



Volwassenenonderwijs

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

Leerplan MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Opleiding

NT 2 Versneld Traject

Onderwijsvorm/
Graad

2.1

Bestelnummer: **0/3/2004/294**

Bron : Leerplan NT2 Richtgraad 2.1 (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 het OVSG vertegenwoordigden. Voor de versie februari 2003 werd verder door GLTT-CVO beroep gedaan op een netoverschrijdende leerplancommissie die bestond uit : D. Jacquy, V. Van Lathem, D. Vernou, N. Feytens, V. Vanderheyde, V. Steenput, N. Coremans en G. Lenaerts.

Het leerplan NT2 richtgraad 2.1, versneld 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 2.1 : [Versneld Traject](#)

1	Situering	4
1.1	De indeling van de opleidingen in richtgraden	4
1.2	De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen	5
1.3	De clustering van specifieke eindtermen tot modules	5
2	Beginsituatie	11
3	Doelstellingen	11
3.1	Algemene doelstellingen	11
3.2	Leerplandoelstellingen	11
3.2.1	Spreken	11
3.2.2	Schrijven	13
3.2.3	Lezen	15
3.2.4	Luisteren	16
4	Leerinhouden	19
4.1	Contexten	19
4.2	Taalhandelingen	24
4.2.1	Algemene taalhandelingen	24
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	25
4.3	Taalsysteem	28
4.3.1	Woordsoorten, morfologie en spelling	28
4.3.2	Syntaxis	30
4.4	Taalregisters	31
4.5	Uitspraak en intonatie	34
4.6	Socioculturele aspecten	36
4.6.1	Socioculturele conventies	37
4.6.2	Non-verbale communicatie	38
5	Methodologische wenken	40
5.1	Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.	40
5.2	Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.	41
5.3	Bereid de cursisten geleidelijk voor op hun zelfstandig leren.	43
5.4	Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.	43
5.5	Wees bereid om van je collega's te leren.	44
6	Evaluatie	45
6.1	Visie	46
6.1.1	Functie van de evaluatie	46
6.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	46
6.1.3	Evaluatiemethoden	48
6.1.4	Collegiaal overleg	49
6.2	Criteria	49
6.2.1	Validiteit	49
6.2.2	Betrouwbaarheid	50
6.2.3	Transparantie en voorspelbaarheid	50
6.2.4	Authenticiteit	50

6.2.5	Didactische relevantie	50
6.2.6	Haalbaarheid	50
7	Bibliografie	51
7.1	Algemene didactische werken	51
7.2	Taalspecifieke werken	53
7.2.1	Algemene taalspecifieke werken	53
7.2.2	Woordenschat	56
7.2.3	Grammatica	58
7.2.4	Uitspraak en intonatie	60
7.2.5	Socioculturele aspecten	61
7.2.6	De vier vaardigheden	63
7.2.7	Evaluatie	66
7.2.8	Handboeken	66
7.2.9	Elektronische leer- en hulpmiddelen	67

Bijlage 1: Nuttige info

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

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

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

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

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

1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

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

1.2 De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

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

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

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

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

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

1.3 De clustering van specifieke eindtermen tot modules

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

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

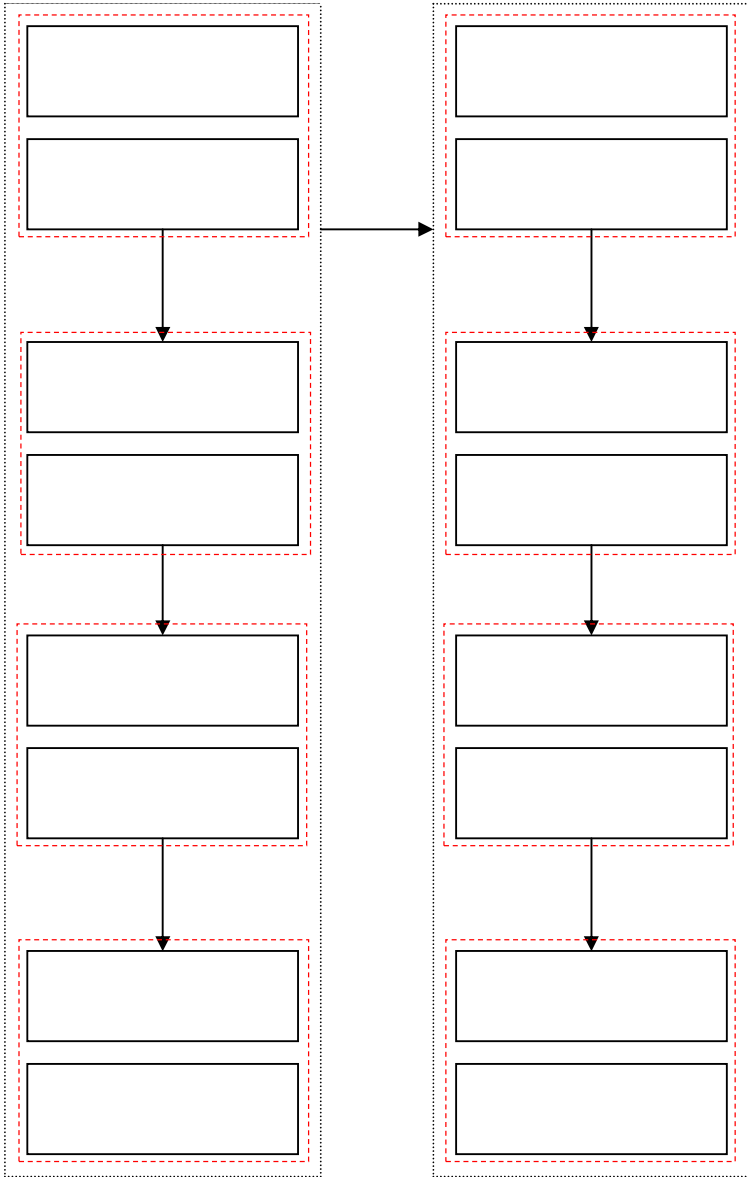
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

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

Arabisch, Chinees, Japans

[Empty rounded rectangular box]

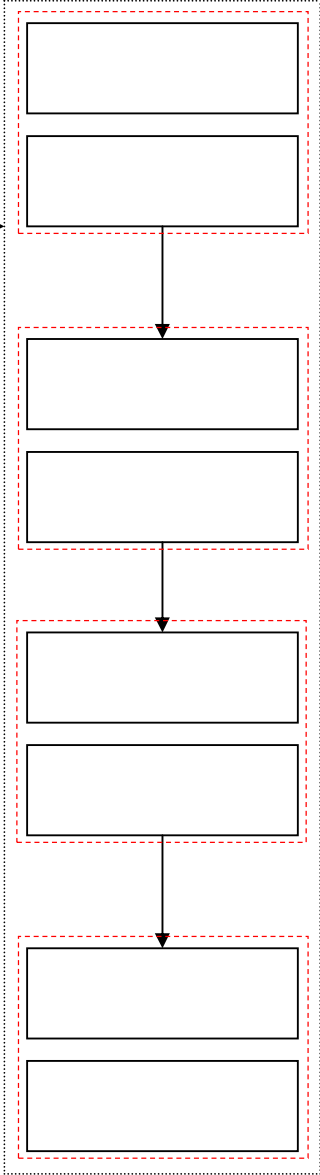
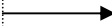
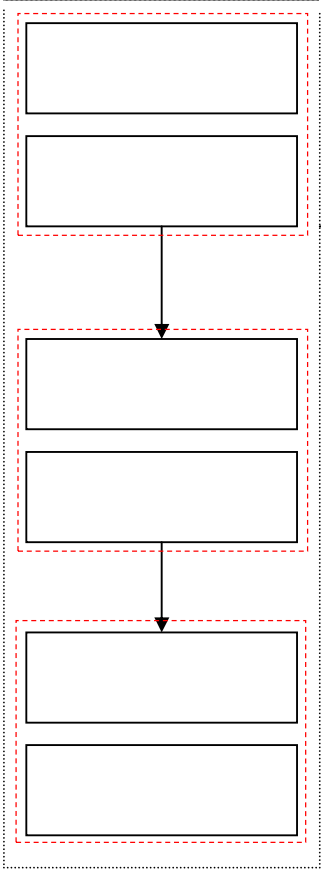
[Empty rounded rectangular box]



Grieks, Pools, Russisch, Turks

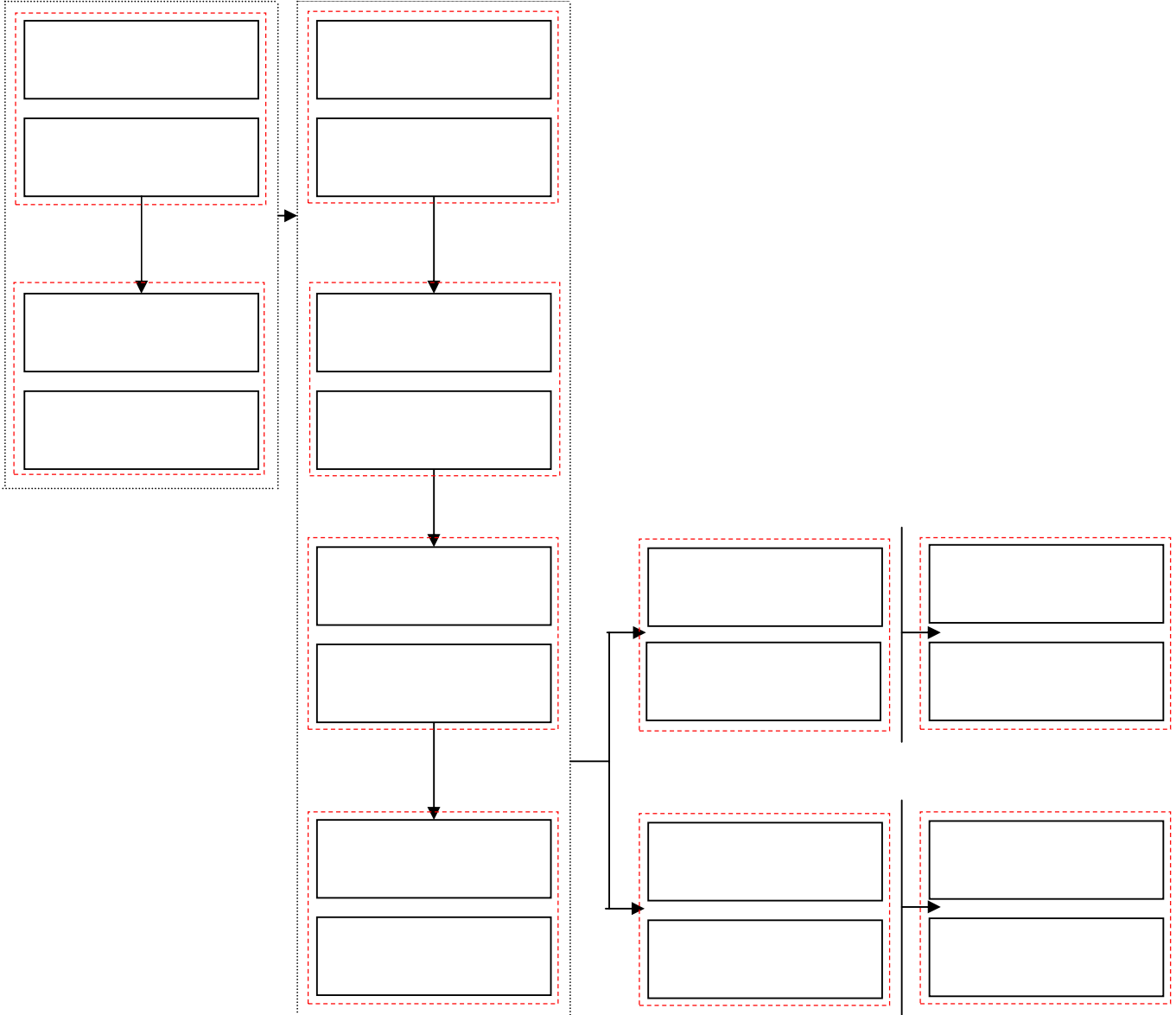
[Empty rounded rectangular box]

[Empty rounded rectangular box]



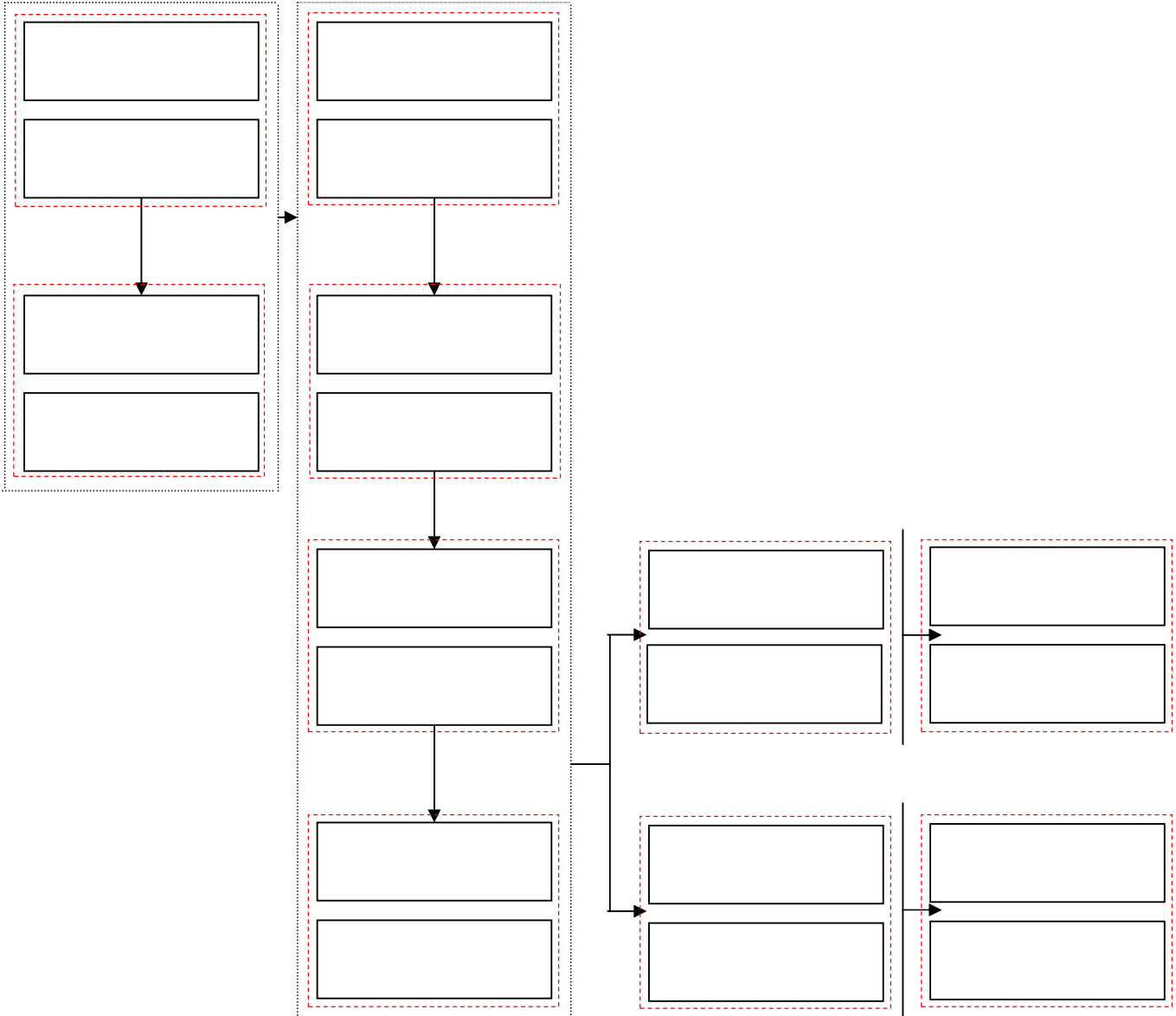
Nederlands versneld traject

Four empty rounded rectangular boxes arranged horizontally.



Andere talen

Four empty rounded rectangular boxes arranged horizontally.



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 leertraject NT2 kan versneld aangeboden worden aan hogeschoolde anderstaligen met een dwingende nood.](#)

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
NT2 Versneld Traject	160	320	240	240	
Alle andere talen (incl. NT2)	240	480	240	240	1200

2 Beginsituatie

De leerder heeft de specifieke eindtermen van richtgraad 1.2 verworven.

Met andere woorden, hij moet

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

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

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

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1 Spreken

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

Attitudes

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

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

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

3. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen :

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- spelling, interpunctie en lay-out;
- taalregister (formeel en informeel);
- socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - informatie verzamelen, ook via de informatie- en communicatietechnologie;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

5. Bij de uitvoering van de schrijfofdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen :
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing in eenvoudige taal uit de slag te trekken;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.

7. De cursist is bereid om
 - bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - rekening te houden met culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen volgende tekstkenmerken :

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

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

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

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het luisterdoel bepalen;
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen en scannen).
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - van niet gegeven of gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gesprekssituatie vragen om te herhalen, trager te spreken, vragen om uitleg.

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken :

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

4 Leerinhouden

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

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

4.1 Contexten

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

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

Voor Module 2.1 geldt dat de zeven contexten aan het eind van de module aan bod gekomen zijn.

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

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

Module 2.1.2. = contexten 2,9,13

Module 2.2.1. = contexten 3,4,5

Module 2.2.2. = contexten 6,11,8

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

Module 2.3.2. = contexten 2,9,13

Module 2.4.1. = contexten 3,4,5

Module 2.4.2. = contexten 6,11,8

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

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

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- contacten met hulpdiensten
- contacten met post, bank, O.C.M.W., stadhuis, V.D.A.B, ambassade

'VRIJE TIJD' (NR 7)

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

'ONTHAAL' (NR 10)

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

'KLIMAAT ' (NR 12)

- klimaat van bepaalde streken
- analyse van het weerbericht

'LEEFOMSTANDIGHEDEN ' (NR 2)

- indeling van de woning
- meubilair
- huurcontract
- dagelijkse activiteiten
- ligging
- flora en fauna
- leefmilieu

'RUIMTELIJKE ORIENTERING' (NR 9)

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

'SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK' (NR 13)

- relaties met collega's
- uitnodiging, afspraak

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

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

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- geneigdheid tonen
- onverschilligheid uitdrukken
- bewondering uitdrukken

- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

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

Actie en reactie uitlokken

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

Argumenteren

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

Communicatie structureren en controleren

- een boodschap structureren
- goed begrip bij de ontvanger controleren

Sociaal functioneren

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

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Contacten met officiële instanties (nr 1)

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

Vrije tijd (nr 7)

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

Onthaal (nr 10)

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

Klimaat (nr 12)

- het klimaat en/of het weer van bepaalde streken en bepaalde landen vergelijken
- het weerbericht bestuderen/beluisteren en het navertellen

- vertellen welke kledij bij voorkeur aangetrokken wordt bij welk weertype

Leefomstandigheden (nr 2)

- een woning (ligging, indeling, inrichting ...) beschrijven en ernaar vragen
- inlichtingen vragen over een huurcontract en de gevraagde inlichting verstrekken aan derden
- voor- en nadelen in verband met (aspecten van) de woning opsommen en zijn persoonlijke voorkeur meedelen
- eenvoudige voorstellen formuleren in verband met aankoop en inrichting van een woning
- beschrijven hoe men de dag doorbrengt en ernaar vragen
- bepaalde activiteiten (thuis, in de buurt ...) beschrijven en zijn voorkeur over die activiteiten meedelen
- bepaalde dieren en planten beschrijven en er zijn voorkeur over meedelen
- kort zijn mening geven over de burens en/of de wijk
- een verandering in de leefomstandigheden beschrijven

Ruimtelijke oriëntering (nr 9)

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

Sociale communicatie op het werk (nr 13)

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

4.3 Taalsysteem

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

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

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

WOORDSOORTEN, MORFOLOGIE

Het werkwoord

- gebruik van de tijden (inf., OTT, OVT, VTT, imperatief)
- het begrip ‘handeling die zich nu voltrekt’: aan het + infinitief
- het begrip ‘toekomst’: gaan + infinitief versus OTT versus zullen + infinitief
- zullen + infinitief met modale betekenis
- modale werkwoorden moeten, willen, kunnen, zullen, niet hoeven te + infinitief
- elementair gebruik scheidbare werkwoorden
- wederkerige werkwoorden: zich versus elkaar

Het substantief

- meervoud
- diminutieven

Het adjectief

- verbogen (-e/-en) en onverbogen vormen
- verbogen vorm met ‘s’ (bv. iets moois)
- trappen van vergelijking

Het bijwoord

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

- plaats- en tijdsaanduidingen (bijwoord +bepalingen)
- elementair gebruik voornaamwoordelijke bijwoorden

Het voornaamwoord

- persoonlijke voornaamwoorden
- bezittelijke voornaamwoorden
- betrekkelijke voornaamwoorden
- wederkerige en wederkerende voornaamwoorden

Het lidwoord

- *de, het, een* in een communicatieve situatie

Het telwoord

- hoofd – en rangtelwoord

Het voorzetsel

- gebruik van courante voorzetsels

Het voegwoord

- gebruik van courante voegwoorden
- dat/of in de indirecte rede

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:

- verdelen in lettergrepen
- open en gesloten lettergreep en impact op de spelling van:
 - de meervoudsvorming
 - de verkleinwoorden
 - de verbuiging v/h adjectief

- de vorming van de OTT
- de algemene spelling
- tweeklanken
- homoniemen
- medeklinkers
- hoofdletters
- leestekens

4.3.2 Syntaxis

- algemene woordvolgorde (bijv. bij verbindingswoorden zoals 'eerst, later, daarna ...)
- de inversie
- soorten vragen
- ja/nee-vraag
- vraagwoordvraag en vraagwoorden
- ontkenning met niet en geen, niet/geen meer (bijv. als antwoord op vragen met nog, nog niet/geen (bijv. als antwoord op vragen met al)
- de plaats van het werkwoord in de bijzin
- de werkwoordelijke eindgroep
- hoofdzin en bijzin
- zou-zinnen (raad en twijfel, ook conditionalis en irrealis).

4.4 Taalregisters

In richtgraad 1 dienen de cursisten reeds een onderscheid te kunnen maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Enkele voorbeelden:

formeel

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

informeel

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

Het is absoluut noodzakelijk dat het luik taalregisters in richtgraad 2 verder wordt uitgediept in functie van de behandelde contexten. Een communicatieve benadering van taal veronderstelt communicatieve competentie. Communicatieve competentie is een overkoepelend begrip waaronder verschillende deelcompetenties, gebieden van kennis en vaardigheden, vallen. Eén daarvan is de pragmatische competentie of het vermogen om de taalcode adequaat te gebruiken, d.w.z. om met taal iets te doen of gedaan te krijgen op een bij de situatie passende wijze. Het verrichten van taalhandelingen is een belangrijk onderdeel van deze competentie. De leraar waakt erover dat de cursisten leren welke taaluiting in welke situatie past, hoe zij een taalhandeling op een passende, adequate wijze kunnen realiseren. Wat passend is in een bepaalde situatie wordt bepaald door:

- wat de taalgebruikers willen bereiken met hun uitingen;
- de relatie tussen de taalgebruikers;
- de situatie waarin gesproken wordt;
- de houding/stemming van de taalgebruikers;
- het onderwerp van het gesprek.

Zo weten de cursisten in de eerste plaats dat:

- zij op een informele manier praten met vrienden, kinderen of mensen die jonger zijn dan zichzelf, mensen met wie zij een *gelijke* relatie hebben (bijv. een collega);

- zij op een formele manier praten met onbekende mensen die volwassen zijn, mensen die ze kennen, maar met wie ze een *ongelijke* relatie hebben (bijv.: werkgever- werknemer, dokter-patiënt).

In het kader van de verschillende taalhandelingen die in de contexten van richtgraad 2 aan bod komen, kunnen o.a. volgende verschillen belicht worden:

FORMEEL

Hoe maakt u het?
Hoe gaat het met u?
Uitstekend, dank u.

Tot ziens.
Veel sterkte!

Mag ik u hartelijk danken?
Graag gedaan.
Ik ben u zeer erkentelijk.
Tot uw dienst.

Aangename kennismaking!
Aangenaam kennis te maken!
Mag ik me even voordstellen?
U moet me excuseren.
U bent meneer X, of vergis ik mij?

Mag ik u (misschien) iets vragen?
Kunt u mij misschien zeggen waar ...?

Een ogenblik alstublieft.
Pardon, mag ik u even storen?
Schikt u dat?
Dat kan ik niet zeggen.

Het spijt me, maar dat weet ik niet.
Ik zou het u niet kunnen zeggen.
Het spijt me, maar daarover wil ik liever niets zeggen.
Waarom vraagt u dat?
Daar antwoord ik liever niet op.
Het spijt me, maar dat is persoonlijk.

Wat bedoelt u (precies)?

INFORMEEL

Alles goed?
Lukt het een beetje?
't Gaat wel.

Tot kijk. Doei.
Hou je goed! Het beste hoor!

Bedankt..Heel erg bedankt!
Je bent een schat!
Reuze bedankt!
Geen dank.

Leuk je te ontmoeten!
Hallo!
Ik ben Jan .
Sorry, ik moet even weg.
Je komt me zo bekend voor.
Ken ik je ergens van?

Weet je misschien?
Ik wou je iets vragen?

Een momentje.
Komt je dat goed uit?
Dat lukt me wel.
Weet ik veel. Weet ik niet.

Ik heb er geen flauw idee van.
Dat moet je mij niet vragen.
Waar bemoei je je mee?

Wat wil je zeggen?
Wat wil je daarmee zeggen?

Pardon, ik heb u niet goed verstaan.

Kunt u dat nog even herhalen?

Dus, als ik het goed begrijp ...

Wilt u even helpen, alstublieft?

Zou u de willen?

Kunt u?

Wilt u nu eindelijk eens ...?

Pas op! Let op!

U neemt grote risico's als

Dat heeft u niet goed gedaan!

Doet u toch niet zo onbeleefd!

Ik begrijp niet goed wat u bedoelt.

Zou u me kunnen uitleggen wat ...?

Ik ben het niet eens met ...

O, wat spijt me dat.

Neemt u me niet kwalijk.

Dat is geen probleem.

Wilt u? Kunt u ...?

Mag ik u om een gunst vragen?

Zou u zo vriendelijk willen zijn ...?

Kunt u misschien een raad geven?

Wat zou u doen in mijn plaats?

Vindt u het goed als?

Zou ik even van uw ... gebruik mogen maken?

Zeker !

Dat is helaas niet mogelijk !

Wat is uw mening over...?

Aan ... geeft u de voorkeur?

Ik geef mijn mening liever niet.

Dat is heel jammer.

Ik begrijp het niet.

Ik snap er niks van.

Kun je dat nog eens zeggen?

Bedoel je dat ...?

Kan je niet even

Wil je ...?

Kan je ...?

Hou nu eens op met ...!

Kijk uit je doppen!

Zou je niet wat voorzichtiger zijn?

Dat heb je verkeerd gedaan

Doe niet zo stom!

Dat is gemeen van je!

Hoe bedoel je dat?

Wat scheelt er?

Maar dat is niet waar.

Dat klopt toch gewoon niet.

Sorry. Sorry hoor.

O,wat dom van me

O, geeft niks. Het is niet erg.

Het doet er niet toe.

Laat maar zitten.

Wil je ...? Kan je ...?

Kun je me eens even helpen met ...?

Kan je misschien ...?

Heb jij een idee wat ik kan doen.

Kun je me advies geven?

Is het goed als ... ?

Mag ik eventjes jelenen?

Ga (gerust) je gang!

Doe maar!

Nee, dat mag niet! Dat gaat niet!

Geen sprake van!

Geen denken aan !

Wat vind je van ...?

Wat vind je het best?

Welk idee vind je het beste?

Ik weet het eigenlijk niet precies.

Spijtig! Jammer!

De opsomming van deze voorbeelden is niet limitatief.

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 2 voldoende zorg worden besteed aan intonatie, ritme, woordaccent en zinsmelodie.

Ondanks alle streven naar accurateheid moeten we steeds beseffen dat spreekdurf belangrijker is dan een foutloze weergave. De bezorgdheid van de leraar voor een keurige uitspraak moet

permanent zijn, maar zij mag nooit remmend werken op de spontaneïteit en de motivatie van de cursisten.

Alle fenomenen zijn niet even frequent en daardoor niet even belangrijk. Onze aandacht dient speciaal te gaan naar functionele klanken. De volgende aspecten van de uitspraak kunnen in richtgraad 2 aan bod komen:

- assimilatieregels
- klinkers
- de verschillende uitspraken
- tweeklanken
- medeklinkers
 - j: in het begin van een woord (*bijv. ja*)
 - w: verschillen vooral in het begin van een woord (bijv. **w**at, **w**raak)
 - h: in het begin van een woord (*bijv. huis*)
 - v: in het begin van een woord (*bijv. vier*)
 - z: in het begin van een woord (*bijv. zes*)
 - k: op het einde van een woord (*bijv. koek*)
 - c: in vreemde woorden (*bijv. chocolade*)
 - g: in vreemde woorden (*bijv. logeren*)
 - g: in het begin van een woord (*bijv. gaan*)
 - r: in het begin, in het midden of op het einde van een woord (*bijv. roepen, toren, boer*)
- clusters van medeklinkers
 - sj: in het begin van een woord (*bijv. sjaal*)
 - sj: in het midden van een woord (*bijv. meisje*)
 - ch: op het einde van een woord (*bijv. toch*)
 - ch: in het midden van een woord (*bijv. lachen*)

- sch: in het begin van een woord (*bijv. school*)
 - schr: in het begin van een woord (*bijv. schrijven*)
 - stj: in het midden van een woord (*bijv. kastje*)
 - ng: op het einde van een woord (*bijv. bang*) en in het midden van een woord (*bijv. bange*).
- woorduitgangen en morfologische uitgangen
 - -ig (*bijv. twintig*)
 - -lijk (*bijv. gemakkelijk*)
 - -rijk (*bijv. belangrijk*)
 - -isch(e) (*bijv. economisch(e)*)
 - doffe e (sjwa) op einde van een woord o.a. bij imperfectumvormen, verbogen adjectieven (*bijv. werken*)

4.6 Socioculturele aspecten

‘Socioculturele vaardigheid’ is de vaardigheid om (non)verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans, zich geleidelijk aan bewust te worden van mogelijke verschillen tussen

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

4.6.1 Socioculturele conventies

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

Naast verschillen in cultuur tussen België en Nederland is het eveneens belangrijk dat de leraar begrip en respect voor andere culturen aanbrengt tijdens de lessen. In die zin moet aan de cursist de mogelijkheid worden geboden in functie van de behandelde contexten een aantal socioculturele gebruiken verder uit te diepen 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?
- Wat zijn alledaagse gespreksonderwerpen/sociale ontmoetingsrituelen (bijv. gesprekjes over het weer).

Aspecten i.v.m. het alledaagse leven

- Welke zijn de belangrijkste feestdagen?
- Welke belangrijke stadia in een mensenleven worden gevierd?
- Wat zijn de belangrijkste religies?

Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden

- Wat is de levensstandaard in het land?
- Welke verschillen zijn er tussen 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.
- Tradities.
- Vriendschap.
- Verschillen in taboes (bijv. al dan niet vragen naar politieke kleur, loon,...).
- Ervaring van "tijd" (bijv. gerichtheid op de toekomst tegenover tijd als circulaire ervaring in veel andere culturen)
- Verschillen tussen "ik-cultuur" en "wij-cultuur".

- Welke vooroordelen bestaan er over autochtonen?
- Welke vooroordelen hebben autochtonen over andere culturen?
- Verschillen in (in)directheid bij het formuleren van een verzoek.

Aspecten i.v.m. 'bezoeken'

- Stiptheid (bijv. al dan niet te laat komen).
- Het al dan niet vastleggen van bezoeken en maken van afspraken.
- Manier van begroeten.
- Het al dan niet aanbieden van een geschenk.
- Welke soort kleren dragen?
- Het al dan niet aanbieden van drankjes en maaltijden.
- Het al dan niet openen van geschenken in aanwezigheid van gasten.
- Verschillen in gebruik in situaties die potentieel tot "gezichtsverlies" kunnen leiden (bijv. een voorbijganger niet kunnen helpen wanneer hij de weg vraagt).

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een terrein dat in het talenonderwijs niet mag worden verwaarloosd. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan zowel bij autochtonen als allochtonen tot misverstanden en/of wrijvingen leiden. Daarom moet de leraar de cursisten attent maken op het gebruik van non-verbale communicatie eigen aan Nederlandssprekenden. Ook hier geldt als regel dat non-verbale communicatie niet wordt gebundeld in een aparte les, maar integendeel als communicatievorm wordt geïntegreerd in de lessen vanaf het begin van iedere cursus.

Hieronder volgen vooreerst een aantal voorbeelden van gebaren die tot misverstanden kunnen leiden.

Gelaatsuitdrukkingen, mimiek:

- wenkbrauwen optrekken, mond neutraal ; bij ons: ik ben nieuwsgierig, benieuwd naar wat je wil zeggen - in sommige culturen: ik wil je.
- pruillip - wenkbrauwen neutraal of iets naar omlaag ; bij ons: laat me even de tijd om na te denken - in sommige culturen: ik ben boos.
- knipogen ; bij ons: ik herken je maar ik kan nu niet lang met je praten - in sommige culturen: ik wil je verleiden (bij man-vrouwcontact).
- wijsvinger en duim tot cirkel vormen ; bij ons: met drie vingers omhoog gestrekt : heel goed of met de vingers gebogen : waardeloos - in sommige culturen: een seksuele invitatie.

Communicatie met de ledematen:

- de duim omhoog houden; bij ons: goed gepresteerd / ik wil met je meerijsen - in sommige culturen: minachting voor de andere persoon.
- wuiven met slap handje op en neer ; bij ons: tot ziens (vooral naar kinderen) - in sommige culturen: kun je even bij me komen?
- met de vinger tegen de slapen tikken; bij ons: 'die is gek' maar ook 'die is sluw' - in sommige culturen: die is gek.
- klappen in de handen ; bij ons: aandacht vragen / vreugde uiten / applaudisseren - in sommige culturen: iemand roepen in het openbaar.

Bovendien is het aangewezen de betekenis van o.a. volgende gebaren die in België en Nederland vaak voorkomen aan de cursist duidelijk te maken eventueel aan de hand van een oefening of een spelletje:

GEBAAAR	UITLEG
Snel met je hand tegen je voorhoofd slaan.	Ik ben iets vergeten.
Iemand zachtjes op de schouder kloppen.	Ik ben tevreden over je. Dat heb je fantastisch gedaan.
Je middelvinger over je wijsvinger kruisen.	Veel succes!
Een vuist maken met de duim omhoog.	Prima! Tof!
Aan je rechteroorlel trekken en een vragend gezicht opzetten.	Kan je wat luider spreken? Ik hoor je niet.
Je hand met gestrekte vingers voor je mond houden met de handpalm naar de mond toe.	Oei, wat heb ik nu gezegd. Dat is werkelijk stom van me.
Je rechterhand met de zijkant heen en weer bewegen over je linkeronderarm.	Dat is saai! Wat hij vertelt, is niet interessant.
Met je wijsvinger enkele keren onder je linkeroog tikken.	Let op! Kijk eens even uit je ogen!
De armen licht gebogen houden en de handpalmen langs onderen naar buiten draaien.	Hij is echt onhandig.
Twee vuisten maken, ze horizontaal voor je houden en dan een draaiende beweging maken met één vuist.	Ik ben erg kwaad op hem.
Een hand voor je mond brengen met de handpalm weg van je. Ondertussen de duim tegen de andere vingers houden en je hand nu heel snel openen en sluiten terwijl je duim apart blijft.	Hij praat veel te snel.
Je duim omhoog steken, je pink naar beneden houden en dan de hand naast het oor houden.	Ik bel u wel.
De handen voor je keel houden met de handpalmen naar je toe.	Hij is veel te trots op zichzelf.
Een losse vuist maken met de wijsvinger omhoog en de wijsvinger heen en weer bewegen.	Foei, dat mag niet.
De hand verticaal ter hoogte van je neus houden met de handpalm naar binnen en de vingers gebogen, ondertussen met je vuist een draaiende beweging maken.	Hij is dronken.
Met je vingers van je rechterhand heen en weer op je linkerarm wrijven.	Hij is een mouwveger.
Je wijsvinger onder je oog houden en de huid wat naar beneden trekken.	Ik geloof er niets van.
Met je duim en je wijsvinger je neus dicht knijpen.	Het stinkt hier.
Met je wijsvinger van rechts naar links onder je neus	Vergeet het maar! Ik denk er nog

bewegen.	niet aan!
Je schouders ophalen.	Ik weet het niet.
Met je wijsvinger op je rechterwang tikken en een kusmondje maken.	Ik wil een kusje.
...	...

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*, *strategie-ontwikkeling*, de *verwerving van metacognitie* (de reflectie over het eigen leerproces) als voorwaarde voor strategisch handelen, *taakgericht onderwijs* en de *holistische benadering van taal* (taal als geheel).

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

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

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

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

5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.

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

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

In de beginfase is het moeilijk om uit te gaan van volledig authentiek taalmateriaal: gesproken taal lijkt dikwijls ongestructureerd en chaotisch. Authentieke teksten op beginnersniveau zijn

wel bruikbaar als ze kort en eenvoudig zijn, en als er een goede contextuele ondersteuning is, bijvoorbeeld in de vorm van illustraties of toelichtingen vooraf.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

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

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

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

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons lange-termijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden. Je kunt daarbij uitgaan van woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis, woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

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

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

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

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

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

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan 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 dichter bij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica – die tegen het einde van richtgraad 2 in voldoende mate verworven moet zijn – dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze

(zendersperspectief versus ontvangersperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op hun zelfstandig leren.

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren). De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren waarbij je als leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.

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

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

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

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

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

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

5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁴ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

6.1 Visie

6.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie⁵ is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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

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

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

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

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

Het moderne vreemdetalenonderwijs is communicatief-functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij in staat is zijn *communicatieve intentie* te realiseren door het mondeling of schriftelijk uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (bijv. spreken : zijn gevoelens verwoorden ; schrijven : een memo schrijven ; luisteren : een televisieprogramma globaal begrijpen ; lezen : de essentiële informatie van een krantenartikel begrijpen), zoals vooropgesteld in de leerplandoelstellingen.

Om na te gaan of een cursist een communicatieve intentie kan realiseren, kun je hem *functionele, authentieke* en (voor hem) *relevante taakgerichte opdrachten* laten uitvoeren. Hiervoor moet hij immers rekening houden met alle componenten die de communicatieve vaardigheid bepalen. Om efficiënt te kunnen communiceren, volstaat het niet dat de cursist de ondersteunende kennis beheerst (woordenschat, uitspraak, spelling, morfologie, syntaxis enz.). Hij moet ook de *sociolinguïstische* en *discursieve aspecten* beheersen.

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

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

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

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁶ (bijv. het leesdoel bepalen).

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

Bij communicatieve opdrachten hoef je echter niet steeds alle componenten van de communicatieve vaardigheid (taalkundige, sociolinguïstische, discursieve, strategische) 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).

⁶ Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

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

6.1.3 Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

Evaluatie-instrumenten

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

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

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

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

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

6.1.4 Collegiaal overleg

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

6.2 Criteria

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

6.2.1 Validiteit

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

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

6.2.2 Betrouwbaarheid

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

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

6.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

6.2.4 Authenticiteit

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

6.2.5 Didactische relevantie

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

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

6.2.6 Haalbaarheid

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

7 Bibliografie

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

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

7.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Aalsvoort, M. e.a. (1992) *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO VALO-M en Nederlandse taalunie.

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

Aitchison, J. (1997) *Words in the Mind*. Oxford: T.J. Press Ltd.

Appel, R. en P. Muysken (1987) *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

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

Beheydt, L. e.a. (1991 e.a.) *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen*. (meerdere reeksen) Groningen: Wolters-Noordhoff.

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

- Bercken, W. e.a. (1997) *Bij de Les. Praktijkboek voor NT2-onderwijs. Een selectie uit 15 jaar LES*. Utrecht/Amsterdam: Nederlands Centrum Buitenlanders/Educatief Centrum.
Boeiende selectie uit het tijdschrift Les (zie adres bij NT2-onderdeel Nederland in "Vraagbaak Nederlands"). Gericht op de lespraktijk. Er is een tweede, gelijkaardige bundel -De Les gelezen- die meer in het teken staat van onderwijsbeleid.
- Colpin, M. e.a. (2000) *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant en Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.
- Dorren, G. (1999) *Nieuwe tongen. De talen van migranten in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag/Antwerpen: Sdu Uitgevers/Standaard Uitgeverij.
Op de achterflap: 'portret in lichte tonen van acht allochtone talen': informatie over herkomst, klanken, schrift, spraakkunst en woordenschat van Arabisch, Chinees, Koerdisch, Lingala, Nederlands, Papiamentu, Rifberbers, Sranan en Turks; ook over de taalsituatie in de herkomstlanden (zie ook: Ruiter, Jan Jaap ...).
- Ehlich, K. e.a. (1993) *Kennis, taal en handelen: analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Ehlich, K. e.a. (1993) *Kennis, taal en handelen: analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990) *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Extra, G. (redactie) (2002) *De andere talen van Nederland: thuis en op school*.
Over de voornaamste allochtone talen in Nederland, met ook ideeën voor het onderwijs. Zie in deze bibliografie ook Dorren en Ruiter, Bussum, Coutinho.
- Federatie Het Schoolvak Nederlands (1995) *Vraagbaak Nederlands. Gids voor Leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
Verzameling van adressen, tijdschriften, korte weergaven van "stand van zaken" op allerlei gebieden; apart hoofdstuk NT2.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (1992) *Communicatie in de klas*. Nijmegen: Berkhout.
- Gass, S. en L. Selinker (1994) *Second language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gillis, S. en A. De Houwer (1998) *The acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hajer, M. (1995) *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Het projectbureau (1992) *Een leerplan Nederlands als tweede taal*. Rotterdam.
- Het Schoolvak Nederlands*, jaarlijks verslagboek van de gelijknamige conferentie.
Bevat steeds talrijke bijdragen over Nederlands als tweede taal.

- Hoogeveen, M. en H. Bonset (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Met onderdeel over NT2. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- 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.
- Jaspaert, K. (1991) *Nederlands als tweede taal. Een programmatekst*. Leuven: Steunpunt NT2.
- Kroon, S. en T. Vallen (redactie) (1996) *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Sdu Uitgevers (=Voorzeten 51, Nederlandse Taalunie).
- Liemberg, E. e.a. (1991) *Doelen Nederlands als tweede taal*. Amersfoort: SVE.
Omschrijving van functionele doelen op vier niveaus voor de deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven
- Litjens, P. (1990) *Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneneducatie*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
Een ondersteuning voor de onderwijsgevende bij het bewaken van de continuïteit van het proces van tweede-taalverwerving.
- Litjens, P. (1990) *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Oudkerk Pool, T. (1987) *Onderwijzen is leren, onderwijskunde voor iedereen*. Zutphen.
- Schaerlakens, A. en S. Gillis (1987) *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Thio, K. en M. Verboog (1993) *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal*. Bussum: Coutinho.
- Valstar, J.G. *Basisvorming staat in een brede context. Voorwerk*, 9de jaargang nr 3.
- Van Avermaet, P. (1992) *Effecten van betekenisonderhandelende interactie-strategieën op woordenschatverwerving*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant
- Van de Laarschot, M. e.a. (1997) *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Heel volledig en vrij vlot lezend handboek voor NT2 in het middelbaar onderwijs. Talrijke interessante voorbeelden.
- 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 den Broeck, H. (1996) *Opvoeden in de klas. Wegwijzer voor leerkrachten*. Tiel: Lannoo.

- 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.
- Verboog, M. (m.m.v. K. Thio) (1999). *Leren spreken. Een didactische handleiding voor docenten NT2*. Bussem: Coutinho.
Boek met theoretische achtergronden en ook oefeningen en materiaal.
- Verhallen, M. en S. Verhallen (1994) *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis en voortgezet onderwijs*. Groningen: Hoevelaken.
- Vermunt, J. *Leerstijlen en strategieën van studenten: recente onderzoeksgegevens*. *Velon*, 15de jaargang nr 3.
- Vlaamse Hoge Raad voor Migranten (1990) *Aanbeveling in verband met de structurering van het Nederlands als tweedetaalonderricht aan volwassenen*.
- VON-werkgroep NT2 (1996) *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen/Deurne: Uitgeverij Plantyn. (=Taalcahiers).
- Westhoff, G. (1988) *Correctheid is meer dan de juiste vorm gebruiken*, In : LEVENDE TALEN. 433.
- Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. London and Glasgow: Cobuild.
Dit werk illustreert hoe een functionele takensyllabus opgevat is. Een pleidooi voor meer aandacht voor het lexicale in het talenonderricht. Op grond van dit werk kan de onderwijskundige zelf functionele taaltaken als methodiek invoeren en de behoeften van NT2-leerders in het licht daarvan analyseren.
- Wright, A. (1984) *1000 Pictures for Teachers to Copy*. London/Glasgow: Collins E.L.T.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau, Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Raad van Europa.

7.2.2 Woordenschat

Beheydt, L. (1992) *Context*. Lier: Van In.

Context is een leerprogramma op diskette voor het inoefenen van de 1000 meest gebruikte woorden in het Nederlands. Het programma bestaat uit onvolledige zinnen, altijd per twee gepresenteerd, waarbij het erop aankomt het ontbrekende woord te vinden (hetzelfde woord voor de twee zinnen). Er kan een keuze gemaakt worden qua moeilijkheidsgraad.

Beheydt, L. en T. Wieers (1991) *Elementair woordenboek Nederlands*. Van In: Lier.

Lijst van basiswoordenschat, opgesteld volgens de gebruiksfrequentie.

- Bogaert, N. (1991) *Woordenschatverwerving: een literatuurstudie*. Leuven: Steunpunt NT2.
- de Boer, B. en B. Lijmbach (2002) *De spijker op de kop. Nederlandse uitdrukkingen voor anderstaligen*. Bussum: Coutinho.
- de Kleijn, P. en E. Nieuwborg (1991) *Basiswoordenboek Nederlands*. Leuven: Wolters.
- Dieltjens, L. e.a. (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.
- Dieltjens, L. e.a. (2001) *Woorden in context. (Deel 2). Herhalingsoefeningen bij het leerboek Alexander. Uitgebreide Nederlandse Woordenschat*. Brussel: De Boeck & Larcier.
 Ook verkrijgbaar als multimediamethode "Interactief Nederlands 2" op basis van de woordenschat .
- Donaldson, B.C. (1990) *Beyond the dictionary in Dutch. A guide to correct word usage for the English-speaking student*. Muiderberg: Coutinho.
- Faber, D., F. Roorda en B.Venema (1998) *Het Beeldwoordenboek*. Groningen: Jacob Dijkstra's Uitgeversmaatschappij.
 5 000 Nederlandse begrippen in woord en beeld.
- Giezenaar, G. en E. Schouten (2002) *Wijze Woorden. Wordenlijst Academisch Nederlands met idioom oefeningen*. Nijmegen: Intertaal.
 Wijze woorden is bedoeld voor hoogopgeleide anderstaligen met een basiskennis van het Nederlands, die zich voorbereiden op werk of studie in Nederland of Vlaanderen.
- Heidbuchel, H. en G.J. Luyten (1996) *Correct Nederlands voor alledag*. Antwerpen: HeideLand-Orbis/Novum.
 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 Nederlands*. 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 (geen cirkeldefinities) en goede voorbeeldzinnen. Ook in juniorversie.
- Internationale Projectgroep MTB (1996) *Multi-Taal. Beeldwoordenboek 2.0*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Met cd-rom.
- Kleijn, P. (1986) *Alexander. Leerboek uitbreiding Nederlandse woordenschat anderstaligen*. Den Haag: Uitgave in eigen beheer.
- Sirjacobs, G. en J.-P. Callut (1992) *Nederlands voor managers*. Brussel: De Boeck-Wesmael.
 Een gids voor Nederlands voor beroepsdoelinden: 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 hogeschoolden. Franse vertalingen.

7.2.3 Grammatica

In het Nederlands

Theorie zonder oefeningen

Berlet, I. (1995) *Waar zit de FOUT? Opzoekgrammatica InstrumenTAAL*. Lelystad: Stichting IVIO.

Een zeer beknopt boekje dat bij de leergang InstrumenTAAL hoort. Zonder ballast worden een aantal basiselementen van de Nederlandse grammatica bij elkaar gebracht. Zeer handig voor de zelfcontrole van geschreven tekstjes is het schema van 'Waar zit de fout'.

Bruffaerts, F., F. Du Mong en M. Van de Putte (1993) *Handigram. Nederlandse referentiespraakkunst*. Lier: Van In.

Fontein, A.M. en A. Pescher-ter Meer (1993) *Nederlandse Grammatica voor Anderstaligen*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.

Heel goed naslagwerk voor de leerkracht, maar ook voor de (zeer) gevorderde (hooggeschoolde) student; geeft antwoord op typische vragen van anderstaligen; zeer volledig; een overzichtelijk register achteraan in het boek; een echte aanrader; helemaal in het Nederlands en ook omwille van de grammaticale terminologie niet geschikt voor beginners.

Geerts, G., W. Haeseryn, J. de Rooij en M.C. van den Toorn (1984) *Algemene Nederlandse spraakkunst*. Groningen/Leuven: Wolters-Noordhoff/ Wolters.

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

Eerder een beschouwend werk over de rol van grammatica binnen het communicatief gerichte vreemde- en tweedetaalonderwijs. Het bevat o.a. een overzicht van een aantal benaderingen van grammatica vanuit taalkundig onderzoek. Er wordt ingegaan op vakdidactische en praktische aspecten van het grammatica-onderwijs.

Sonck, G. (1993) *Grammatica Nederlands*. Brussel: De Boeck Universit .

Gedetailleerd en linguistisch gericht en daardoor niet voor iedereen geschikt, maar wel bijzonder volledig; duidelijke lay-out en gericht op steeds weerkerende vragen van anderstaligen; veel voorbeelden; parallelle Franse versie in het boek zelf; niet zo geschikt voor de studenten. Er is inmiddels wel een recentere versie verschenen van dit boek.

van Hauwermeiren, P. en G. de Schutter (1983) *De structuur van het Nederlands: taalbeschouwelijke grammatica*. Malle: De Sikkel.

Theorie met oefeningen

De opgesomde werken bevatten meestal een theoretisch deel, vaak toegespitst op anderstaligen. Daarnaast zijn er oefeningen voorzien.

Bakx, J. e.a. (1995) *Grammatica in gebruik. Nederlands voor anderstaligen. Leer- en oefenboek*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

De hoofdstukken starten vanuit een concrete vraagstelling bv. hoofdstuk 12: 'hoe vergelijk ik iets?', gevolgd door theorie en oefeningen; de sleutel van de oefeningen zit achteraan in het boek (zelfstandig werken!); lijst van grammaticale terminologie in het Engels, Frans, Duits, Turks en Arabisch en een overzichtelijk register; vooral bruikbaar voor semi-gevorderden, niet volledig maar wel een goede selectie van onderwerpen.

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

Een boekje volgens de auteur geschikt voor hooggeschoolde beginners. Kan gebruikt worden voor Beter Nederlands 1 en 2; een aantal topics komen in Beter Nederlands 1/2 vollediger aan bod. Het bevat informatie over woordsoorten, tijden, zinsbouw en spelling. De theorie komt voor de oefeningen en er werd een expliciete theoretische toelichting voor docenten toegevoegd.

Bouman-Noordermeer, D. e.a. (1995) *Beter Nederlands 1/2. Grammaticaal hulpboek voor anderstaligen*. Muiderberg: Coutinho. (Eerste druk 1990/1991)

Deze boekjes geven redelijk uitgebreide uitleg bij een beperkt aantal topics. bv. bij voegwoorden krijg je een tamelijk volledige en daardoor ook onbruikbare lijst met o.a. opdat, teneinde, ofschoon, ...; kan vooral als aanvulling gebruikt worden bij hooggeschoolde semi-gevorderden en gevorderden; theorie wordt gevolgd door een aantal oefeningen; achteraan is er ook een theoretische toelichting voor de docent.

Callut, J.P. e.a. (1998) *Interactief Nederlands 1. Multimediamedode Nederlands op basis van de grammatica*. Brussel: De Boeck Didacta.

Deken, M. e.a. (1993) *Pas toe. Een grammaticaleergang voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Docentenhandleiding en cursistenboek.

De inhoud van de docentenhandleiding bevat het doel en de sleutel van de oefeningen, hier en daar een erg rudimentaire werkwijze bij een oefening. Het cursistenboek bevat drie niveaus van oefeningen: gewone en moeilijkere oefeningen en oefeningen met vaktaal (aansluiting bij de leergang 'Zestien Plus'); de theoretische stukjes zijn beperkt en worden afgewisseld met veel (en leuke) oefeningen, niet enkel drillen van bepaalde structuren en aspecten.

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.

Florijn, A.F. e.a. (1994) *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Theorieboek en werkboek voor de cursisten. Goede bron voor halfgevoerde en gevorderde hooggeschoolde studenten die op een bepaald gebied bijkomende oefeningen vragen; werkt ook op herkennen van woordsoorten en begrijpen van bepaalde grammaticale termen; niet geschikt voor beginners; het theorieboek is verzorgd en redelijk volledig (soms moeilijke terminologie). Niet bij alle

hoofdstukken van het theorieboek zijn er oefeningen in het werkboek; de oefeningen worden opgedeeld in meer theoretische (het taalsysteem doorgronden) en meer praktische oefeningen.

Kuiken, F. en I. Vedder (1983-1984) *Regelrecht 1/2. Een serie praktische grammatica-oefeningen voor buitenlanders*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Elk topic begint met een kort stuk tekst waarin het grammaticaal item, zonder theoretische uitleg, wordt aangeboden; daarna komen de oefeningen; de appendices bevatten enkele beknopte overzichten die vooral voor de leerkracht nuttig kunnen zijn; een beperkte selectie van onderwerpen in oplopende moeilijkheidsgraad. In Regelrecht 2 worden een aantal onderwerpen uit Regelrecht 1 nog eens uitvoeriger behandeld ('er', passivum,...) maar komen ook nieuwe dingen aan bod.

Langstraat-Mulder, M. (1990) *Nederlandse grammatica voor buitenlanders*. Rijswijk: Uitgeverij Schoevers.

Minder volledig, maar ook oefeningen; eventueel nuttig voor studenten die de grammatica van Fontein-Pescher te uitgebreid vinden of willen starten met iets eenvoudigers.

van der Toorn-Schutte, J. (1994) *Basisgrammatika NT2. Plus+Nederlands*. Apeldoorn: Auctor.

Een zeer toegankelijk boekje voor hogeschoolde beginners, de grammaticale terminologie blijft beperkt; haast geen theoretische uitleg. De cursisten kunnen zich niet verliezen in details; voorbeelden en schema's worden gevolgd door oefeningen. Geen sleutel voor de oefeningen in het boek zelf.

van der Toorn-Schutte, J. (1999) *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2. Leer- en oefenboek met antwoorden*. Amsterdam: Boom.

Dit boek is uitgebreider dan de voorganger (88 lessen). Het bestaat uit 3 delen. In het eerste deel komen grammaticale vormen aan bod (lessen 1-52). In het tweede deel staat het gebruik van de grammaticale vormen centraal (lessen 53-78) en het derde deel handelt over spelling en leestekens (lessen 79-88). In de bijlagen werden handige lijsten opgenomen met onregelmatige werkwoorden, werkwoorden met een vast voorzetsel en werkwoorden met een prefix. Er zit ook een sleutel voor de oefeningen in het boek. Het boek oogt verzorgd.

In het Frans

Bertha, A. (1982) *Synthèse de grammaire néerlandaise*. s.l.: De Boeck.

Rosen, G. (1988) *Grammaire illustrée du néerlandais*. Brussel : Didier Hatier.

In het Engels

Donaldson, B. (1987) *Dutch Reference Grammar*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Klep, H. en D. Rietveld (1992) *Concise Dutch Grammar*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Basisgrammatica met oefeningen, ook voor beginners.

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. Basiscursus uitspraak Nederlands*. Baarn: Uitgeverij Nijgh Versluys.
Werkboek, docentenboek en 8 cassettes.
- Coenen, J. (1991) *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Cursistenboek, docentenboek, cassettes.
- Dethmers, J. (2000) *Zeg het maar. Uitspraaktraining Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heemskerk, J. en W. Zonneveld (2000) *Uitspraakwoordenboek*. Utrecht: Uitgeverij Het Spectrum B.V..
- Wuyts, A. (1997) *99 Nederlandse uitspraak oefeningen*. Lier, c..

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.
- Letterenfaculteit van de KU Brabant en het Genootschap Onze taal (1999) *Spellingwijzer Onze Taal*. Amsterdam/Antwerpen/Groningen: Uitgeverij Contact/Wolters Noordhoff.
- Neijt, A. en R. Reinsma (1995) *De Nieuwe Spellinggids van de Nederlandse Taal*. Utrecht: Uitgeverij Het Spectrum.
- van Roosbroeck, G. (1997) *Schrijven zonder fouten, Regels, Voorbeelden, Oefeningen*. Aartselaar: Zuid-Nederlandse Uitgeverij.

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.
- De Vries, W., R. Willemyns en P. Burger (1993-1994) *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- D'Haenens, E. (1995) *Kleurrijke Liefde. Cultuurgemengde koppels vertellen*. Berchem: EPO.
- Eycken, J. (1992) *Koffie met melk. Als Belgen trouwen met vreemdelingen*. Berchem: EPO.
- Intercultural Education Materials. A selective guide to good examples within the European Union*. (1997) Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- Kaldenbach, H. (1995) *Doe maar gewoon. 99 tips voor het omgaan met Nederlanders*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
Leuk, vlot lezend werkje om een kijk op de Nederlandse (en ook de Belgische) cultuur te krijgen vanuit andere groepen.
- 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.
- Martens, L. e.a. (1993) *Tien gekleurde meisjes*. Berchem : EPO.
- Morelli, A. (1993) *Geschiedenis van het eigen volk. De vreemdeling in België van de prehistorie tot nu*. Leuven: Kritak.
Hoe weinig zijn Belgen "Belg"? Hoe werkt migratie voor de Belg in twee richtingen?
- Morris, D. (1977) *Manwatching. A Field Guide to Human Behaviour*. Londen: Cape.
- Morris, D. e.a. (1977) *Gestures*. New York: Stein & Day.
- Pensaert, L. (1994) *Lemmata van de Vlaamse en Nederlandse cultuur*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Pinto, D. (1990) *Interculturele communicatie*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Poyatos, F. (red.) (1992) *Advances in nonverbal communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Redmond, R. en S. Makhloufi (1997) *De inhaalrace. Tien portretten van zwarte, migranten en vluchtelingenstudenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Netwerk Zwarte/Migranten Vrouwen met een hogere opleiding.
- Snoek, K. (1997) *Nederland leren kennen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Timman, Y. (1993) *Manieren van praten 1 en 2*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Werken over verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik. Cursistenboek, Docentenhandleiding, geluidscassettes.
- Vandeputte, O. *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 24 verschillende talen
- van der Toorn-Schutte, J. (1997) *Hoe maakt u het? De Nederlandse taal in haar culturele context*. Baarn: Uitgeverij Auctor.
- van der Toorn-Schutte, J. (2001) *Cultuur en tweedetaalverwerving. Een taalkundig-antropologische vergelijking tussen Oost en West*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- van Hauwermeiren, P. en F. Simonis (1990) *Waar Nederlands de voertaal is (Nederland- en Vlaanderenkunde)*. Lier: Van In.
Een studieboek over de Landeskunde van het Nederlandse taalgebied.
- Verluyten, P.S. (2000) *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction*. Leuven/Leusden : Acco.
Dit wetenschappelijk onderbouwde boek over interculturele communicatie leest verrassend vlot en bevat bijzonder veel interessante informatie over verschillen in beleving van tijd en ruimte bij allerlei groepen mensen, over taalproblemen, over niet-verbale communicatie. Met talrijke concrete voorbeelden. Aanrader voor wie in klassen lesgeeft met mensen uit heel de wereld!

7.2.6 De vier vaardigheden

- Asscheman, M. en S. Kuiper. (1994). *Zet het op papier 2. Schrijven vanuit communicatief perspectief, Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- de Bakker, I. e.a. (1993). *Lezen, las, gelezen: leescursus voor volwassen anderstaligen (2 delen)*. Leiden: Martinus Nijhoff.
Doelgroep: hoger opgeleiden, middengroepen en gevorderden. In het eerste deel ligt de nadruk op woordenschat verwerving, in het tweede deel eerder op leesstrategieën. Het materiaal is semi-authentiek, oplopend in moeilijkheid, thematisch geordend, met opdrachten.
- Bakx, J. e.a. (1997) *Nota Bene! Cursus schrijfvaardigheid voor hoogopgeleide anderstaligen*. Bussum: Coutinho.
- Bakx, J. en G. Giezenaar (2000) *DIXI! Cursus spreekvaardigheid voor hoogopgeleide anderstaligen*. Bussem: Coutinho.
- Berntsen, A. e.a. – ITTA (1998) *Tekst in context*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Doelgroep: halfgevoerde cursisten voorbereiden op het lezen van vak- en opleidingsteksten: techniek, dienstverlening, verzorging, administratie. Materiaal: authentieke teksten over diverse opleidingen en beroepen. Gericht op het trainen van strategieën

- de Bie, M. (1992) *Pasklaar. Lees- en luisterteksten voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Doelgroep: hoger opgeleiden en enigszins gevorderden. Materiaal: semi-authentiek en authentiek materiaal. Het is eerder gericht op het trainen van strategieën.
- de Kleijn, P. (1996) *Het stoplicht. Verhalenbundels voor buitenlanders*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Heel leuke verhalenbundel (ook voor leerkrachten en NT1-lezers!) die uitgaat van een receptieve woordenschatkennis van 2.000 woorden. Vooral geschikt voor richtgraad 2.
- Deen, J. en C. van Veen (1994) *Taalriedels. Een cursus spreekvaardigheid Nederlands als tweede taal: oefenen met routineformuleringen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Cursistenboek, docentenhandleiding, cassette.
- Florijn, A.F. en J.H. Moureau (1990) *Deskundigen over hun werk. Lees-en luistercursus voor gevorderde anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff Uitgevers.
- Fonck, A. (1989) *Spreekvaardigheid in de dop (3 delen)*. Amsterdamse School voor Volwassenen.
Werkboeken met kopieeroefeningen.
- Fonck, A. (1994) *Zet het op papier 1. Schrijven vanuit communicatief perspectief, Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: University Press.
- Fonck, A. (1994) *Rondom luisteren*. Amsterdam: Instituut van School naar Beroep.
- Gelder, T. (1995) *Nederlied. Liedjes bij het Nederlands als tweede en vreemde taal*. Baarn : De Kangoeroe.
- Godin, P., P. Ostyn en J. Vanparys (2001) *Taalnet 1 en 2*. Brussel : Plantyn.
- Hento W. en E. Schulting (1986) *Gespreksvaardigheid in de bovenbouw*. Levende Talen (413).
- Issele, M. (1993) *In Gesprek. Een luistervaardigheids-en activiteitenboek Nederlands*. Lier: Van In.
Geschikt voor luistervaardigheid. Levendige dialogen op cassettes.
- Koolmees, R. (1990) *Teksten op maat - authentieke leesteksten voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Doelgroep: middengroepen / gevorderden. Materiaal: semi-authentieke teksten (de teksten zijn aan twee taalvaardigheidsniveaus aangepast. Met opdrachten die voornamelijk gericht zijn op het vergroten van de taalkennis. Geen strategietraining.
- Koolmees, R. (1993) *Teksten op niveau - authentieke leesteksten met verwerkingsopdrachten voor gevorderde NT2-leerders*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Doelgroep: gevorderde hoger opgeleiden. Materiaal: authentieke teksten, eerder gericht op het vergroten van de taalkennis. Geen strategietraining.

- Kuiken, F. en I. Vedder (2000) *Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
 Uitleg en teksten bij een methode om teksten voor te lezen die daarna door de cursisten moeten gereconstrueerd worden. Methode die niet alleen de schrijfvaardigheid bevordert, maar cursisten ook doet reflecteren op hun taal (bespreking: Leysen, Jes in: Vonk, 26ste jrg., nummer 5, mei-juni 1997 (p.60-68)).
- Kuiper-Jong, P. en M. Beckers (1999). *Spreek vaardig! Praktische methode voor spreekvaardigheid in vreemde talen*. Bussem: Coutinho.
 Werkboek (88 pagina's) en afzonderlijk te bestellen sleutel volgens doeltaal.
- Leesboekjes 'Makkelijk lezen' voor volwassenen*. (1995-2001) Groningen: Wolters-Noordhoff.
 Meerdere niveaus en titels. (o.a. niveau 1: Hind; De cobra; niveau 2: De dure auto van Said; De geest in de tuin; niveau 3: Nauroez; De reis van de ring).
- Leespakket voor 15-plussers*. Averbode: Uitgeverij Averbode.
 9 leesboekjes met een (jong)volwassen inhoud, maar eenvoudiger geschreven dan andere leesboeken (voor lezers met leesproblemen en daardoor ook geschikt voor anderstaligen). Titels: Niets was alles wat hij zei/ Geluk in een pil/ Blond/ In de ban van de onbekende/ Stefan Everts wereldkampioen/ Woensdag weegdag/ De kooi/ De grap/ Adres hemelboog. (=Fahrenheit-reeks).
- Liemberg, E., m.m.v. B. Tholen *Doelen Nederlands als tweede taal*. Amersfoort: SVE.
 Omschrijving van functionele doelen op vier niveaus voor de deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven en van doelen voor linguïstische vaardigheden op het gebied van grammatica, woordenschat, uitspraak en intonatie, spelling en interpunctie.
- Meijboom, M. en A. Norbaert (1999) *Schrijven, schreef, geschreven. Schrijfcursus Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Ministère de la Communauté Française de Belgique - Co-production RTB/FPA *Spreek met ons mee!* Brussel, Didier Hatier.
 Videobanden, audiocassetes 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.
- Schoenaerts, P. (2002) *Meer is altijd beter. Een komedie voor anderstaligen*. Leuven/Leusden : Acco.
 Video + tekstboekje (theaterstuk).
- van den Bergh, H. en B. Poldervaart (1994) *Wat je zegt! Een cursus spreekvaardigheid voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 Docentenhandleiding, cursistenboek, geluidscassette.
- van de Poel, K. en S. Elst (1996) *De finesses van het Nederlands. Oefenboek voor anderstaligen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
 Dit boek biedt de gevorderde student inzicht in het gebruik van 'kleine' woordjes als 'wel', 'toch' enz. Het boek biedt degelijke verklaringen voor de betekenisnuances.

Van Kalsbeek, A. en R. Stumpel (1990) *Op nieuwe leest - leesmethode Nederlands voor anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Doelgroep: hoger opgeleiden (basis taalvaardigheid wordt verondersteld). Een scala aan deelvaardigheden wordt eerst apart en later geïntegreerd aangeboden en geoefend, de teksten zijn veelal authentiek, de theoretische oriëntatie is die van voorspellend lezen.

Wuyts, A. (2002) *Nederlands voor gevorderde anderstaligen: Tekstboek 1 en Tekstboek 2*. Leuven: Acco.

Een verzameling teksten (van een leerkracht Nederlands uit Vlaanderen!) met opdrachten, strategieën om te werken met authentieke teksten, alsook spreek- en schrijfoopdrachten.

7.2.7 Evaluatie

De Haan, I. (1996) *Toetsen voor het NT2-onderwijs. Beschrijving van toetsen Nederlands als tweede taal voor voortgezet onderwijs en volwasseneneducatie*. Vereniging voor Leraren in Levende Talen.

Melse, L. (1984) *Toetsing en beoordeling van schrijfvaardigheid in de moderne vreemde talen*. Levende Talen (393)

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

Vanhoof, J. en P. Van Petegem (2002) *Een alternatieve kijk op evaluatie*. Mechelen: Wolters-Plantyn.

7.2.8 Handboeken

Blom, A., L. Heerkens en J. Laboyrie (1999) *De Delftse methode, Nederlands voor buitenlanders. De tweede ronde*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Tekstboek, 3 geluidscassettes, diskette met oefenprogramma, cd-rom. 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.

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).

Dumon, M.A., A.M. Fontein en L.H.M. van Palentein (1998) *Help! 3: Zal ik u even helpen?* Utrecht: NCB.

Handboek met geluidscassettes. Voor de cursist die de belangrijkste structuren en grammaticale onderwerpen van de taal al kent. Hij/zij moet zich in alledaagse communicatieve situaties kunnen uitdrukken.

Ham, E., W. Tersteeg en L. Zijlmans (2001) *Help! 2: Kunt u mij even helpen?* Utrecht: NCB.
Docentenhandboek en geluidscassettes. Veronderstelt elementaire kennis. Thematisch georiënteerde teksten over Nederland, land en volk, met veel aandacht voor studievaardigheden.

Kennedie, C., M. Bassie en E. Schouten (Nederlands bewerking) (2002) *Taal Totaal. Nederlands voor gevorderden.* Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
Tekstboek, werkboek, docentenhandleiding, 2CD's.

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.

Van Kalsbeek, A., M. Huizinga en F. Kuiken (1991) *Code Nederlands 2. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Tekstboek, werkboek, docenthandleiding, 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://home.planetinternet.be/~seyh/nt21.html>

Interessante links NT2. Deze Belgische pagina biedt interessante links op het gebied van NT2, maar ook voor on-line cursussen.

<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

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.dictionaries.travlang.com>

Uitgebreide collectie on-line woordenboeken van en naar het Nederlands.

<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.kun.nl/utn/naschol.html>

Nascholing NT2

Op het gebied van scholing voor (aspirant)-docenten biedt het UTN verschillende mogelijkheden voor (na)scholing docenten Nederlands als Tweede taal: Basiscursus NT2 voor aankomende en beginnende NT2-docenten, Workshops voor ervaren NT2-docenten, Nascholing NT2 op maat.

<http://www.luc.ac.be/ctl/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.malmberg.nl>

Uitgeverij Malmberg biedt u methode' voor elke cursist, van intake tot en met de staatsexamens. Zo levert Malmberg u maatwerk voor flexibel en efficiënt onderwijs. Bij Malmberg vindt u Opstapcursus NT2, Nieuwe Buren, Nieuw Perspectief , Examentrainer NT2, Alfa, Startpunt.

<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/kleur/kleur_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.nt2antwerpen.be>

NT2-cel en Pricma. Bevat o.a. veel interessante links naar organisaties.

<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

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.uia.ac.be/dikr/links.htm>

Internetsteun voor onderwijskundige professionalisering. Bij Nederlands: bijzonder uitgebreide lijst met interessante links, volgens thema.

<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 overal 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

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

Tijdschriften

Tijdschriften voor leerkrachten

LES. Tijdschrift voor docenten van Volwassen anderstaligen, Atlas Onderwijsadviesgroep,
e-mail: Les@atlasoag.nl

LEVENDE TALEN. Tijdschrift en Magazine, Vereniging van Leraren in Levende Talen, e-mail: 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

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). "Bespreekt in elk nummer ook interessante sites voor Nederlands taalonderwijs" (door Jan T'Sas), e-mail: 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

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

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., *Lerarenopleiding Nederlands aan anderstaligen: een vorming apart?* In: PERSOON EN GEMEENSCHAP. 49ste jrg. December 1996, p. 133-143.

De Schryver, A., J. Leysen en J. van den Hauwe, *Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen. Het geven van duidelijke instructies bij taken*. In: Vonk, 27^{ste} jrg. Nr. 3. Januari-februari 1998, p.33-41.

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

De Schryver, A., *Steeds communicatiever, steeds individueler: uitersten die elkaar raken? Veranderingen in het taalonderwijs. Met bibliografie volwassenenonderwijs*. In: Vonk, 30^{ste} jrg. Nr. 1. Sept.-okt. 2000, p. 9-19.

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.

Sercu, L., *Interculturele competentie. Een nieuwe uitdaging voor het moedertaalonderwijs*. In: VONK, themanummer intercultureel onderwijs. 24, 4. 1995. 3-15.

Stevens, M., *Teksten aanpassen aan het niveau van uw leerlingen*. In: IMPULS voor onderwijsbegeleiding. 25ste jrg. Nr. 1 Oktober 1994

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

Van Twisk, P., *Nederlands als vreemde taal. De culturele aspecten van taalonderwijs*. In: TAALSCHRIFT 1-2. 1996. 24-26

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten⁷. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

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

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt. (Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

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

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

skimmen

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

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

strategieën

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

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

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

doorstroomgerichte vorming

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