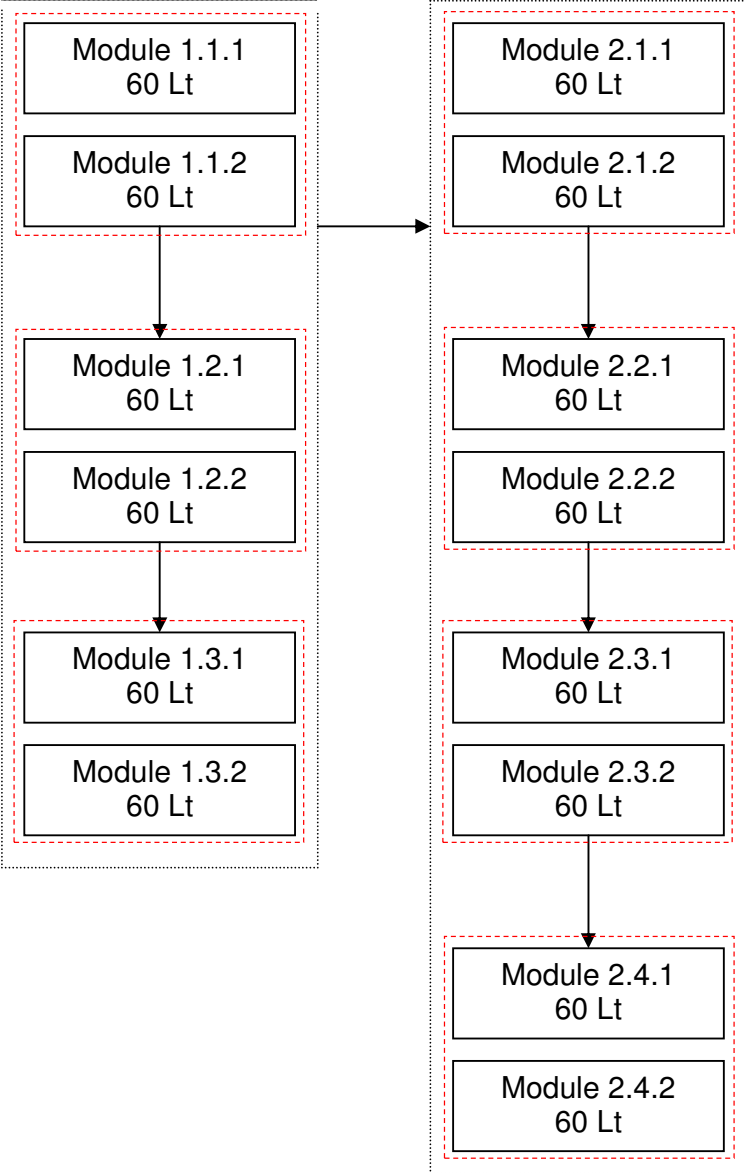
Richtgraad 2



**Grieks, Pools, Russisch, Turks**

Richtgraad 1

Richtgraad 2



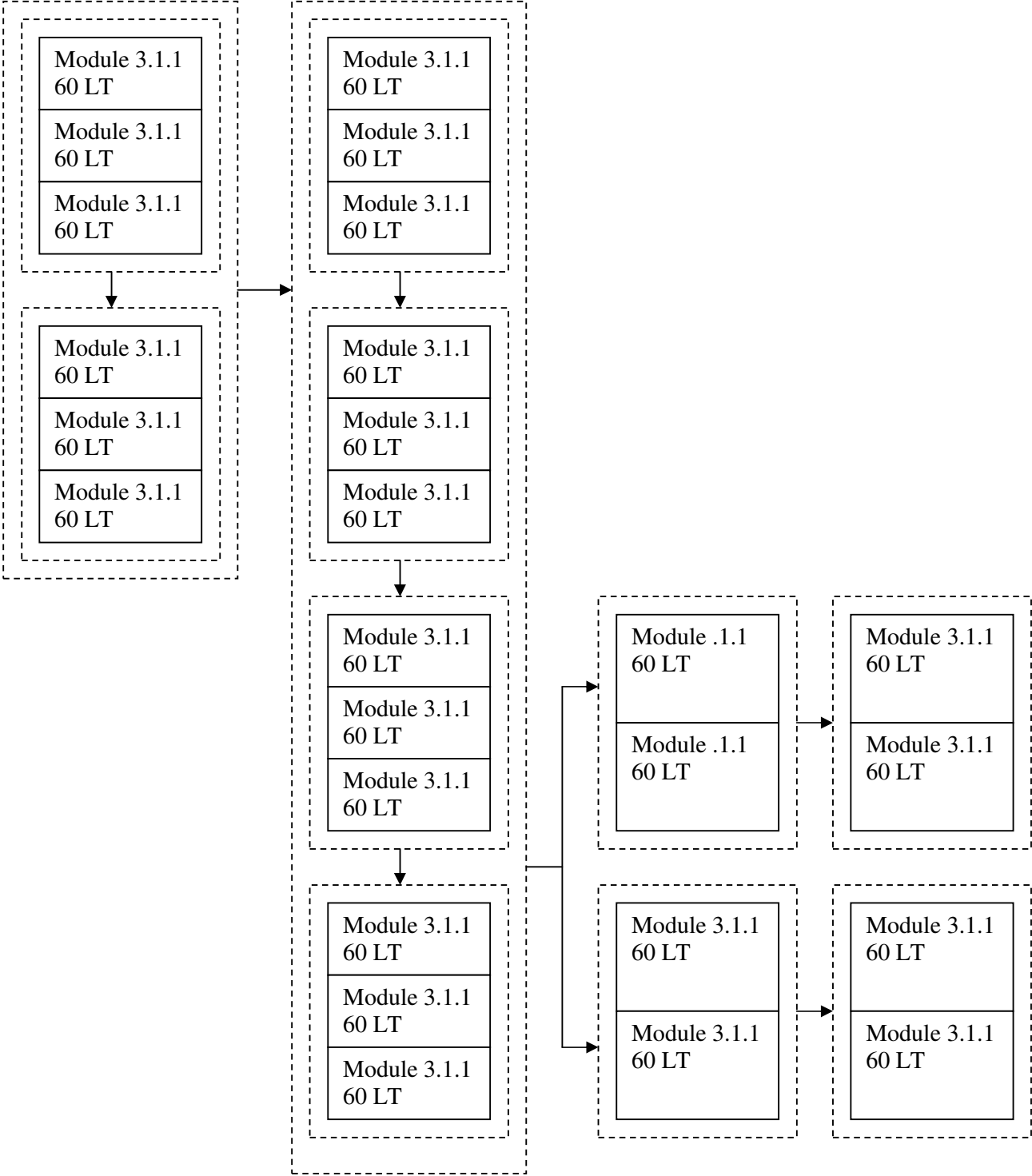
NT2 Verraagd traject

**Richtgraad 1**

**Richtgraad 2**

**Richtgraad 3**

**Richtgraad 4**



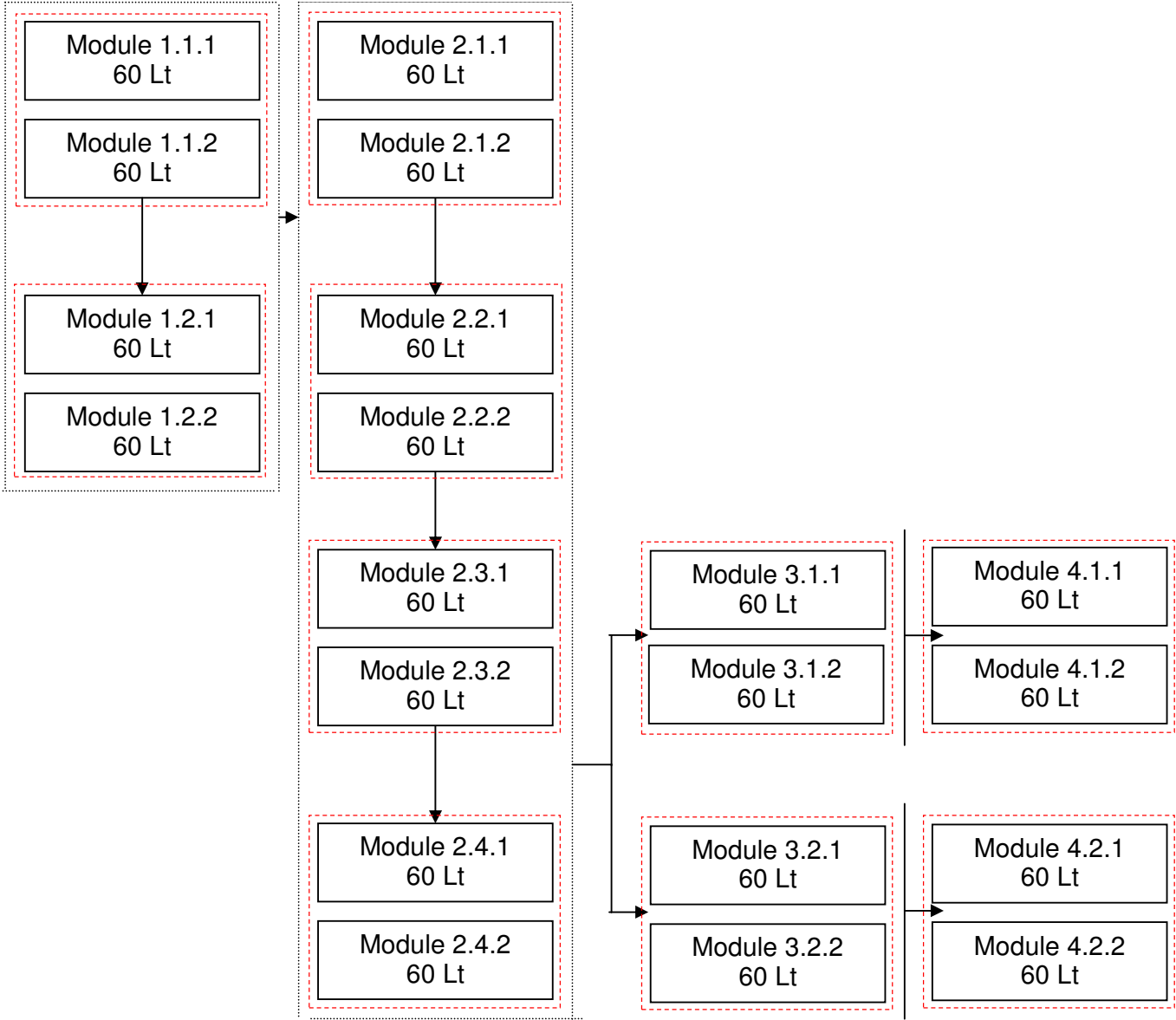
**Andere talen**

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
<a href="#">NT2 Vertraagd Traject</a>	360	720	240	240	
Alle andere talen (incl. NT2)	240	480	240	240	1200

## 2 Beginsituatie

Kandidaten moeten voldoen aan de volgende instapvoorwaarden:

- zij moeten gealfabetiseerd zijn in het Westers schrift.
- zij moeten op de COVAAR toets tussen 23 – 38 scoren

## 3 Doelstellingen

### 3.1 Algemene doelstellingen

‘Breakthrough’ of Richtgraad 1.1 is het absolute minimum. De taalgebruiker kan in een anderstalige omgeving met zeer beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Hij kan vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften. Hij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit. Hij is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren, op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

### 3.2 Leerplandoelstellingen

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

#### 3.2.1 Spreken

##### **Vaardigheden**

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

1. een instructie geven aan een bekende taalgebruiker;
2. een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren;
3. zijn beleving (zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner;
4. een afspraak maken en afzeggen;
5. een probleem of klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

6. informatie vragen en geven.

## **Ondersteunende kennis**

7. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de spreektaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

## **Strategieën**

8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- informatie verzamelen;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen

9. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken:

- gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
- compenserende strategieën gebruiken. (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg)

10. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

## **Attitudes**

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

- spreekdurf;
- communicatiebereidheid;
- bereidheid om de standaardtaal te benaderen.

## **Tekstkenmerken**

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten;
- ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten.

### 3.2.2 Schrijven

#### **Vaardigheden**

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen;
2. een korte informatieve tekst zoals een berichtje schrijven.

De cursist kan op structurerend niveau:

3. uit mondelinge en schriftelijke informatie eenvoudige, concrete gegevens noteren.

#### **Ondersteunende kennis**

4. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de schrijftaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### **Strategieën**

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën toepassen:

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

6. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

### **Attitudes**

7. Bij de uitvoering van de schrijftaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes:

- bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven;
- schrijfdurf.

### **Tekstkenmerken**

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze behandelen onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn qua taalgebruik zeer eenvoudig en bestaan vooral uit zeer korte zinnen en met stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze kunnen fouten bevatten;
- ze worden in een laag schrijftempo geproduceerd.

### 3.2.3 Lezen

#### **Vaardigheden**

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. de informatie herkennen in teksten zoals belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren (onder meer rijbewijs en identiteitskaart).
2. relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals tabellen, advertenties, brochures, garantiebewijzen en schema's die ten dienste van de bevolking geschreven zijn.
3. alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau:

4. de informatie overzichtelijk ordenen in persuasieve teksten zoals een uitnodiging, een voorstel en een oproep.

## **Ondersteunende kennis**

5. 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 (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

## **Strategieën**

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- de tekstsoort herkennen;
- het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.

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

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- om hulp en verduidelijking vragen.

## **Attitudes**

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

- zich te concentreren op de leestaak;
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

## **Tekstkenmerken**

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- de inhoud hebben meestal betrekking op de directe leefsituatie van de cursist;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een traag tempo gelezen.

### 3.2.4 Luisteren

#### **Vaardigheden**

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. het globale onderwerp bepalen in informatieve teksten zoals een mededeling, een gesprek en een advies;
2. het globale onderwerp bepalen in de beleving (d.i. de wensen, noden en gevoelens) van een spreker;
3. het globale onderwerp bepalen in een klacht;
4. alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau:

5. de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen in een uitnodiging en een afspraak

#### **Ondersteunende kennis**

6. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

## **Strategieën**

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:

- het luisterdoel bepalen;
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).

8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
- in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.

## **Attitudes**

9. Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om:

- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

## **Tekstkenmerken**

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden aan een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken.

## 4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 7
- Schrijven: nummer 4
- Lezen: nummer 5
- Luisteren: nummer 6

### 4.1 Contexten

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

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

Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist. Voor deze richtgraad is de *preferentiële - dus niet dwingende* - volgorde van de contexten als volgt:

**Module 1.1.1 = contexten 10, 1, 6**

**Module 1.1.2 = contexten 3, 4, 9, 11**

**Module 1.1.3 = contexten 2, 8, 5, 7, 12**

Module 1.2.1 = contexten 10, 1, 6,

Module 1.2.2 = contexten 3, 4, 9, 11

Module 1.2.3 = contexten 2, 8, 5, 7, 12

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

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

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

### **'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)**

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

### **'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)**

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

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

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

### **‘CONSUMPTIE’ (NR 4)**

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

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

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
  - dagen
  - maanden
  - seizoenen, ...
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten, ...)

### **‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR 11)**

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

- apotheek en medicijnen

### **‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR 2)**

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

### **‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)**

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

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

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

### **‘VRIJE TIJD’ (NR 7)**

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

## **‘KLIMAAT ‘ (NR 12)**

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

## 4.2 Taalhandelingen

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

### 4.2.1 Algemene taalhandelingen

#### **Informatie uitwisselen**

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- uitdrukken dat men iets niet weet of begrijpt
- bezit uitdrukken

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

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop
- bereidheid uitdrukken

#### **Modaliteit uitdrukken**

- zekerheid uitdrukken
- onzekerheid uitdrukken
- waarschijnlijkheid uitdrukken

#### **Actie uitlokken**

- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- om een herhaling vragen
- om een herformulering vragen
- om hulp vragen

#### **Sociaal functioneren**

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken

#### 4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 12 contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen zoals:

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

- hun naam, adres en telefoonnummer meedelen;
- hun geboorteplaats en - datum meedelen;
- hun leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen;
- hun burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen;
- informatie over hun opleiding meedelen;
- fysieke basiskenmerken verwoorden;
- algemene karaktereigenschappen verwoorden;
- de gezinsstructuur meedelen;
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat.

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

- zichzelf en een ander kort voorstellen;
- persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen;
- een afspraak maken;
- de structuur van documenten en formulieren herkennen;
- hulpdiensten contacteren.

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

- eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen;
- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren;
- de essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen;
- persoonlijke gegevens op formulieren invullen.

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

- een reservatie maken;

- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen;
- om toelichtingen bij de menukaart vragen;
- iets bestellen;
- om de rekening vragen;
- meedelen wat ze gewoonlijk eten en drinken.

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

- zeggen wat ze willen kopen;
- naar hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen;
- informeren naar kortingen en promoties;
- de munteenheden begrijpen en gebruiken.

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

- naar de weg vragen en de weg uitleggen;
- meedelen waar ze zich bevinden;
- tijd, afstand en snelheid meedelen;
- afmetingen begrijpen en meedelen;
- bewegingen begrijpen en uitdrukken;
- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen.

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

- de dokter verwittigen;
- een gezondheidsklacht verwoorden;
- zeggen waar ze pijn hebben;
- om toelichtingen over een ziekte vragen;
- een geneesmiddel bestellen;
- zeggen dat ze honger of dorst hebben.

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

- beschrijven waar en hoe ze wonen, en er bij anderen naar vragen;
- de indeling van een woning meedelen;
- hun dagindeling beschrijven;
- zeggen waar en bij wie ze werken;
- basiskleuren gebruiken.

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

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden;
- aan een garagehouder een probleem met de auto mededelen.

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

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen;
- courante transportmiddelen benoemen;
- zeggen hoe ze zich verplaatsen;
- de verkeersinfrastructuur begrijpen.

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

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen;
- zeggen wanneer, waar en hoe ze met vakantie gaan;
- de belangrijkste hobby's verwoorden.

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

- elementaire zaken over het weer verwoorden;
- de verschillende seizoenen verwoorden;
- basisgegevens i.v.m. het weer berichten en kort verwoorden.

## 4.3 Taalsysteem

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

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

### 4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

#### WOORDSOORTEN, MORFOLOGIE

##### Het lidwoord

- onbepaald lidwoord
- bepaald lidwoord

##### Het werkwoord

- gebruik van de tijden: OTT, VTT, VD en imperatief
- voor het begrip ‘handeling die zich nu voltrekt’: aan het + inf.  
(bijv. *Ik ben aan het eten*)
- voor het begrip ‘toekomst’: gaan + inf. of de OTT  
(bijv. *Ik ga dat morgen doen*)
- gebruik van enkele modale hulpwerkwoorden

##### Het zelfstandig naamwoord

- het genus
- het meervoud op -en en -s

##### Het bijvoeglijk naamwoord

- verbogen en onverbogen vormen (e)
- de trappen van vergelijking

##### Het voornaamwoord

- persoonlijke voornaamwoorden
- aanwijzende voornaamwoorden

- bezittelijke voornaamwoorden
- vragende voornaamwoorden
- onbepaalde voornaamwoorden

#### Het bijwoord

- plaatsaanduidingen (*bijv. hier, daar*)
- tijdsaanduidingen (*bijv. vandaag, morgen, gisteren*)

#### Het telwoord

- hoofdtelwoorden
- rangtelwoorden

#### Het voegwoord

- de meest courante voegwoorden (*bijv. en, of, want, maar*)

#### Het voorzetsel

- de meest courante voorzetsels (*bijv. in, op, van, met, naar, van, uit, voor, achter*)

### SPELLING

“Slechts weinig Europese talen hebben zo’n logische economische spelling als het Nederlands”, aldus de Australische neerlandicus B.C. Donaldson in zijn boek “Dutch, A linguistic history of Holland and Belgium”. Veel cursisten zullen het met deze uitspraak echter niet of slechts ten dele eens zijn. Dat de spelling van het Nederlands in de ogen van buitenlanders logisch en economisch is, neemt niet weg dat zij tijdens alle lessen zullen gekweld worden door onzekerheid om de vraag hoe iets gespeld wordt. Klanken horen nu eenmaal bij gesproken taal, letters bij geschreven taal. Het Nederlands heeft 47 klanken die met 26 letters worden weergegeven en deze 26 letters gebruiken we niet altijd even consequent. Het is dan ook vanzelfsprekend dat tijdens de lessen eveneens de nodige aandacht wordt besteed aan items die voor de nodige problemen zorgen. Zonder te vervallen in regels en massa’s toepassingen kunnen o.a. volgende knelpunten voortkomend uit de productiviteit van cursisten functioneel aan bod komen:

- open en gesloten lettergreep
- de vorming van de OTT
- de algemene spelling
- tweeklanken
- medeklinkers
- hoofdletters

#### 4.3.2 Syntaxis

- de bevestigende zin

- de ontkennende zin
- de vragende zin (ja/nee vraag, vraagwoordvraag)
- de gebiedende zin
- woordvolgorde: inversie
- elementaire constructies met 'er' (*bijv. er is ..., er zijn ...*)

## 4.4 Taalregisters

Cursisten NT2 dienen reeds van in het begin van de opleiding een onderscheid te kunnen maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Enkele voorbeelden:

### informeel

*Hallo!*  
*Hoe heet je?*  
*Hoe is het met je/jou?*  
*Bedankt – Dank je.*  
*Alsjeblieft.*  
...

### formeel

*Dag, goedemorgen, goedenavond*  
*Wat is uw naam?*  
*Hoe maakt u het?*  
*Dank u wel.*  
*Alstublieft.*

## 4.5 Uitspraak en intonatie

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

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

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

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

- assimilatieregels (*bijv. op zee, opvallend*)
- klinkers
  - de verschillende uitspraken van de klinker 'e' (*bed, beren, tafel*)
  - het verschil tussen 'een' (onbepaald lidwoord) en 'een' (hoofdtelwoord)
- tweeklanken (*ie, oe, eu, au, ou, ui, ei, ij*)
- medeklinkers
  - j: in het begin van een woord (*ja*)
  - w: verschillen (*wat, wraak*)
  - h: in het begin van een woord (*huis*)
  - v: in het begin van een woord (*vier*)
  - z: in het begin van een woord (*zes*)
  - k: op het einde van een woord (*koek*)
  - c: in vreemde woorden (*chocolade*)
  - g: in vreemde woorden (*logeren*)
  - in het begin van een woord (*gaan*)
  - r: in het begin, in het midden of op het einde van een woord (*roepen, toren, boer*)
- clusters van medeklinkers
  - sj: in het begin van een woord (*sjaal*)
  - in het midden van een woord (*meisje*)
  - tj: in de verkleinwoorden (*katje*)

- ch: op het einde van een woord (*to**ch***)
  - in het midden van een woord (*la**ch**en*)
  - sch: in het begin van een woord (***sch**ool*)
  - schr: in het begin van een woord (***sch**rijven*)
  - stj: in het midden van een woord (*ka**st**je*)
- woorduitgangen
- -ig: *twintig ...*
  - -lijk: *gemakkelijk ...*
  - -en: *landen, tussen*

## 4.6 Socioculturele aspecten

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

### 4.6.1 Socioculturele conventies

De cursisten moet de mogelijkheid geboden worden om elementaire socioculturele gebruiken aan te leren zoals:

- Aspecten i.v.m. het alledaagse leven
  - Op welke regelmatige tijdstippen wordt er gegeten?
  - Waaruit bestaat een alledaagse maaltijd?
  - Wat wordt er gewoonlijk gedronken?
  - Welke zijn de belangrijkste feestdagen?
- Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden
  - Wat is de levensstandaard in het land?
  - Welke verschillen zijn er tussen bepaalde regio's?
  - Waaraan hechten de autochtonen veel belang inzake huisvesting ...?
- Aspecten i.v.m. relaties
  - Gezins- en familierelaties
  - Man- vrouwrelaties
  - Formele en informele gebruiken bij sociale contacten, in de werksituatie en in contacten met officiële instanties
- Aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes
  - Sociale status
  - Gezondheid
  - Traditie
- Verschillen in gebruiken i.v.m. ‘bezoeken’
  - Stiptheid (al dan niet te laat komen)

- Manier van begroeten
  - Het al dan niet aanbieden van een geschenk
  - Welke soort kleren dragen
  - Het al dan niet aanbieden van drankjes en maaltijden
- Verschillen in gebruiken i.v.m. ‘aanvaarden’ en ‘weigeren’

#### 4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een terrein dat binnen het onderwijs Nederlands voor anderstalige volwassenen niet mag worden verwaarloosd. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan zowel bij autochtonen als allochtonen tot misverstanden en wrijvingen leiden. Het is aangewezen de cursisten vanaf het begin van de opleiding attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Nederlandssprekenden.

Enkele voorbeelden zijn:

- Gelaatsuitdrukkingen, mimiek  
(bijv. knipogen, wijsvinger en duim tot cirkel vormen)
- Communicatie met de ledematen  
(bijv. duim omhoog houden, wuiven met slap handje op en neer)

## 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 vier vaardigheden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons lange-termijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde

morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden. Je kunt daarbij uitgaan van woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis, woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op 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 totstandkomingproces. Om die *metacognitie* te bevorderen, kun je de cursisten vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.

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

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

#### 5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.

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

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

Binnen de taakgerichte benadering verschuift het onderwijsperspectief van het aanbieden van leerstof door de leraar naar het zelfontdekkend leren door de cursisten. Bij het uitvoeren van de diverse taakonderdelen zullen de cursisten diverse vaardigheden ontwikkelen : een probleem identificeren en ontleden, informatie uit diverse bronnen verzamelen, orde en structuur in de informatie aanbrengen, een resultaat voorstellen en verantwoorden, reflecteren

over de gevolgde werkwijze en die eventueel voor een volgende opdracht bijstellen. Al deze vaardigheden zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van het eigen leerproces.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Een afsluitende wenk : toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie* : observatie van elkaars didactisch handelen en de gedachteswisseling 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 evaluatie<sup>3</sup> kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

### 6.1 Visie

---

<sup>3</sup> 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.

### 6.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie<sup>4</sup> is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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

Zo kan de cursist zijn leerproces bijsturen op voorwaarde dat de evaluatie gepaard gaat met *kwaliteitsvolle 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. 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.

---

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

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*<sup>5</sup> (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

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

### 6.1.3. Evaluatiemethoden

---

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

### *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 inge oefend 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](http://www.ond.vlaanderen.be)

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

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

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

[edulex.vlaanderen.be](http://edulex.vlaanderen.be)

= omzendbrieven en wetgeving

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

= Gemeenschapsonderwijs

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

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

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

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

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

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

## 7.2 Taalspecifieke werken

### 7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Adviescommissie Vlaanderen (1992) *Eindrapport Adviescommissie Vlaanderen. Certificaten Nederlands als tweede taal.*

Appel, R. en A. Vermeer (1994) *Tweedetaalverwerving, tweedetaalonderwijs.* Bussem: Coutinho.

Coumou, W. e.a. (1987) *Over de drempel naar sociale redzaamheid.* Nederlands Centrum voor Buitenlanders: Utrecht.

Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

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

Hét handboek bij uitstek voor het volwassenenonderwijs. Recensie en aanvullingen door Jes Leysen en Ann De Schryver, verschenen in Vonk, 28ste jrg., nummer 5, mei-juni 1999. Houwer (1998) *The acquisition of Dutch.* Amsterdam: John Benjamins.

Jaspaert, K. (1991) *Nederlands als tweede taal. Een programmatekst.* Leuven: Steunpunt NT2.

- Thio, K. en M. Verboog (1993) *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal*. Bussum: Coutinho.
- Van de Laarschot, M. e.a. (1999) *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- van der Zanden, A., e.a.(1992) *Een leerplan Nederlands als tweede taal gericht op doorstroming naar primaire beroepsopleidingen, techniek, verzorging en administratie*. Rotterdam: Projectbureau OVB.
- Vlaamse Hoge Raad voor Migranten (1990) *Aanbeveling in verband met de structurering van het Nederlands als tweedetaalonderricht aan volwassenen*.
- Wynants, A.(1985) *Drempelniveau. Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Raad van Europa.  
Schetst een Europees referentiekader, waarbij taalelementen in een notioneel-functioneel klassemment zijn geïnventariseerd.

## 7.2.2 Woordenschat

- Anckaert, Ph.(1991) *Harrap's Vocabulaire Néerlandais 6000 mots indispensables pour vos révisions*.
- Apprendre facilement des mots néerlandais pour débutants* (1991), Editions Chantecler.
- Beheyt L. en T. Wieers (1991) *Elementair woordenboek Nederlands*. Van In: Lier.  
Lijst van basiswoordenschat, opgesteld volgens de gebruiksfrequentie.
- de Kleijn, P. en E. Nieuwborg (1991) *Basiswoordenboek Nederlands*. Leuven: Wolters.
- Dieltjens, Van Parys, Baten, Claes, Alkema (1996) *Woorden in context (Deel 1)*: Brussel, De Boeck-Wesmael  
Voor alloctonen die hun woordenschat snel willen opfrissen. Lexicale oefeningen gegroepeerd rond thema's en op basis van ca. 2000 woorden met vermelding van hun Franse en Engelse equivalent.
- Donaldson, B.C.(1990) *Beyond the dictionary in Dutch. A guide to correct word usage for the English-speaking student*.Coutinho: Muiderberg.
- Faber, D., F. Roorda en B. Venema (1998) *Het Beeldwoordenboek*. Groningen: Jacob Dijkstra's Uitgeversmaatschappij.  
5 000 Nederlandse begrippen in woord en beeld.
- Heidbuchel, H. en G.J. Luyten (1996) *Correct Nederlands voor alledag*. Antwerpen: Heidelberg-Orbis  
Een massa correcte termen, rond bepaalde thema's samengebracht, in een context die de betekenis ervan meteen verduidelijkt.
- Huijgen, M. en M. Verburg(1996) *Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale.Een verklarend Nederlands woordenboek voor leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs. Bijzonder geschikt voor alloctonen omwille van de heldere definities en goede voorbeeld-zinnen.

Sirjacobs, G. en J.P. Callut (1992) *Nederlands voor managers*. Brussel: De Boeck-Wesmael  
Een gids voor Nederlands voor beroepsdoeleinden: woordenschat, wendingen en uitdrukkingen, structuren, en communicatiestrategieën voor handel, economie en zakelijke communicatie. Bijzonder interessant zijn de functies en noties gegroepeerd onder algemene communicatie. Bedoeld voor hogeschoolenden. Franse vertalingen.

### 7.2.3 Grammatica

Bouman-Noordermeer, D., M. Gathier en E. Griffioen (1998) *Beter Nederlands. Een inleidend grammaticaal hulpboek voor anderstaligen*. Muiderberg: Coutinho.

Geen volledige grammatica van het Nederlands, wel ordent het grammaticale elementen die in de praktijk een struikelblok vormen. Betekenis en functie van een bepaald grammaticaal fenomeen staan voorop, daarna pas de bijbehorende grammaticale vorm. Achteraan zit een sleutel.

de Bakker, I. e.a. (1994) *Nederlands in hoofdlijnen. Praktische grammatica voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Theorieboek, oefeningenboek en docentenhandleiding Overzichtelijk werk; het theorieboekje beperkt zich tot de essentie; voor sommige onderwerpen -bv. negatie- te beperkt en cryptisch; bevat leuke oefeningen om in klasverband te doen; sommige oefeningen zijn redelijk traditioneel; in het oefeningenboek staan A-oefeningen (gemakkelijk - beginners en halfgevorderden) en B-oefeningen (moeilijker - gevorderden); nadeel: de sleutel van de oefeningen zit enkel in de docentenhandleiding.

Fontein, A. en A. Pescher-ter-Meer (1993) *Nederlandse grammatica voor anderstaligen*. Utrecht: NCB.

Een echte gebruiksgrammatica voor wie een zo correct mogelijke schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid wil verwerven. Een heus naslagwerk voor zelfstudie.

van der Toorn-Schutte, J., *Basisgrammatica van het Nederlands als tweede taal*. Apeldoorn: Auctor Educatief.

Dit boek kan gebruikt worden naast iedere methode NT2. Er is sprake van een concentrische opbouw van de meest voorkomende grammaticale regels die geleerd en geoefend worden. De nadruk ligt op vormkenmerken, in het laatste gedeelte komen ook communicatieve situaties aan de orde.

### 7.2.4 Uitspraak en intonatie

#### Uitspraak en intonatie

Beheydt, L. e.a. (1999) *Uitspraak Nederlands*. Leuven: Acco.

Tekstboek en oefenboek + CD's.

Berendsen, V. (1997) *Klank en toon. Basis cursus uitspraak Nederlands*. Baarn: Uitgeverij Nijgh Versluys.

Werkboek, docentenboek en 8 cassettes.

Coenen, J. (1991) *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraak cursus voor anderstaligen*.

Groningen: Wolters-Noordhoff.

Cursistenboek, docentenboek, cassettes.

## Spelling

Cooreman, A. en H. Van den Bosch (1995) *Als spelling een kwelling is....* Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.

De Schryver, J. (1996) *Handboek spelling*. Leuven: Wolters.

Instituut voor Nederlandse Lexicologie i.o.v. de Nederlandse Taalunie (1997) *Woordenlijst Nederlandse taal*. Den Haag: Sdu Uitgevers/Standaard Uitgeverij, Antwerpen.

Klein, M. en M. Visscher (1996) *Handboek Verzorgd Nederlands, Spellingregels – Schrijfadviezen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact i.s.m. Martinus Nijhoff Uitgevers Groningen.

### 7.2.5 Socioculturele aspecten

Axtell, R. (1998) *Gestures. The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley & S..

Burgoon, J., D. Buller en G. Woodall (1996) *Nonverbal communication. The unspoken dialogue*. New York: McGraw-Hill.

Kossmann, J.A.-Putto en E.H. Kossmann *Stichting Ons Erfdeel. Nederlands, taal van twintig miljoen Nederlanders en Vlamingen*. Rekkem.  
Het verhaal van het ontstaan en de ontwikkeling van de Nederlandse taal. Verkrijgbaar in elf verschillende talen: Nederlands, Frans, Duits, Engels, Spaans, Italiaans, Portugees, Deens, Nieuw-Grieks, Indonesisch en zelfs Arabisch.

Kossmann, J.A.-Putto en E.H. Kossmann *Stichting Ons Erfdeel. De Lage Landen, geschiedenis van de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden*. Rekkem.  
De brochure geeft een helder beeld van de eenheid en verscheidenheid in de geschiedenis van België en Nederland. Verkrijgbaar in 13 talen.

Poyatos, F. (red.) (1992) *Advances in nonverbal communication*. Amsterdam: John Benjamins.

Timman, Y. (1993) *Manieren van praten 1 en 2*. Groningen: Wolters-Noordhoff.  
Werken over verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik. Cursistenboek, Docenthandleiding, geluidscassettes.

Van Hauwermeiren, P. en F. Simonis (1990) *Waar Nederlands de voertaal is*. Lier: Van In.  
Een studieboek over de Landeskunde van het Nederlandse taalgebied.

### 7.2.6 De vier vaardigheden

de Braekeleer, e.a., *Taalboek voor migranten, Begincursus Nederlands voor adolescenten en volwassenen*. Malle: De Sikkel.

Vooral gericht op migranten met weinig vooropleiding. Interessante aandachtspunten in de handleiding met betrekking tot verschillpunten tussen het Nederlands en het Arabisch en/of het Turks.

Fontein, A., P.de Kleijn, A. Pescher-ter-Meer, e.a., *Help! 1: Kunt u mij helpen?* Utrecht: NCB

Docentenhandboek, geluidscassettes, woordenlijsten in verschillende talen. Vertrekt van het nulniveau. Synthese tussen een grammaticale en een notioneel-functionele aanpak. Veel aandacht voor produktieve vaardigheden.

Heerkens, L., J. Aarts en F. Montens (red.), *De Delftse methode. Nederlands voor buitenlanders. De tweede ronde.* Meppel: Boom Uitgeverij.

Teksten ingedeeld in thema's. Alle nieuw aangeboden woorden zijn cursief gedrukt en staan naast de tekst vertaald in het Engels, Frans, Turks, Indonesisch en Arabisch. Begrip wordt gecontroleerd aan de hand van gatenteksten waarin een woord ingevuld moet worden. Veel aandacht voor woordenschatverwerving.

Issele, M., *In Gesprek. Handboek en Oefenboek.* Lier: Van In.

Geschikt voor luistervaardigheid. Levendige dialogen op cassettes.

Ministère de la Communauté Française de Belgique - Co-production RTB/FPA. *Spreek met ons mee!* Brussel: Didier Hatier.

Videobanden, audiocassettes en audiovisueel boek met de dialogen. Oefeningen op video en cassette. Uitstekende reeks om luistervaardigheid in rijke contexten te oefenen. Bedoeld voor wie sociaal Nederlands wil verwerven.

Pekelder, J. en H. Guns, *Toetsen en teksten: Nederlands voor anderstaligen.* Tweede reeks. Derde reeks. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bevat materiaal voor de niveaus elementaire kennis, basiskennis en uitgebreide kennis van het Certificaat Nederlands als vreemde taal. Zowel lezen, luisteren, schrijven en spreken worden geoefend. Achteraan in het boek zijn de sleutels van de opdrachten opgenomen.

## 7.2.8 Handboeken

Devos, R. en H. Fraeters (1996) *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen. Multimediale Leergang voor geschoolde anderstaligen.* Leuven: Acco.

Tekstboek, werkboek, woordenlijst, 2 videocassettes, 3 audiocassettes (er is een versie met Engels als instructietaal en één met Frans als instructietaal; in principe bestemd voor zelfstudie, maar ook in klasverband goed bruikbaar).

Boeken, A. en I. Schuurmans (1996) *Spreekrecht.* Een basisleergang NT2. Lier: Van In.

Met een werkboek voor de cursist en een handleiding, een audiocassette, een diskette voor de leerkracht.

Sciarone, A.G. e.a. (2001) *De Delftse methode. Nederlands voor buitenlanders.* Amsterdam:

Boom. Teksten ingedeeld in thema's vergezeld van een oefenboek. Alle nieuwe woorden zijn cursief gedrukt en staan naast de tekst vertaald in het Engels, Frans, Turks, Indonesisch en Arabisch. Handboek met veel aandacht voor woordenschatverwerving. Ook op CD-rom.

Schneider-Broekmans, J e.a. (2001) *Taal Vitaal. Nederlands voor Beginners.* Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

Een basisleergang Nederlands voor anderstaligen voor communicatief onderwijs. Tekstboek, werkboek, docentenhandleiding en twee cd's. Gebaseerd op het Common European Framework of Reference van de Raad van Europa: niveau A2 (basic user).

Van Kalsbeek, A., M. Huizinga en F. Kuiken (1991) *Code Nederlands 1. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.  
Tekstboek, werkboek, docentehandleiding, cassette/cd.

### 7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

De intrede van de computer in onze moderne leefwereld heeft er toe geleid dat surfers op het internet steeds de meest geactualiseerde informatie kunnen opvragen. Vandaar dat een lijst van officiële en semi-officiële sites wordt opgegeven waarop interessante en blijvende informatie kan gezocht worden. Ook komen er een reeks nuttige tips in voor rond ICT in de taalklas.

<http://bve-server3.bvenet.nl/vtwp/docent/nt2/>

Expertisecentrum NT2. Deze site is bestemd voor iedereen die werkzaam is op het terrein Nederlands als tweede taal in het veld van de beroeps- en volwasseneneducatie.

<http://bve-server3.bvenet.nl/vtwp/docent/nt2/news/pubs.htm>

NT2 – Nieuwe publicaties. Multimedia-ontwikkeling, lesmateriaal NT2. Lesmateriaal gericht op spreekvaardigheid. Alfabetisering NT2. Intercultureel Onderwijs. Inburgering. Toetsen.

<http://cbl-www.uia.ac.be>

Nascholing NT2, jaarlijks terugkerende cursus van twee dagen. Universiteit Antwerpen Centrum voor Beroepsvervolmaking Leerkrachten.

<http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/steunpunt>

Centrum met een uitgebreid aanbod aan taakgericht lesmateriaal. Ook informatie over TOBA (Toets Basistaalvaardigheid Anderstalige Volwassenen) over het vernieuwde Certificaat Nederlands als Vreemde Taal en over het multimediale studiepakket “Bonte Was” Nederlands als tweede taal.

<http://taaltelefoon.vlaanderen.be>

Gratis taaladvies, taalgids. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Ook taaltelefoon Tel. 078/15.20.25.

<http://www.bis.vlaanderen.be>

Zelfstudiepakketten NT2.

<http://www.bureau-ice.nl>

Evaluatie. Bureau ICE is gespecialiseerd in evaluatie van onderwijs binnen het volwassenenonderwijs, met name onderwijs aan personen uit andere culturen. Het bureau heeft specialisten op het gebied van toetsen en interculturele taal- en communicatieproblematiek.

[http://www.cito.nl/bve/nt2/toetsen/eind\\_fr.htm](http://www.cito.nl/bve/nt2/toetsen/eind_fr.htm)

Toetsen. Het Cito heeft de volgende toetsen ontwikkeld voor NT2: Nederlands als tweede taal. NIVOR, ISK, STAAL, NT2 Profieltoets, Staatsexamen NT2.

<http://www.cnavt.org>

Toetsen. Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal.

<http://www.feo.hvu.nl/cento>

Het Centrum voor Tweede Taal- en Onderwijsontwikkeling stelt zich tot doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren waardoor met name allochtonen kansrijker zijn in onderwijs en samenleving.

<http://www.flazook.be>

Site voor anderstaligen over Vlaanderen (taal, cultuur, onderwijs, ...) en de Vlaamse overheid. Veel links.

<http://www.inburgernet.nl/>

Het Inburgernet is de digitale gids voor inburgering met ook veel informatie over het onderwijs Nederlands als tweede taal. Alfa is een functionele en communicatieve leerlijn alfabetisering voor volwassen anderstaligen van Malmberg.

<http://www.intertaal.com>

Uitgeverij Intertaal. Eigen uitgaven (Taal Totaal, Taal Vitaal, Wijze Woorden, ...); in de winkel is er ook veel ander NT2-materiaal verkrijgbaar.

<http://www.luc.ac.be/cttl/rest/links%20nederlands.html>

Links NT2. Op deze site vindt men een groot aantal links voor NT2 o.a. voor Nederlands als tweede taal.

<http://www.meulenhoffeducatief.nl/>

Uitgeverij Meulenhoff Educatief geeft voor NT2 de volgende methoden uit: Zebra, Ijsbreker, Breekijzer, 0031 en Code Nederlands.

[http://www.minth.be/nl/keur/keur\\_fs.htm](http://www.minth.be/nl/keur/keur_fs.htm)

Activiteiten, publicaties, lesmateriaal (o.a. catalogus "Kleur bekennen": uitgebreide inventaris lesmateriaal).

<http://www.nederlandsalstweedetaal.nl/webcommunity.htm>

Nederlands als tweede taal.

<http://www.nieuweburen.nl>

Nieuwe Buren is de multimediale NT2-methode uitgegeven door Malmberg. Op deze site vindt u o.a. informatie over de methode en kunt u een demo downloaden of online bekijken.

<http://www.onzetaal.nl/koppling/dutch.htm>

Genootschap Onze Taal. Het Genootschap Onze Taal heeft een website met links voor NT2-leerders.

<http://www.taalcentrum.vu.nl/trainingsoverzicht/menupaginas/nedermenu.htm>

Trainingen andere talen. Schriftelijke taalvaardigheid, mondelinge vaardigheden, Nederlands voor anderstaligen.

<http://www.taalportfolio.nl>

Informatie over uniformisering taalniveaus en certificering voor de Raad van Europa.

<http://www.taalunie.org/>

[http://www.taalunie.org/\\_/werkt/pnt2actie.html](http://www.taalunie.org/_/werkt/pnt2actie.html)

Platform volwassenenonderwijs. Het Platform volwassenenonderwijs NT2 is een onderdeel van de Taalunie.

<http://www.taalunieversum.nl>

Nederlands als vreemde taal. Bibliografie voor het Nederlands als vreemde taal. Cultuurkunde van België en Nederland.

<http://www.ua.ac.be>

Getuigschrift Post-Academische Vorming Didactiek Nederlands aan Anderstaligen. Opleiding van 1 jaar aan de Universiteit Antwerpen.

<http://www.webofculture.com/>

Als je op deze site inschrijft (gratis!), in de grijze balk voor "Worldsmart" kiest en dan voor "Gestures", krijg je een verklaring van gedragingen/gebaren en hun betekenis overall ter wereld; ook veel andere interessante (inter)culturele informatie.

<http://www.wolters.nl/be/default2.htm>

Uitgeverij Wolters-Noordhof heeft voor NT2 in de volwasseneneducatie materiaal voor schrijfvaardigheid, spreek-, luister- en leesvaardigheid, grammatica, woordenschat, Nederlandkunde, toetsing, vakuitgaven.

## Bijlage 1: Nuttige informatie

### **Documentatiecentra voor onderwijsmateriaal en achtergrondinformatie:**

Provinciale Materialenbank  
Van Daelstraat 32, 2140 Borgerhout. Tel.: 03/235 34 06  
[www.provincialematerialenbank.be](http://www.provincialematerialenbank.be)

Provinciale Materialenbank – Afdeling Mechelen  
Wollenmarkt 21, 2800 Mechelen. Tel.: 015/20.64.83

Provinciale Onthaaldienst voor Gastarbeiders – Documentatiecentrum  
Thonissenlaan 17, 3500 Hasselt. Tel.: 011/22.29.86

De Poort-Beraber – Materialenbank  
Sleepstraat 87, 9000 Gent. Tel.: 091/23.02.54

Wetenschappelijk Documentatiecentrum Etnische Minderheden (WEDEM)  
Blijde Inkomststraat 7, 3000 Leuven. Tel.: 016/28.53.99

Onthaalcentrum De Foyer  
Werkhuizenstraat 25, 1080 Brussel.

"Color-Cards" (besteladres); duidelijke, grote foto's, taalafhankelijk, allerlei reeksen: voorwerpen, preposities, emoties, tegenstellingen, opeenvolgende activiteiten, ...; lenen zich tot heel veel actieve werkvormen)

Baert N.V.  
Essenestraat 16  
1740 Ternat  
tel. 02/583.56.56  
fax 02/581.02.82  
<http://www.baert.com>

sturen catalogus op aanvraag: [baert@village.uunet.be](mailto:baert@village.uunet.be)

### **Tijdschriften**

#### Tijdschriften voor leerkrachten

*LES. Tijdschrift voor docenten van Volwassen anderstaligen*, Atlas Onderwijsadviesgroep,  
e-mail: [Les@atlasoag.nl](mailto:Les@atlasoag.nl)

*LEVENDE TALEN. Tijdschrift en Magazine*, Vereniging van Leraren in Levende Talen, e-mail: [vllt@wxs.nl](mailto:vllt@wxs.nl)

*MOER. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*, VON Nederland (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands).

Vaak NT2-bijdragen en ook NT2-themanummers (bv. "Taakgericht Taalonderwijs", 1997/6), e-mail: [janpeter.houtman@wxs.nl](mailto:janpeter.houtman@wxs.nl)

*VONK. Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands*, VON België (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands). Vaak NT2-bijdragen en ook NT2-themanummers (bv. "Taalvaardigheidsonderwijs", sept.-okt. 2000, met uitgewerkte lessen). "Besprekt in elk nummer ook interessante sites voor Nederlands taalonderwijs" (door Jan T'Sas), e-mail: [geert.vanhoogenbemt@hogent.be](mailto:geert.vanhoogenbemt@hogent.be)

#### Tijdschriften en kranten voor NT2-cursisten

*Actuapress magazine Nederlands*. Weekblad voor anderstaligen met cassette. Lexicons met Franse vertalingen. Script van de cassette verkrijgbaar. Op de cassette staan tevens oefeningen. Actuele thema's en degelijke artikels. Geschikt voor luister- en leesvaardigheid.

*Brussel deze Week*. Gratis weekblad voor inwonenden van Brussel, e-mail: [bdw@stadskrant.be](mailto:bdw@stadskrant.be)

*Metro*. Gratis dagblad (niet in het weekend), verspreid via de Vlaamse stations.

*Wabliedt*. Wekelijkse krant van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie v.z.w, Kardinaal Mercierplein 1  
2800 Mechelen, e-mail: [wabliedt@vocb.be](mailto:wabliedt@vocb.be)

*Sleutelgat*. Uitgeverij De Sikkel, Nijverheidsstraat 8, 2390 Oostmalle, tel. (03)309.13.30.

#### Artikels uit tijdschriften

Coumou, W., *Het roer moet om. Drie veranderingslijnen voor het onderwijs NT2*. In LES nr. 91. Februari 1998, p.6-10.

Daems, F., *Taal, leren en onderwijzen*. In: IMPULS voor onderwijsbegeleiding. 25ste jrg. Nr 1. Oktober 1994

De Jong, N., *Is grammatica-uitleg nuttig? Simpele, complexe en zeer complexe regels*. In: LES nr. 104. April 2000, p.22-24.

De Schryver, A., *Mogen we weer gewoon luisteren? Of hoe oud en nieuw elkaar vinden*. In: VONK. 29<sup>ste</sup> jrg. Nr.3. Januari-februari 2000, p.21-27.

Jaspaert, K., e.a., *Taalkundige en culturele gevolgen van een multi-etnische samenleving voor het Nederlandstalig onderwijs*. In: ONS ERFDEEL. 35, 2. 213-221.

Kwakernaak, E., *Grammatica in het vreemde talenonderwijs*. In: LEVENDE TALEN. 425 en 427.

Meijboom, M., e. a., *Grammatica: wat, waarom en hoe?* In: LES. 6, 16. 10-14.

Van Avermaet, P., *Criteria om lesmateriaal te beoordelen*. In: VONK, themanummer “Nederlands aan anderstaligen, een materiaalverkenning”. Februari 1992. 1-9

Van Avermaet, P., *Vorming en onderwijs aan anderstaligen*. Lezing voor de Kamer van Koophandel en Nijverheid van Antwerpen

## Bijlage 2: Trefwoordenlijst

### **basisvorming**

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

### **communicatiestrategieën**

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de lerende in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren.

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

### **context**

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

### **eindtermen**

**minimumdoelen** die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten<sup>6</sup>. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

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

### **specifieke eindtermen**

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover 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.

---

<sup>6</sup> Termen zoals 'leerder' en 'taalgebruiker' verwijzen zowel naar 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**.