



# Leerplan

Opleiding

## **Duits** **Professioneel Gids/Reisleider**

Richtgraad 3  
(module A)

Modulair

Studiegebied Talen richtgraad 3 en 4  
Secundair volwassenenonderwijs

De coördinatie beruiste bij de netoverschrijdende werkgroep talen:

- Jeanine Billens voor het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP)
- Dirk Bokken en Andrea Michiels voor het Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)
- Ann De Herdt voor het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)
- Jan Koeken voor het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VDKVO)
- Tine Florival voor het Gemeenschapsonderwijs (GO!)

Dit leerplan Duits Professioneel Gids/reisleider, richtgraad 3 (module A), werd geschreven door

- Christine Van Kerckhove, Het Perspectief PCVO
- Miguel De Clercq, Het Perspectief PCVO
- Paul Marchal, PCVO Antwerpen/PCVO Moderne Talen Hasselt/CVO De Oranjerie
- Lodewijk De Wilde, Het Perspectief PCVO
- Stany Meskens, CVO Aalst-Opwijk

# Inhoudstafel

1	Situering van het leerplan	5
1.1	Algemene beschouwingen	5
1.2	Plaats van de specifieke eindtermen en de leerinhouden in dit leerplan	10
1.3	Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid	11
2	Beginsituatie	12
3	Doelstellingen	13
3.1	Algemene doelstellingen	13
3.2	Leerplandoelstellingen	13
3.2.1	Spreeken/ mondelinge interactie (spreken en luisteren)	13
3.2.2	Luisteren	15
3.2.3	Lezen (schriftelijke taalbeheersing)	17
3.2.4	Schrijven/schriftelijke interactie (schrijven en lezen)	18
4	Leerinhouden	21
4.1	Contexten	21
4.2	Taalhandelingen	24
4.2.1	Algemene taalhandelingen	24
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	25
4.3	Taalsysteem	28
4.4	Taalregisters	31
4.4.1	Progressie	31
4.4.2	Soorten registers	31
4.5	Uitspraak en intonatie	34
4.6	Socioculturele aspecten	36
4.6.1	Socioculturele conventies	36
4.6.2	Socioculturele aspecten per context	37
4.6.3	Non-verbale communicatie	38
5	Methodologische wenken	39
6	Materiële uitvoerbaarheid	43
6.1	Minimale materiële vereisten	43
6.2	Nuttige didactische hulpmiddelen	43
7	Evaluatie	44
7.1	Visie	44
7.1.1	Functie van de evaluatie	44
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	44
7.2	Criteria	46
8	Bibliografie	48
8.1	Algemene didactische werken	48
8.2	Taalspecifieke werken	49
8.2.1	Woordenschat	49
8.2.2	Grammatica	52
8.2.3	Uitspraak en intonatie	54

8.2.4 Socioculturele aspecten	55
8.2.5 Specifiek gids/reisleider	57

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

# 1 Situering van het leerplan

## 1.1 Algemene beschouwingen

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

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

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

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

De opleidingsprofielen en het voorliggend leerplan onderschrijven de visie op taalonderwijs van het ERK die een cursistgecentreerde, vaardigheidsgerichte en communicatieve benadering van taalonderwijs nastreeft met volgende doelen:

- het ontwikkelen van democratisch burgerschap in Europa
- een efficiëntere internationale communicatie gebaseerd op respect voor culturele identiteit en verscheidenheid
- het bevorderen van de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling van de cursist
- het bevorderen van de autonomie van de cursist en zijn levenslang leren.

De gids als gastheer van de anderstalige bezoeker in ons land en de reisleader als verbindingspersoon tussen de Nederlandstalige toerist en de anderstalige cultuur vervullen een actieve rol in de interculturele Europese toenadering en binnen de mondiale context.

De cursist die aan de taalopleiding begint, heeft er voordeel bij wanneer hij de praktijk van het gidsen en/of de reisleiding heeft verworven tijdens een inhoudelijke opleiding of die aan het verwerven is. In dat geval verwerft hij volgende competenties met betrekking tot het opbouwen, vertellen en overbrengen van een verhaal in het Nederlands:

- verhaaltechnieken toepassen
- uit een veelheid van thema's een zinvolle en boeiende selectie maken en deze verhalend met elkaar verbinden
- inspelen op de specificiteit, de verwachtingen en de leefwereld van de doelgroep en zijn verhaal hierop afstemmen

Deze competenties dient de cursist eveneens in de vreemde taal te verwerven, zodat ze hem in geen geval hindert bij de verwoording van zijn inzichten en kennis.

Het leerpad wordt zo uitgestippeld dat de cursist op het einde van de opleiding zijn verhaal kan brengen in de andere taal met alle onderliggende strategieën en taaltaken die dit veronderstelt; hij speelt hierbij in op de doelgroep.

---

<sup>1</sup> Voor toelichting bij de vetgedrukte trefwoorden, zie de verklarende woordenlijst in bijlage 2.

Enkel wie ook beschikt over het certificaat Gids of het certificaat Reisleider wordt als dusdanig erkend door Toerisme Vlaanderen en mag in de vreemde taal gidsen.

### 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	--	--

### De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist<sup>2</sup> in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

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

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

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

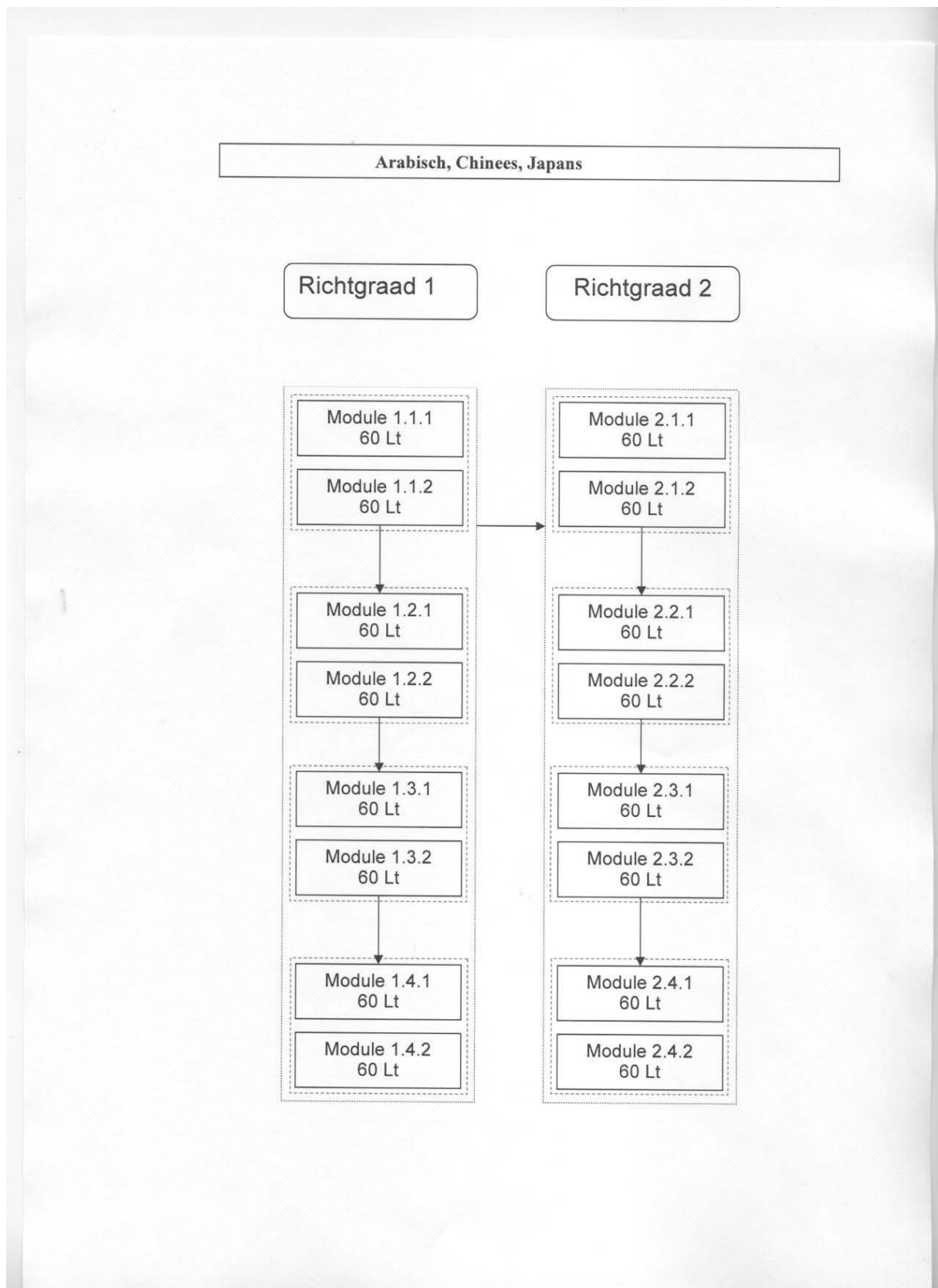
### De clustering van specifieke eindtermen tot modules

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.

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

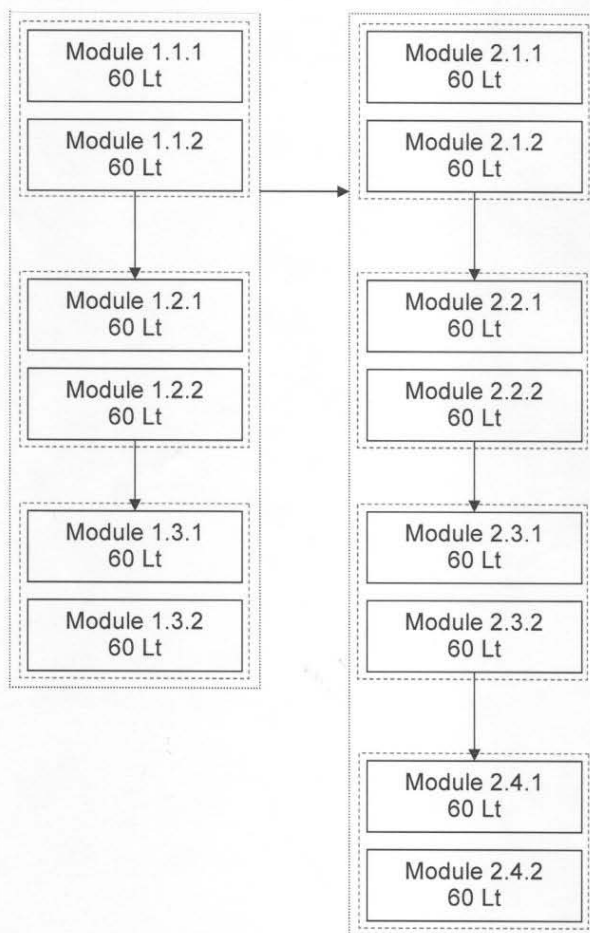
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1

Richtgraad 2





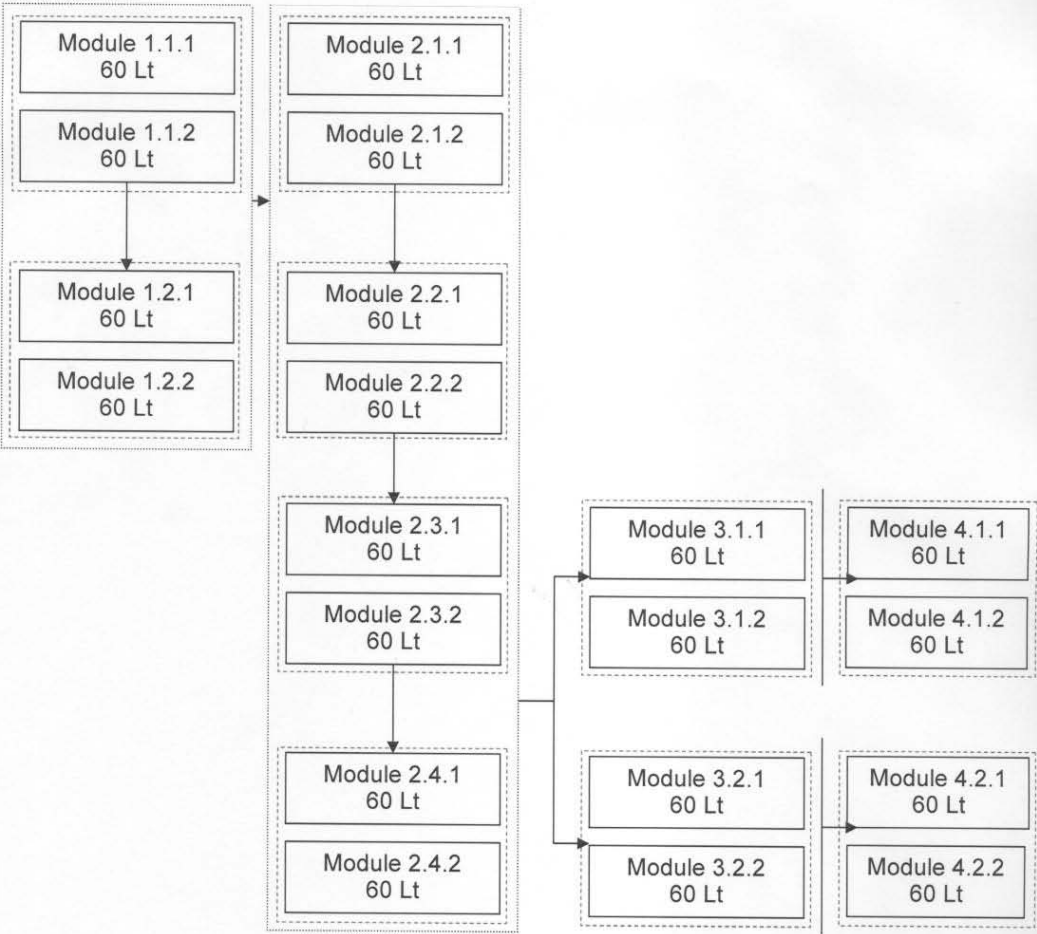
Andere talen

Richtgraad 1

Richtgraad 2

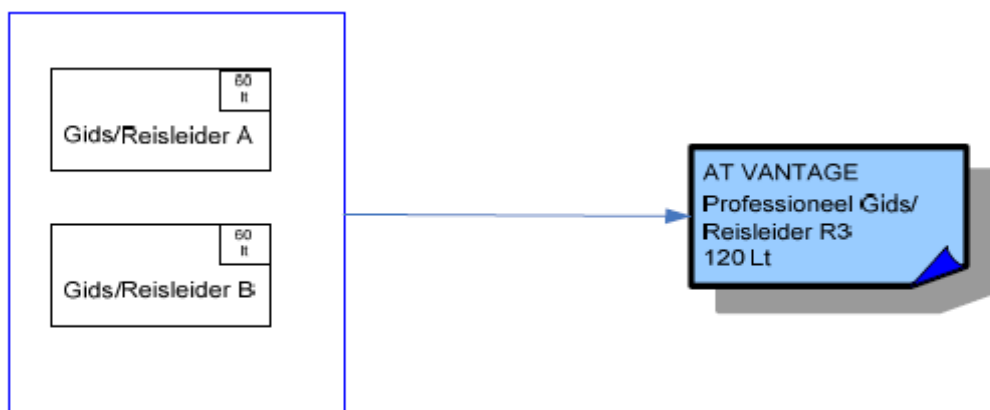
Richtgraad 3

Richtgraad 4



Na Andere Talen richtgraad 2 kan men overschakelen naar Andere Talen Professioneel Gids/Reisleider richtgraad 3.

Voor Andere Talen binnen de opleiding Professioneel Gids/Reisleider richtgraad 3 ziet het leertraject er grafisch als volgt uit:



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

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

TALEN	AANTAL LESTIJDEN				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Grieks, Pools, Russisch, Turks	360	480	--	--	840
Alle andere talen	240	480	240	240	1200
Andere Talen Professioneel Gids/Reisleider			120		120

## 1.2 Plaats van de specifieke eindtermen en de leerinhouden in dit leerplan

### *Specifieke eindtermen en leerplandoelstellingen*

De specifieke eindtermen voor Duits Professioneel Gids/Reisleider richtgraad 3 werden integraal opgenomen in dit leerplan. Ze vormen er de leerplandoelstellingen van voor spreken, schrijven, lezen en luisteren (hoofdstuk 3.2).

### *Functionele kennis*

Om de leerplandoelstellingen te kunnen bereiken en de taaltaken accuraat te kunnen uitvoeren, heeft een taalgebruiker ondersteunende kennis nodig. Deze kennis betreft het taalsysteem (woordenschat, morfologie, spelling, syntaxis, uitspraak en intonatie), de teksten (genreconventies en tekstgrammatica), het taalregister en ook de socioculturele aspecten van communicatie. In hoofdstuk 4 worden de specifieke inhouden met betrekking tot deze ondersteunende kennisgegevens uitgebreid geïnventariseerd.

### 1.3 Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid

Dit goedgekeurde leerplan is een contract tussen de onderwijsorganisatie (inrichtende macht of centrum voor volwassenenonderwijs) en de Vlaamse Gemeenschap. Alle door het ministerie van Onderwijs gesubsidieerde centra voor volwassenenonderwijs zijn verplicht voor elke onderwezen module een goedgekeurd leerplan te gebruiken. Het CVO stelt de leerplannen ter beschikking van de leerkrachten.

Tenzij anders vermeld, zijn de algemene doelstellingen, de leerplandoelstellingen en de aansluitende leerinhouden **minimumdoelen** die de cursisten moeten realiseren om in aanmerking te komen voor het (deel)certificaat. De leerkrachten zetten ze om in concrete lesdoelstellingen. Voor de attitudes geldt een inspanningsverplichting.

De didactische aanpak, met inbegrip van de evaluatie, behoort tot de pedagogische vrijheid van de inrichtende macht. Dit impliceert dat het CVO deze vrijheid zinvol invult en er de verantwoordelijkheid voor opneemt. Hoofdstuk 5, 6 en 7 formuleert een aantal wenken en aanbevelingen ter ondersteuning van het teamoverleg in de centra.

## 2 Beginsituatie

De cursist heeft de basiscompetenties van richtgraad 2 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat van richtgraad 2 behaald hebben;
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat het niveau van richtgraad 2 verworven is.

## 3 Doelstellingen

### 3.1 Algemene doelstellingen

In de opleiding "AT Vantage Gids/Reisleider" leert de cursist de taal vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend gebruiken m.b.t. een breed scala van beroepsonderwerpen. Hij leert daarbij helder de verhoudingen tussen ideeën aanduiden. Hij kan spontaan communiceren, duidelijk beschrijvingen geven met de juiste nadruk op belangrijke punten en ter zake doende ondersteunende details. Hij doet dat met een goede beheersing van de grammatica zonder veel tekenen dat hij zich moet beperken in wat hij wil zeggen, en kiest daarbij een mate van formaliteit die in de omstandigheden gepast is.

Hij beschikt na de opleiding over een voldoende breed scala van taal om duidelijke beschrijvingen te geven, standpunten te formuleren en argumenten te geven over functiebetrokken onderwerpen. Daarbij kan hij bepaalde complexe zinsvormen gebruiken, zonder al te opvallend te hoeven zoeken naar woorden. Hij kan in hoge mate zelfstandig lezen, past zijn leesstijl en -snelheid aan verschillende teksten en doeleinden aan, en maakt selectief gebruik van toepasselijke naslagwerken ter ondersteuning van zijn activiteiten als gids of als reisleider. Hij beschikt over een grote actieve leeswoordenschat, maar kan enige moeite hebben met weinig voorkomende idiomatische uitdrukkingen. Hij kan gesproken standaardtaal verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over onderwerpen die gewoonlijk worden aangetroffen in het professionele leven. Alleen extreem achtergrondgeluid, onvoldoende structuur in het betoog en/of idiomatisch taalgebruik ondermijnen het begrip van het gesprokene.

### 3.2 Leerplandoelstellingen

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

#### 3.2.1 Spreken/ mondelinge interactie (spreken en luisteren)

##### Vaardigheden

De cursist kan op beoordelend niveau

1. vloeiend, helder, precies, doeltreffend en gemakkelijk lokale, artistieke, culturele, sociale, historische kennis en informatie, alsook natuurkennis/-informatie overbrengen en doeltreffend in interactie treden met de geïnteresseerde bezoeker/toerist over het natuurlijke, culturele en sociale erfgoed.
2. helder en precies, doeltreffend en vlot instructies geven m.b.t. het vermijden en voorkomen van onveilige situaties en risico's zoals die zich kunnen voordoen
  - op straat, in het museum;
  - tijdens en bedrijfsbezoek waarbij technische installaties voor complexe situaties kunnen zorgen.
3. in alle omstandigheden de vreemde taal zodanig gebruiken dat hij de bezoeker/toerist niet onbedoeld amuseert of irriteert en hem niet verplicht zich anders te gedragen dan hij tegenover een moedertaalspreker zou doen. Daarbij kan de cursist tot in de details begrijpen wat er tegen hem gezegd wordt in gesproken standaardtaal, zelfs in een lawaaiige omgeving.
4. vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend vragen stellen, oproepen, beantwoorden en statements doen om de inhoud van zijn beroepsactiviteit te toetsen aan ervaringen en interpretaties van de bezoeker/toerist. Hij kan passende conclusies trekken om de bezoeker/toerist aan te zetten tot meedenken en tot zelfstandige overwegingen.
5. vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend de belangen van zowel de bezoeker als de organisatie verdedigen bij problemen wanneer die zich voordoen in het land, het gebied waar de doeltaal wordt gesproken, hij kan daarbij de voortgang van het werk bespoedigen door anderen te vragen om te participeren of door hun mening te vragen; hij kan het probleem helder schetsen, speculeren over oorzaken of gevolgen, en voor- en nadelen van verschillende benaderingen afwegen; hij kan zich talig redden om een oplossing te bereiken.

6. vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend informatie verkrijgen via vraagstelling nodig voor feedback ter evaluatie van de eigen activiteit.
7. vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend in zijn uiteenzetting bij de bezoeker/toerist interesse en respect opwekken voor de plaatselijke bevolking en haar cultuur. Zijn aanschouwelijke aanpak, helpt de bezoeker/toerist zich in de andere cultuur in te leven.
8. vloeiend, helder, nauwkeurig en doeltreffend communiceren over de impact van het toerisme en hoe de bezoeker hier op een positieve manier kan op inspelen.
9. helder en precies, doeltreffend en vlot, met de juiste beklemtoning van belangrijke punten, wat hij overbrengt detaillierend, globaliserend en/of herformulerend herhalen.

### **Ondersteunende kennis**

10. Bij de uitvoering van de spreektaak en van de mondelinge interactie kan de cursist de ondersteunende kennis toepassen met betrekking tot:
  - accurate woordenschat. Hij beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied. Hij kan variatie aanbrengen in formuleringen om te veel herhaling te voorkomen, al kunnen hiaten in de woordenschat nog wel tot aarzeling en omschrijving leiden. De trefzekerheid in woordkeuze met betrekking tot zijn beroepsdomein is over het algemeen hoog. Enige verwarring en onjuist woordgebruik met betrekking tot algemene onderwerpen kunnen wel voorkomen zonder de communicatie in de weg te staan;
  - grammatica/noties en functies. Hij beheerst de grammatica in die zin dat nog incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen voorkomen maar die onvolkomenheden zijn zeldzaam;
  - uitspraak en intonatie. Zijn uitspraak is duidelijk te verstaan ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt. Hij heeft een heldere, natuurlijke intonatie verworven;
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner). Hij kan een breed scala van taalfuncties uitvoeren en beantwoorden met de meest voorkomende exponenten in een neutraal register. Hij is zich bewust van de belangrijkste beleefdheidsconventies en handelt dienovereenkomstig. Hij kan zich dus vol vertrouwen, helder en beleefd uitdrukken in een formeel of informeel register, afhankelijk van de situatie en de betrokkenen. Hij is zich bewust en let op tekenen van de belangrijkste verschillen in zeden, gewoonten, houdingen, waarden en overtuigingen tussen de betrokken gemeenschap en die van hemzelf;
  - socioculturele aspecten. Hij bezit genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken;
  - coherentie en cohesie. Hij kan een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven. Hij kan d.m.v. verbindingswoorden de verhoudingen tussen ideeën vatten.
11. De cursist kan de verschillende tekstsoorten van elkaar onderscheiden; hij heeft inzicht in de eigenheid van gesproken taal (o.m. onvolledige zinnen, herhalingen, versprekingen en redundantie).

### **Strategieën**

12. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
  - plannen wat er moet worden gezegd en met welke middelen dat moet worden gezegd, rekening houdend met het effect op de ontvanger(s);
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
  - informatie verzamelen en gebruiken (gebruik maken van referentiewerken en andere informatiebronnen om de functionele kennis uit te breiden);
  - een informatie-en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
13. Bij de uitvoering van de mondelinge interactie kan de cursist vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen of gebruiken
 

maken van uiteenlopende (receptieve) strategieën om tot begrip te komen, waaronder

- het luisteren naar hoofdpunten en het controleren van het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen;
  - het bepalen van luisterdoel.
14. Bij de uitvoering van de spreektaak en van de mondelinge interactie kan de cursist vlot de nodige communicatiestrategieën of productiestrategieën toepassen
- vergissingen en fouten corrigeren zodra hij zich ervan bewust is of als ze tot onbegrip en misverstanden leiden. Zich bewust zijn van 'favoriete fouten' en erop letten dat hij ze niet maakt;
  - op gepaste wijze een gidsbeurt en reisuitleg beginnen, onderhouden en beëindigen, en daarbij doeltreffend het woord (terug) te nemen;
  - compenserende strategieën gebruiken zoals
    - o parafraseren en herformuleren, voor zover dit niet over de specifieke beroepsterminologie gaat;
    - o met uitweidingen en parafrases hiaten in woordenschat en structuur opvullen;
    - o standaardzinnen gebruiken (bijvoorbeeld 'Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag') om tijd te winnen en aan het woord te blijven tijdens het zoeken naar woorden.
  - gebruik maken van herstelstrategieën;
  - in voorkomend geval (bijv. bij een uiteenzetting) gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en van niet-verbaal gedrag (gepast gebruik van functionele lichaamstaal);
  - doelgerichte conversatiestrategieën gebruiken (bv. om het woord te krijgen, te houden en door te geven);
  - gesprekken op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort;
  - vervolgvragen stellen om te controleren of hij heeft begrepen wat een toerist/bezoeker bedoelde en om opheldering te krijgen over punten van dubbelzinnigheid;
  - in een gespreksituatie vragen om te herhalen, vragen om iets uit te leggen;
  - van niet-gegeven of niet-gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context.
15. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak en bij de uitvoering en evaluatie van de mondelinge interactie kan de cursist reflecteren op de eigenheid van de professionele woordenschat. Dit betekent dat hij beseft dat hij de professionele terminologie zeer accuraat dient te gebruiken en te interpreteren.

### **Attitudes**

16. Bij de uitvoering van de spreektaak en tijdens de mondelinge interactie geeft de cursist blijk van volgende attitudes
- contactbereidheid;
  - spreekdurf;
  - openheid voor culturele diversiteit;
  - nastreven van variatie en diversiteit in taalgebruik;
  - autonoom verruimen van de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften;
  - grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt.

## **3.2.2 Luisteren**

### **Vaardigheden**

De cursist kan op structurerend niveau

1. mededelingen en berichten over onderwerpen of situaties m.b.t. de beroepsactiviteit verstaan die met normale snelheid worden uitgesproken voor zover die worden uitgesproken in de standaardtaal.
2. de meeste actualiteitenprogramma's, documentaires, praatprogramma's en films m.b.t. zijn domein begrijpen wanneer die in de standaardtaal worden uitgesproken.

### **Ondersteunende kennis**

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

- accurate woordenschat. Hij beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn vakgebied;
  - grammatica/noties en functies. Hij toont een grote beheersing van de grammatica;
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de zender). Hij is zich bewust van de belangrijkste beleefdheidsconventies en handelt dienovereenkomstig. Hij is zich bewust en let op tekenen van de belangrijkste verschillen in zeden, gewoonten, houdingen, waarden en overtuigingen tussen de betrokken gemeenschap en die van hemzelf;
  - socioculturele aspecten. Hij bezit genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken;
  - coherentie en cohesie. Hij kan d.m.v. verbindingswoorden de verhoudingen tussen ideeën vatten en een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven.
4. De cursist kan de verschillende tekstsoorten van elkaar onderscheiden; hij heeft inzicht in de eigenheid van gesproken taal (o.m. onvolledige zinnen, herhalingen, versprekingen en redundantie.)

### **Strategieën**

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen waaronder
- het luisteren naar hoofdpunten en het controleren van het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen;
  - het bepalen van luisterdoel;
  - het formuleren van hypothesen over de inhoud en bedoeling van de tekst;
  - het oproepen en gebruiken van relevante voorkennis;
  - het afstemmen van het luistergedrag op het luisterdoel (o.m. skimmen, scannen, intensief luisteren).
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vlot volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen
- van niet-gegeven of niet-gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context;
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag.
7. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de luistertaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van de professionele woordenschat. Dit betekent dat hij beseft dat hij de professionele terminologie zeer correct dient te interpreteren.

### **Attitudes**

8. Bij de uitvoering van de luistertaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt;
  - zich in te leven in de socioculturele wereld van de doeltaal;
  - openheid voor culturele diversiteit;
  - autonoom verruimen van de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften.

### **Tekstkenmerken**

De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken

- de spreker kan relatief lang aan het woord blijven;
- ze houden hoofdzakelijk verband met zijn professionele situatie;
- de spreekvaardigheid m.b.t. complexe en delicate of gevoelige onderwerpen is nog beperkt;
- ze zijn goed gestructureerd;
- waar het professionele terminologie betreft is het taalgebruik correct maar qua taalstructuren kunnen sporadisch nog fouten optreden;
- het lexicon is over het algemeen beperkter dan bij de moedertaalspreker en kan nog beperkte communicatiestoornissen veroorzaken, occasionele haperingen zijn mogelijk;
- ze worden met een zekere vlotheid en variatie in intonatie uitgesproken;
- de uitspraak levert slechts occasioneel problemen op voor de spreker van de doeltaal;



- het spreektempo ligt iets lager dan het gemiddelde tempo van een moedertaalspreker, soms zijn pauzes en omschrijvingen nodig;
- de formulering is adequaat, d.w.z. gericht op de ontvanger;
- ze getuigen van een voldoende vlotte interactie.

De te beluisteren teksten vertonen volgende kenmerken

- ze zijn authentiek;
- ze houden hoofdzakelijk verband met zijn professionele situatie;
- ze kunnen betekenisnuances, diverse registers, idiomatische uitdrukkingen en impliciete structurering bevatten;
- ze kunnen een complexe tekststructuur hebben;
- ze zijn geformuleerd in de standaarduitspraak of in een aanvaardbare variant ervan;
- ze worden in een natuurlijk tempo uitgesproken;
- ze kunnen een zekere hoeveelheid ruis bevatten.

### 3.2.3 Lezen (schriftelijke taalbeheersing)

#### Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau

1. in hoge mate zelfstandig lezen, zijn leesstijl en –snelheid aanpassen aan verschillende teksten en doeleinden, en selectief gebruikmaken van toepasselijke naslagwerken gesteld in de doeltaal ter ondersteuning van zijn gidsactiviteiten. Hij beschikt over een grote actieve leeswoordenschat, maar kan enige moeite hebben met weinig voorkomende idiomatische uitdrukkingen.
2. informatie, ideeën en meningen ophalen uit zeer gespecialiseerde bronnen binnen zijn vakgebied.
3. algemene voorschriften m.b.t. kwaliteitszorg, veiligheid en milieu begrijpen (wanneer gegidst wordt in een land, gebied waar de doeltaal wordt gebruikt) en berichten aannemen waarin inlichtingen worden gegeven of problemen worden uitgelegd.
4. lange, complexe aanwijzingen op het eigen vakgebied begrijpen, met inbegrip van details over voorwaarden en waarschuwingen, mits hij moeilijke passages kan herlezen.
5. de nodige en goed geselecteerde relevante informatie en correspondentie m.b.t. tot zijn domein begrijpen.

#### Ondersteunende kennis

6. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren
  - accurate woordenschat. Hij beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied;
  - grammatica/noties en functies. Hij toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica;
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de zender). Hij is zich bewust van de belangrijkste beleefdheidsconventies en handelt dienovereenkomstig. Hij is zich bewust en let op tekenen van de belangrijkste verschillen in zeden, gewoonten, houdingen, waarden en overtuigingen tussen de betrokken gemeenschap en die van hemzelf;
  - socioculturele aspecten. Hij bezit een genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken;
  - coherentie en cohesie. Hij kan gebruik maken van verbindingswoorden om de verhoudingen tussen ideeën te vatten.

#### Strategieën

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen of gebruikmaken van uiteenlopende strategieën om tot begrip te komen, waaronder

- het lezen zoekend naar hoofdpunten en het controleren van het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen;
  - het formuleren van hypothesen over de inhoud en bedoeling van de tekst;
  - het oproepen en gebruiken van relevante voorkennis;
  - het afstemmen van het leesgedrag op het leesdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief lezen);
  - het interpreteren van de structuuraanduiders;
  - het gebruik maken van redundantie.
8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vlot volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen
- het leesgedrag differentiëren volgens verschillende leesstrategieën;
  - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
  - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).
9. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
- inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
  - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.
10. Bij de voorbereiding en uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van de professionele woordenschat. Dit betekent dat hij beseft dat hij de professionele terminologie zeer correct dient te interpreteren.

### **Attitudes**

11. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
  - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt;
  - te reflecteren op zijn leesgedrag;
  - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

### **Tekstkenmerken**

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken

- ze zijn authentiek;
- ze houden hoofdzakelijk verband met zijn professionele situatie;
- ze zijn gevarieerd wat het tekstaanbod betreft;
- ze kunnen op een zeker abstractieniveau geformuleerd zijn;
- ze kunnen in duidelijke gevallen impliciete informatie bevatten;
- ze kunnen een complexe tekststructuur hebben;
- ze vormen een samenhangend geheel waarbij de lengte geen rol speelt;
- ze getuigen van een rijk en genuanceerd taalgebruik.

## **3.2.4 Schrijven/schriftelijke interactie (schrijven en lezen)**

### **Vaardigheden**

De cursist kan op structurerend niveau

1. De structuur van een gidsbeurt/het gidsproject/de reisleader beurt helder en precies uitschrijven als antwoord op de (in de doeltaal gestelde) vraag naar een mogelijke gidsopdracht.
2. Doeltreffend contacten onderhouden zoals met
  - diensten voor toerisme;
  - opdrachtgevers;
  - officiële instanties;
  - vervoermaatschappijen;

- culturele organisaties;
- de horecasector;
- medische instanties.

en kan daarvoor in voor-gidsbeurt-en-reisleiding courante situaties documenten accuraat invullen en brieven, faxen en e-mails opstellen.

### **Ondersteunende kennis**

3. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen
  - accurate woordenschat. Hij beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied. Hij kan variatie aanbrengen in formuleringen om te veel herhaling te voorkomen, al kunnen hiaten in de woordenschat nog wel tot omschrijving leiden. De trefzekerheid in woordkeuze met betrekking tot zijn beroepsdomein is over het algemeen hoog. Enige verwarring en onjuist woordgebruik met betrekking tot algemene onderwerpen kunnen wel voorkomen zonder de communicatie in de weg te staan;
  - grammatica/noties en functies. Hij toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica; incidentele vergissingen, niet stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen maar zijn zeldzaam;
  - spelling, interpunctie en lay-out. Hij kan heldere, begrijpelijke, doorlopende tekst produceren die voldoet aan standaardconventies over lay-out en alinea-indeling. Spelling en leestekengebruik zijn redelijk correct maar kunnen invloeden van moedertaal verraden;
  - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner). Hij kan een breed scala van taalfuncties uitvoeren en beantwoorden met de meest voorkomende exponenten in een neutraal register. Hij is zich bewust van de belangrijkste beleefdheidsconventies en handelt dienovereenkomstig. Hij kan zich dus vol vertrouwen, helder en beleefd uitdrukken in een formeel of informeel register, afhankelijk van de situatie en de betrokkenen. Hij is zich bewust en let op tekenen van de belangrijkste verschillen in zeden, gewoonten, houdingen, waarden en overtuigingen tussen de betrokken gemeenschap en die van hemzelf;
  - socioculturele aspecten. Hij bezit een genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken;
  - coherentie en cohesie. Hij kan een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven.

### **Strategieën**

4. Bij de voorbereiding en uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen
  - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken; plannen wat er moet worden gecommuniceerd en met welke middelen dat moet worden gedaan, rekening houdend met het effect op de ontvanger(s);
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
  - informatie verzamelen (ook via informatie-en communicatietechnologie);
  - een informatie-en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
5. Bij de uitvoering van de schrijftaak vlot de nodige communicatiestrategieën of productiestrategieën toepassen
  - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
  - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen (verbindingswoorden gebruiken en hoofdzaken benadrukken);
  - vergissingen en fouten corrigeren zodra hij zich ervan bewust is of als ze tot onbegrip en misverstanden leiden. Zich bewust zijn van 'favoriete fouten' en erop letten dat hij ze niet maakt;
  - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing uit de slag te trekken (via omschrijvingen), voor zover dit niet over de professionele terminologie gaat.
6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren op schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.

### **Attitudes**

7. Bij de uitvoering van de schrijftaak is de cursist bereid

- bronnen in de doeltaal te raadplegen;
- correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
- flexibel, open en verdraagzaam te reageren op de socioculturele realiteit;
- autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

### **Tekstkenmerken**

De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken

- ze houden verband met zijn professionele situatie;
- ze hebben een duidelijke structuur en samenhang;
- de formuleringen zijn genuanceerd en in toenemende mate complex;
- ze getuigen van variatie;
- fouten zijn eerder zeldzaam en niet storend;
- de formulering is adequaat, d.w.z. gericht op de ontvanger;
- er wordt een gepast gebruik gemaakt van registers;
- er is nog heel occasioneel interferentie van de moedertaal.

## 4 Leerinhouden

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

- Spreken/mondelijke interactie (spreken en luisteren): nummer 10 en 11
- Luisteren: nummer 3 en 4
- Lezen/schriftelijke taalbeheersing: nummer 6
- Schrijven/schriftelijke interactie (schrijven en lezen): nummer 3

### 4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er dertien 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.

De gids is de gastheer van de anderstalige bezoeker in ons land, de reisleader is de verbindingspersoon tussen de Nederlandstalige toerist en de anderstalige cultuur. De interculturele component is zodoende een van de belangrijkste pijlers van de opleiding.

Het is verder de bedoeling dat de cursist in de loop van de twee modules de specifieke terminologie van de gids verwerft binnen de context Vlaanderen. Deze opleiding beperkt zich met andere woorden niet tot de lokale context, in casu de stad of streek van de cursist of van het opleidingscentrum. Tot de specifieke doelstellingen van de opleidingen behoort immers het leren transponeren van gespecialiseerde terminologie van de ene context naar de andere: bijvoorbeeld de beschrijving van een belfort, kerk of patriciërswooning in een bepaalde stad kunnen toepassen op een gelijkaardig monument elders in het land en daarbij de geijkte lexicale elementen gebruiken.

Reisleaders doen dezelfde oefening met betrekking tot andere culturen, maar krijgen ook aangepast taalmateriaal aangereikt.

Deze transpositie is belangrijk, omdat gids en reisleader niet steeds voor elk thema van hun gidsbeurt anderstalige informatie ter beschikking zullen hebben.

Wij wijzen in dit kader ook op de dualiteit gids-reisleader. Het is uiteraard onbegonnen werk om per specialisatie aparte cursussen voor reisleaders te organiseren. Het vocabularium dat gids en reisleader hanteren, stemt overigens grotendeels overeen; wel verschillen de contexten waarbinnen het wordt gebruikt.

Wellicht is het overbodig aan te halen dat de gids zijn groep te woord staat in de vreemde taal, terwijl de reisleader uitleg geeft in het Nederlands. Hij gebruikt de vreemde taal hoofdzakelijk voor zijn contacten met de plaatselijke bevolking.

Voor Module A geldt dat er zes contexten worden aangeboden. Elke context moet in deze module behandeld worden. De volgorde waarin, is vrij. Naargelang het profiel en de specifieke behoeften van de doelgroep, kan er op bepaalde contexten dieper worden ingegaan.

Richtgraad 3 module A	Richtgraad 3 module B
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Algemeen portret van regio/land</li> <li>2. Geschiedenis van regio/land</li> <li>3. Politieke en sociale structuren</li> <li>4. Burgerlijke architectuur</li> <li>5. Geografie</li> <li>6. Gidsen en reisleiding in de praktijk A</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Religieuze architectuur</li> <li>2. De stad</li> <li>3. Economie en demografie</li> <li>4. Schilderkunst en Beeldhouwkunst</li> <li>5. Iconografie</li> <li>6. Andere kunstvormen</li> <li>7. Gidsen en reisleiding in de praktijk B</li> </ol>

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

### **'Algemeen portret van regio/land' (NR. 1)**

- ligging
- levenswijze
- talen
- staatsvorm
- vervoer
- geografische kenmerken
- culturele troeven
- toerisme
- feestdagen

### **'Geschiedenis van regio/land' (NR. 2)**

- historische persoonlijkheden
- historische gebeurtenissen
- overheersingen
- historische anekdotes
- petite histoire

### **'Politieke en sociale structuren' (NR. 3)**

- federale overheid
- gewesten en gemeenschappen
- taalgrens
- drietaligheid
- Brussel in de nationale en internationale context

### **'Burgerlijke architectuur' (NR. 4)**

- architectura maior, zoals burchten en kastelen, stadhuizen, belforten, lakenhallen
- architectura minor, zoals beluiken, tuinwijken, boerderijen

- stijlen, zoals gotiek, renaissance, classicisme, Art Nouveau
- historische en moderne architectuur
- behoedzame renovatie en continuerende architectuur<sup>3</sup>

### **‘Geografie’ (NR. 5)**

- het reliëf
- rivieren
- geografische streken
- invloed van geografische gegevens op de stedelijke ontwikkelingen
- invloed van geografische gegevens op de economische activiteit
- bodemgebruik

### **Gidsen en reisleiding in de praktijk A (NR. 6)**

- begroeting en afscheid
- programma of verloop van bezoek
- afspraken
- praktische informatie, zoals contactadressen, handelsadressen, eetgelegenheden
- interactie met de groep
- reactie op onderbrekingen

---

<sup>3</sup> De architect houdt rekening met de bestaande verantwoorde architectuur uit het verleden.

## 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**

- waarnemingen interpreteren
- waarnemingen evalueren
- waarnemingen corrigeren
- waarnemingen weerleggen
- een wil van iemand anders formuleren
- tegenstellingen uitdrukken

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

- zich verrast voelen
- zich opgelucht voelen
- zich verveeld voelen
- zich gekrenkt voelen
- zich te kort gedaan voelen
- zich beledigd voelen
- zich in het nauw gedreven voelen
- zich geveleid voelen

#### **Modaliteit uitdrukken**

- iemand naar zijn hand proberen te zetten
- iemand naar de mond praten
- eromheen draaien
- een voorwaarde formuleren
- een vermoeden uiten
- een sterke negatie weergeven

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

- iemand proberen uit te horen
- iemand plagen op een speelse manier
- blijik geven van de nodige assertiviteit bij het reageren



### **Argumenteren**

- een eigen standpunt uiteenzetten en in een passende context plaatsen
- een eigen standpunt bespreekbaar maken
- een eigen standpunt ondersteunen door argumenten van anderen te gebruiken

### **Communicatie structureren en controleren**

- signaalwoorden gebruiken
- tekstelementen op een rijtje zetten
- het effect van een boodschap nagaan

### **Sociaal functioneren**

- contacten beleefd afwijzen
- een voorstel afwijzen
- een uitnodiging beleefd afwijzen
- bezwaren afwimpelen

## **4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen**

Op basis van de contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen. Aansluitend zijn ook documenten vermeld die op de contexten aansluiten. Deze documenten kunnen receptief of productief aan bod komen.)

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

### **Algemeen portret van regio/land (nr. 1)**

- Eigenheid, specifieke kenmerken van stad, streek en/of land verwoorden
- Deze portrettering kan zich op diverse vlakken situeren, zoals anekdotisch, historisch, kunsthistorisch, geografisch, gastronomisch, sportief, economisch... of op een combinatie van deze elementen

### Documenten

Foldermateriaal en brochures

### **Geschiedenis van regio/land (nr. 2)**

- een historische regio situeren binnen ons land en grotere gehelen
- de impact van de buitenlandse aanwezigheid in ons land op de historische ontwikkelingen aantonen
- het verleden van de regio kaderen binnen de Europese context
- biografieën van enkele boeiende historische persoonlijkheden vertellen
- de belangrijkste historische persoonlijkheden kaderen in hun stamboom

- de krachtlijnen uit de geschiedenis van eigen stad of streek verwoorden op basis van het historisch referentiekader en persoonlijke voorkennis
- de geschiedenis van eigen stad of streek kaderen in de algemene geschiedenis
- de historische terminologie toepassen op andere landen of andere culturen naar gelang van de specialisatie van de reisleader

#### Documenten

Historische kaarten

Stambomen

Graven, grafopchriften

Heraldische afbeeldingen

Kunstwerken met historische voorstellingen

#### **Politieke en sociale structuren (nr. 3)**

- het ontstaan van België uitleggen
- de onderliggende oorzaken van de huidige staatsstructuur verklaren
- de actuele taalverhoudingen in ons land op een bevattelijke manier verklaren
- het begrip 'taalgrens' verklaren
- het samenleven van drie taalgemeenschappen illustreren met enkele anekdotes en voorbeelden uit het dagelijks leven
- de termen 'regionaal' en 'federaal' omschrijven en illustreren met enkele bevoegdheden
- de contradictie 'koninkrijk – federale staat' aantonen
- de situatie en terminologie toepassen op andere landen of andere culturen naar gelang van de specialisatie van de reisleader

#### Documenten

Kaart van België met aanduiding van gemeenschappen en gewesten

#### **Burgerlijke architectuur (nr. 4)**

- een burgerlijk bouwwerk (zowel historisch als modern) en de functie ervan beschrijven
- de belangrijkste stijlperiodes benoemen en hun belangrijkste kenmerken beschrijven
- kenmerkende bouwelementen per periode benoemen en kort beschrijven
- technische benamingen m.b.t; bouwkunst in bevattelijke taal omschrijven of vereenvoudigd weergeven

#### Documenten

Foto's, tekeningen, schilderijen met weergave van burgerlijke gebouwen

Plattegronden van burgerlijke gebouwen

## **Geografie (nr. 5)**

- landschappen beschrijven: reliëf, rivieren en andere geografische kenmerken
- bodemgesteldheid en agrarische activiteiten beschrijven
- kenmerken en eigen aard beschrijven van de geografische streek waarin de gids actief is met aandacht voor zichtbare getuigen
- de geografische gegevens (oro-hydrografie) van de eigen streek in verband brengen met stedelijke en culturele ontwikkelingen in die regio
- geografische gegevens van de regio in verband brengen met stedelijke en culturele ontwikkelingen

### Documenten

Aardrijkskundige kaarten

## **Gidsen en reisleiding in de praktijk A (nr. 6)**

- een groep begroeten, welkom heten
- interesse betonen voor de groep: waar vandaan, soort groep (bedrijf, vereniging, school, ouderen, reisagentschap...), informeren naar het kader waarbinnen het bezoek plaats heeft (kunststedenprogramma, shopping gecombineerd met stadsbezoek, geïsoleerd bezoek aan een site of museum...)
- het niveau van de groep inschatten
- de hoofdinteresses van de groep achterhalen
- de gepaste aanspreking gebruiken, rekening houdend met bovenvermelde criteria en socioculturele achtergronden
- informeren naar het welbevinden (Stappen we te snel? Spreek ik luid genoeg? Begrijpt iedereen mijn uitleg?...) van de groep
- gepast reageren bij gezondheidsproblemen
- concrete afspraken maken: uur, ontmoetingsplaats...(belangrijk bij dagarrangementen)
- het verloop van het bezoek kort schetsen
- interculturele misverstanden en elementen van een cultuurschok herkennen en er adequaat mee omgaan, zowel in het contact met de reizigers als met vertegenwoordigers van andere culturen
- onderbrekingen opvangen
- de eigen cultuur in relatie brengen met andere, ruimere contexten.

### Documenten

Stadsplan

## 4.3 Taalsysteem

In wat volgt geven we een overzicht van de fenomenen die aan bod kunnen komen, volgens de behoeften van de cursist.

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

### WOORDENSCHAT:

De leerders beschikken over een woordenschat die hen toelaat zich nauwkeurig en genuanceerd uit te drukken. Ze moeten gevoelig zijn voor betekenisnuances, impliciet taalgebruik en bijbetekenissen en die ook in het taalgebruik van anderen kunnen onderkennen.

Dat betekent dat ze bijvoorbeeld een bepaalde kennis hebben van:

- Synonyme
- Idiome
- Wortfolge
- Euphemismen
- Homophone und Homonyme
- Lehnwörter
- Abkürzungen
- Ableitungen
- Modewörter

### WOORDSOORTEN, MORFOLOGIE:

#### **Verben**

- Präsens
- Präteritum
- Futur
- Perfekt
- Plusquamperfekt
- Futur der Vergangenheit
- Aktiv und Passiv
- Konjunktiv I und II
- Modalverben
- Rektion der Verben (+ Akk/+Dat/+Gen)

#### **Nomen**

- Schwache, starke und gemischte Deklination
- Substantivierte Adjektive

#### **Adjektive**

- Schwache und starke Deklination
- Steigerungsformen
  - Regelmäßige

- Unregelmäßige

### **Adverbien**

- Lokaladverb
- Temporaladverb
- Modaladverb
- Steigerungsformen

### **Pronomen**

- Personalpronomen
- Possessivpronomen
- Demonstrativpronomen
- Interrogativpronomen
- Relativpronomen
- Indefinitpronomen (all, kein, manch, einig, ...)

### **Zahlwörter**

- Hauptzahlen und Ordnungszahlen
- Bruchzahlen

### **Artikel**

- Bestimmter Artikel
- Unbestimmter Artikel

### **Präpositionen**

- Rektion der Präpositionen
- Zeitangaben
- Ortsangaben

### **Konjunktionen**

- Unterordnend - nebenordnend
- Temporal, lokal, anreihend, ausschließend, adversativ, modal, kausal, ..

### (MORFO)SYNTAXIS:

#### **Verben**

- Affirmative Sätze
- Negative Sätze
- Fragesätze
- Befehle und Verbote
- Relativsätze

#### **Adverbien**

- Wortfolge

## **Adjektive**

- Deklination der Adjektive im Satz

## 4.4 Taalregisters

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

Het is de context die de keuze van het register bepaalt. Dit brengt ons meteen bij het begrip 'correct taalgebruik': taalgebruik kan enkel als correct beschouwd worden als het aan de context is aangepast. Je praat immers niet op dezelfde manier tegen je baas, je partner, je moeder of je kind<sup>4</sup>. En nog: je praat wellicht niet op dezelfde manier tegen je chef tijdens een formeel overleg met de top van het bedrijf als tijdens een gezellig etentje met de respectieve partners. Dat is zo in de moedertaal en het is niet anders in de vreemde taal.

### 4.4.1 Progressie

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

Dat verandert in richtgraad 2: de cursist is zich niet alleen bewust van het bestaan van registervarianten (receptief), maar hij kan ze ook in toenemende mate correct hanteren (productief). In richtgraad 2.1 en 2.2 gaat men er redelijkerwijze van uit dat dit laatste nog niet probleemloos gebeurt, maar vanaf richtgraad 2.3 en zeker in richtgraad 2.4 zijn spreek- en schrijfstijl steeds meer aan de context aangepast, dat wil zeggen aan de situatie en aan de gesprekspartner, zowel in informele als formele zin.

Bovendien kan men geleidelijk aan steeds meer plaats maken voor stijl-, accent- en/of registervariaties, op voorwaarde dat die niet te veel van de standaardtaal afwijken.

In richtgraad 3 en 4 kan de cursist zich op een steeds verfijnder en genuanceerder wijze uitdrukken. Hij beschikt dus niet alleen over een arsenaal aan uitdrukkingvormen om zijn boodschap aan zijn gesprekspartner(s) mee te delen, hij weet bovendien ook welke uitdrukkingvorm hij kan inzetten in welke situatie en waarom, want enkel dan kan de communicatie efficiënt zijn.

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

### 4.4.2 Soorten registers

De verschillende registers afbakenen is geen simpele zaak, maar er bestaat toch een zekere consensus wat de courante Westerse talen betreft. In de modules 'Gids/reisleider' wordt de cursist vooral geconfronteerd met verschillende registers in mondeling taalgebruik. Klemtoon ligt onder meer op het formele of informele karakter van de communicatie.

De pragmatische competentie vormt een belangrijke component van de communicatieve competentie van een taalgebruiker. Het bestaat uit het vermogen om de taalcode af te stemmen op de communicatiesituatie. Een gids/reisleider moet snel aanvoelen of een groep of individu erop staat om eerder formeel of eerder informeel aangesproken te worden.

Met andere woorden, bij de keuze van de taaluitingen houdt de spreker rekening met factoren als medium, leeftijd, bedoelingen, sociale en intellectuele achtergrond van de gesprekspartner en het moment van de communicatie. Anderzijds hebben zijn eigen socioculturele achtergrond, zijn relatie met zijn gesprekspartner, zijn communicatiedoelen, zijn karakter en de aard van de situatie invloed op de manier waarop hij de boodschap

---

<sup>4</sup> Ook tijdens de evaluatie *moet* men hiermee rekening houden: een grammaticaal correcte zin kan toch zijn doel missen als hij niet aan de communicatieve situatie is aangepast.

brengt. De belangrijkste doelstelling hierbij is dat communicatiestoornissen worden vermeden en dat het communicatiedoel wordt bereikt.

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

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

*Standaard taalgebruik* is het referentieniveau waarop de andere worden geijkt. Deze niet gemarkeerde vorm is doorgaans de taal die als norm geldt voor de schriftelijke en mondelinge communicatie in de media en in het onderwijs.

*Formeel taalgebruik* bestaat zowel in een mondelinge als in een schriftelijke variant. Men gebruikt het in situaties waarbij hiërarchie, respect, afstandelijkheid enz. een rol spelen, zoals bij communicatie met een onbekende gesprekspartner of met een hiërarchisch hogergeplaatste. Beleefdheidsvormen staan hier op de voorgrond, zoals aanspreektitels, specifiek gebruik van voornaamwoorden enz.

*Informeel taalgebruik* hanteert men in situaties waarbij zaken zoals vriendschapsbanden en familiariteit een rol spelen. De omgang tussen verwanten en goede vrienden is daar een voorbeeld van. Korte zinnen, weinig scharnierwoorden, een vereenvoudigde uitspraak en/of zinsbouw zijn er de kenmerken van, die vaak worden versterkt door non-verbale signalen.

*Mondeling taalgebruik* kent bepaalde specifieke karakteristieken die rechtstreeks voortvloeien uit de aard van de communicatie: korte(re) zinnen, grotere redundantie enz. Ook komt vaak een vereenvoudigde, vervormde uitspraak en syntaxis voor, zeker in het informele register. Deze kenmerken hebben tot gevolg dat deze variant vaak als een 'slordige' versie van het schriftelijke taalgebruik wordt beschouwd. Ten onrechte, want het betreft hier een (levendige) variant van de taal, met eigen kenmerken.

*Schriftelijk taalgebruik* wordt vaak gezien als een superieure variant van de spreektaal en wordt in onze westerse samenlevingen nog vaak beschouwd als de norm waarvan men niet mag afwijken. Het is nochtans maar één van de vele varianten van de taal. Deze houding is aan het veranderen en schriftelijk taalgebruik wordt steeds meer beschouwd als een registervariant van de taal, zonder normatieve connotatie.

*Vaktechnisch jargon*, eigen aan bepaalde beroepscategorieën, treft men onder meer aan in wetenschappelijke literatuur. Dit taalgebruik is vrij eenduidig: de woordenschat is zelden ambigu en men streeft naar een zekere accuraatheid in de formulering. Het vakjargon dat in de modules Gids/reisleider wordt gebruikt verwijst vooral naar de geschiedenis, naar burgerlijke en religieuze architectuurtermen, iconografie en natuur- en landschapstermen.

Het is belangrijk de cursist erop te wijzen dat hij zijn keuze voor een bepaald register consequent moet toepassen. Anders gezegd, in normale omstandigheden mag hij in één en dezelfde communicatiesituatie niet van register veranderen. Beslist hij om dat wel te doen, dan doet hij dat met een bepaald doel: de levendigheid van de communicatie verhogen, shockeren of iets in de verf zetten.

In de spreektaal zal hij dat laatste ondersteunen door non-verbale communicatie (stemhoogte, en –timbre, mimiek) of zal hij zijn uitspraak laten voorafgaan door de mededeling dat hij zich ervan bewust is dat hij een regel overtreedt ("Vergeef me deze uitdrukking maar...").

Verder traint men de cursist in zelfredzaamheid: wanneer hij twijfels heeft over een bepaalde vorm en geen raad kan of wil vragen, dan moet hij in staat zijn een goed naslagwerk te raadplegen. In de cursus biedt men hem een overzicht van goed referentiemateriaal in de vreemde taal.

Ten slotte mag men de functionaliteit nooit uit het oog verliezen. Verschillende soorten registers aanbrengen in de cursus kan zeer interessant zijn maar men moet steeds het doelpubliek en zijn behoeften voor ogen houden.



Regionale varianten en andere vormen van taalgebruik die geen standaard taalgebruik zijn, zijn enkel interessant als de cursist ook werkelijk met die varianten in contact zal komen in de vreemde taal. Voor gidsen en reisleiders is het niet essentieel dat ze de regionale varianten kunnen gebruiken, maar dat ze een regionale variant grotendeels kunnen begrijpen. Gidsen en reisleiders komen namelijk in contact met groepen uit allerlei streken van landen waar Duits de moedertaal is en ook met niet moedertaalsprekers van het Duits. Onder meer enkele lexicale en grammaticale verschillen tussen Oostenrijks, Zwitsers en Belgisch Duits komen aan bod, ook verschillen in uitspraak tussen beide varianten krijgen aandacht.

Cursisten zijn zich ervan bewust dat fouten tegen het taalregister vaak ernstiger gevolgen kunnen hebben dan kleinere vormelijke fouten. Ze zien ook in dat een mededeling gesteld in correcte standaardtaal toch haar doel voorbij kan schieten als de boodschap niet aan de gesprekspartner is aangepast.

Ook bij lezen en luisteren wordt de cursist vaardiger bij het interpreteren van registervariaties voor zover ze niet te ver van de standaardtaal afwijken.

## 4.5 Uitspraak en intonatie

Taal is in de eerste plaats klank. Taal leren is vooreerst het aandachtig beluisteren en zo nauwkeurig mogelijk weergeven ervan. De taal van de leerkracht evenals het gebruikte auditief materiaal moeten dus onberispelijk zijn; zij vormen het voorbeeld dat de cursisten zullen nabootsen. Ritme en zinsmelodie worden hierbij geen geweld aangedaan. Evenmin wordt een toevlucht genomen tot een nadrukkelijke en onnatuurlijke spreekwijze.

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

In richtgraad 3 en 4 verfijnt de cursist de uitspraak opgebouwd in richtgraad 2 om geleidelijk aan die van een moedertaalspreker te benaderen, zonder de spontane communicatie in de weg te staan.

De constante zorg voor de juiste beklemtoning van de woorden blijft eveneens enorm belangrijk.

Ook intonatie en zinsritme verdienen voortdurende aandacht. Het is nuttig de cursisten diverse intonatiepatronen te leren interpreteren en imiteren vermits dat hun communicatievaardigheid zal bevorderen.

Het spreektempo wordt opgedreven zodat de communicatie steeds efficiënter verloopt en de cursist een natuurlijk spreekritme benadert.

Al deze aandachtspunten zullen in steeds moeilijkere contexten ingeoeffend worden. Interne differentiatie volgens de noden van de cursisten is aangewezen.

### Uitspraak

Enkele struikelblokken blijven extra aandacht verdienen:

- aspiratie van initiële stemloze plosieven: p, t, k
- Duitse r in de Auslaut
- De heldere korte a/i/o
- Sp en St in de Anlaut
- Harde Anlaut van klinkers
- Geen progressieve assimilatie naar stemhebbend voor een stemhebbende medeklinker of intervokaal (Das ist gut ⇔ Dazizd gut)

### Ritme, intonatie en klemtonen

- Klemtoon met betekenisverschil (überfluten ⇔ überfluten)
- Woordgroepering met betekenisverschil (Gerd sagte, die Ursula sei ein Dummkopf ⇔ Gerd, sagte die Ursula, sein ein Dummkopf)

Drijf het spreektempo stilaan op, zodat de communicatie steeds efficiënter verloopt en de cursist een natuurlijk spreekritme benadert. In dit opzicht beoogt een regelmatige en systematische training in luistervaardigheid de cursisten te laten wennen aan het debiet van de autochtone taalgebruiker. Maak dus zoveel mogelijk gebruik van authentieke audio(visuele) documenten.

Vanaf deze module is het raadzaam de cursisten steeds meer te confronteren met de bestaande uitspraakverschillen. Hierbij denken we niet alleen aan regionale verschillen binnen één land, maar ook aan de varianten in de verschillende landen. Uiteraard is het enkel de bedoeling de cursisten op receptief niveau met

sommige van deze uitspraakvarianten vertrouwd te maken. De uitspraak in de standaardtaal blijft dus de te hanteren norm.

## 4.6 Socioculturele aspecten

Gidsen en reisleiders moeten intercultureel vaardig zijn. Ze moeten zich niet alleen vanuit een talig perspectief maar ook vanuit een cultureel oogpunt adequaat uitdrukken opdat de communicatie succesvol zou verlopen en niet op culturele misverstanden zou stranden. Hiervoor moet hij beschikken over interculturele kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en strategieën.

Socioculturele vaardigheid is de vaardigheid om verbale en non-verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. De cursist moet zich geleidelijk aan bewust worden van de mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner en ontwikkelt de vaardigheid om met de verschillen om te gaan. Vooroordelen worden daarbij uit de weg geruimd en maken plaats voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio en zijn bewoners.

### 4.6.1 Socioculturele conventies

De cursist zal dankzij de opleiding inzien over welke middelen hij in de doeltaal beschikt om precies uit te drukken wat hij wil meedelen, op een in de doeltaalgemeenschap aanvaardbare manier.

De woordenschat zal daarbij voldoende aandacht krijgen: welke associaties roepen bepaalde concepten op in de doeltaal (b.v.. 'huwelijk', 'grootouders') en wat zegt dat dus over de gemeenschap in kwestie?

Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal verder om een bepaalde taalhandeling uit te drukken, en welke zijn de precieze nuances tussen die verschillende mogelijkheden (b.v.. het formuleren van een vraag)?

Het is nuttig in deze opleiding in te gaan op de *belangrijkste socioculturele gebruiken, conventies en non-verbale aspecten van de communicatie* en op hun weerslag op de *mondelijke communicatie*. Dit kun je het beste geïntegreerd doen naar aanleiding van een bepaald thema of communicatiesituatie die je in de les behandelt.

Bij mondelinge communicatie besteedt de cursist ook steeds meer aandacht aan cultureel getinte elementen van uitspraak (klanken, intonatie, stemhoogte, stemvolume, ritme...) die een weerslag hebben op de betekenis van een taaluiting.

Ten slotte leert de cursist, zowel receptief als productief, communicatiestrategieën in te schakelen om eventuele communicatiestoringen op te lossen. Zo zal hij bij interactieve mondelinge communicatie oog hebben voor (non) verbale feedback van de gesprekspartner en daar adequaat op reageren door, bijv., de boodschap te verduidelijken of te nuanceren.

Men kan eventueel feitenkennis over het doeltaalland en culturemen (culturele eenheden die in een bepaalde cultuur betekenisvol zijn zoals bijv. 'federale overheid' en 'stripverhaal' in België) aan bod laten komen voor zover deze relevant zijn voor de cursist bij het uitoefenen van zijn werk of voor zover hij dit interessant vindt.

Het is belangrijk de cursist hierin goed te trainen. Efficiënt communicatief taalonderwijs zet de creativiteit van de taal in de verf en brengt de cursist ertoe alle talige mogelijkheden optimaal in te zetten voor een efficiënte communicatie (b.v.. hoe wimpel je een voorstel af zonder 'neen' te zeggen?).

Hieronder volgt een overzicht van thema's die aan bod kunnen komen. Deze lijst is opgevat als een checklist waarop je volgens de concrete behoeften van de cursist kan voortbouwen.

Omwille van de gebruiksvriendelijkheid werden de verschillende thema's ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de vijftien contexten die aan bod kunnen komen in richtgraad 3 en 4. Het is de bedoeling dat deze lijst naar eigen goeddunken aan te vullen of in te korten.

#### **4.6.2 Socioculturele aspecten per context**

De opsomming hieronder is limitatief noch dwingend.

##### **1. Algemeen portret van regio/land**

- Socioculturele wisselwerkingen regio/land - Europa
- De eigen aard van de inwoners
- De levenswijze van de inwoners, zoals levensstandaard, gebruiken, gewoonten

##### **2. Geschiedenis van regio/land**

- Historische tradities
- Invloed van de volksmentaliteit op historische ontwikkelingen
- Religieuze invloeden op historische ontwikkelingen
- Verduidelijking en illustratie van sociale activiteiten uit het verleden met behulp van historische getuigen, zoals gebouwen en bezienswaardigheden
- Historisch-culturele verschillen in de regio's van eenzelfde land

##### **3. Politieke en sociale structuren**

- Het samenleven van drie taalgemeenschappen
- Taal en cultuur
- Politieke stromingen
- België: een kunstmatige staat

##### **4. Burgerlijke architectuur**

- Architectuur als representatie
- De symboolwaarde van architectuur
- Architectuur als reflectie van de sociale hiërarchie: welstand, leiding en macht versus ondergeschiktheid

##### **5. Geografie**

- Geografische verscheidenheid van de regio's als toeristische troef
- Natuur en landschap als toeristische troeven

##### **6. Gidsen en reisleiding in de praktijk A**

- Leiding nemen en de leiding in handen houden
- De groep bespelen met inhoud en persoonlijkheid
- Zich als deskundige ten dienste stellen van de groep
- Diplomatie en voorkomendheid in alle omstandigheden

### 4.6.3 Non-verbale communicatie

Wat betreft de non-verbale gebruiken en communicatie is de cursist zich bewust van de verschillen met zijn eigen taal- en leefwereld, zodat hij de bedoeling van een anderstalige correct kan inschatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties wanneer hij de doeltaal spreekt. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden.

Om te communiceren maakt men gebruik van schrijf- en spreektaal. Bij deze laatste ondersteunt men de boodschap met non-verbale communicatie. Dat gebeurt constant, en vaak onbewust, via stembuiging, toonhoogte, lichaamshouding, gebaren enz.

Het is dus van groot belang de cursist te wijzen op interculturele verschillen in verband met aspecten zoals:

- elkaar de hand schudden
- gebaren maken met de ledematen
- fysieke nabijheid toegelaten of niet
- oogcontact
- intonatie, stemhoogte, stemvolume
- lichaamshouding: hoe staan, zitten, zich bewegen...
- de betekenis van een knipoog, een glimlach...
- iets al dan niet met de vinger aanwijzen
- mimiek
- vormen van humor

Train de cursist in het herkennen van deze interculturele verschillen en leg verbanden met taalregisters, zodat hij zich op zijn minst van de genoemde verschillen bewust is, de bedoeling van een anderstalige correct kan inschatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties.

Maak hem bovendien attent op de aanwezigheid van signalen die op een communicatiestoring wijzen, want enkel op die manier kan hij de communicatie nog bijsturen en tot een goed einde brengen. Met andere woorden: zorg ervoor dat de cursist in staat is de (vaak impliciete) feedback van zijn gesprekspartner over zijn communicatie correct te interpreteren. Leer hem bij te sturen en op die manier het vertrouwen van zijn gesprekspartner terug te winnen.

## 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.

In dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie zoals beheersing van het taalsysteem (woordenschatkennis, morfologie, spelling en syntaxis, uitspraak en intonatie), de taalregisters, de socioculturele competentie en de tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

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

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

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

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

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

### Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt bedoeld het systematisch inoefenen van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties wordt 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 beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

Het doel van woordenschatonderwijs 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, interpunctie 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 langetermijngeheugen 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 semantische velden (serie woorden rond éénzelfde thema: bijv. marktsegment, doelgroep, marktstudie, afzetmogelijkheid), woordassociaties (winst, omzet), synoniemen (bedrijf, onderneming), antoniemen (stijgen, dalen) connotaties (man, heer), hiërarchische reeksen (bedrijf, afdeling, kantoor).

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

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

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

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

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

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan 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 cursist immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de cursist steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica 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.

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

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).



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

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

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

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

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

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

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

#### Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

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

Geregeld contact met je collega's in 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 leerkrachten 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.

Het uitwisselen van ervaringen 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. Het ligt dan ook voor de hand om in 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 leerkrachten 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 mekaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kunnen in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de eigen lespraktijk.

## 6 Materiële uitvoerbaarheid

### 6.1 Minimale materiële vereisten

- Woordenboeken die in de klas kunnen gebruikt worden.
- Aanbod van boeken, plannen, tijdschriften, kranten, teksten, aangepast aan de noden van de doelgroep
- Audiovisuele infrastructuur

### 6.2 Nuttige didactische hulpmiddelen

- Overheadprojector/Beamer
- PC en educatieve software
- Cd-rom's
- Internetaansluiting (aanwezig in de school)
- Elektronisch leerplatform

## 7 Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie<sup>5</sup> kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

### 7.1 Visie

#### 7.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie<sup>6</sup> is dus gericht op *resultaatbepaling*.

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

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

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

#### 7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequate 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.

---

<sup>5</sup> Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie.

Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

<sup>6</sup> Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere cursisten van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

Een taakgerichte opdracht zal het je ook mogelijk maken om (indirect) de *strategische component* te evalueren. De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste *communicatiestrategieën* gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*<sup>7</sup> (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

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

## Evaluatiemethoden

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

Het wettelijke 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.

---

<sup>7</sup> Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

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

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

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

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

### *Collegiaal overleg*

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

## **7.2 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.

### Validiteit

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

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

### 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.

### 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.

### 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.

### 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.

### Haalbaarheid

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

## 8 Bibliografie

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

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

### 8.1 Algemene didactische werken

Commissie Talen Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie. Brussel, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 2000

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

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

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

Ur, P., A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge, Cambridge University Press, 1996

Van Ek, J.A., Trim, J.L.M., Waystage 1990. Cambridge, Cambridge University Press, 1998

Van Ek, J.A., Trim, J.L.M., Threshold 1990. Cambridge, Cambridge University Press, 1998

Van Ek, J.A., Trim, J.L.M., Vantage. Cambridge, Cambridge University Press, 2001

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

[www.ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be)

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

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

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

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

= omzendbrieven en wetgeving

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

= Gemeenschapsonderwijs



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

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

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

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

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

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

<http://culture.coe.fr/lang/index.htm>

= website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a. portfolio; ook alle websiteadressen van de landen, die reeds een taalportfolio ontwikkeld hebben, zijn daar te vinden.

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5htm>

= algemene website + voorbeelden van uitgewerkte portfolio's+ verslagen van de geboekte vooruitgang op basis van de uitgevoerde projecten

[http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf\\_vooraf.htm](http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm)

= Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is.

## 8.2 Taalspecifieke werken

### 8.2.1 Woordenschat

#### Woordenschat – lexicons

Bulitta, E. en H. Bulitta (1995) *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme: 18000 Stichwörter mit 200000 Worterklärungen; sinn- und sachverwandte Wörter und Begriffe Sowie deren Gegenteil und Bedeutungsvarianten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl..

Buschner, A. (2001) *Pons Großes Schulwörterbuch Deutsch*. Stuttgart: Klett.

*Duden Schülerlexikon* (2000) Mannheim: Bibliographisches Institut.

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

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

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

- Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 9 : Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 10 : Das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Drosdowski, G. e.a. (2002) *Der Duden in 12 Bänden. Band 11 : Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/ Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Drosdowski, G. e.a. (1996) *Duden Deutsches Universalwörterbuch..* Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Götz, D. (1998) *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen; in der deutschen Rechtschreibung.* Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hecht, D. e.a. (1999) *Pons Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Lernerwörterbuch.* Stuttgart: Ernst Klett International.
- Kempcke, G. e.a. (1999) *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: de Gruyter.
- Kroeber, S. en M. Spalier (2001) *Synonymwörterbuch: sinnverwandte Wörter.* Gütersloh u.a.: Bertelsmann Lexikon-Verl..
- Küpper, H. (2000) *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache.* Berlin: Directmedia Publishing.
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Das aktuelle Standardwerk mit vielen lernerfreundlichen Extras. (1999) München u.a.: Langenscheidt.
- Le Docte, E. (1995) *Viertalig juridisch woordenboek (Frans, Nederlands, Duits, Engels).* Antwerpen: Maklu Uitgers.
- Loskant, S. (1998) *Das neue Trendwörter Lexikon: Das Buch der neuen Wörter.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Meine allerersten 1000 Wörter.(2001) *Das große Bildwörterbuch.* Bindlach: Gondrom Verlag.
- Meyers Kinderlexikon (2001) Mannheim: Bibliografisches Institut.
- Müller, J. en H. Bock (1991) *Langenscheidt Grundwortschatz Deutsch: Übungsbuch.* Berlin: Langenscheidt.
- Pleticha, H. (2001) *Von Wort zu Wort. Schülerhandbuch Deutsch.* Berlin: Cornelsen.
- Reijnen, F. (1991) *Wortwörtlich. Communicatieve basiswoordenschat.* Apeldoorn: Van Walraven.
- Schreiber H. (1993) *Deutsche Substantive: Wortfelder für den Sprachunterricht.* Leipzig: Langenscheidt.
- Steevens, J.P. e.a. (1998) *Was ist das? Modernes Deutsches Bildwörterbuch.* Brugge: Die Keure.

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

### Woordenschattoefeningen

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

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

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

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

Ferenbach, M. en Schüssler I. (1996) *Wörter zur Wahl: Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes*. München: Klett.

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

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

Hahn, M. en F. Felsman (1999) *Sprachspiele 1*. Grimma: Popp.

Häussermann, U. en H.E. Piepho (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie* .p. 79-132. München.

Helbig, G. en A. Helbig (1995) *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig u.a. : Langenscheidt u.a..

Herzog, A., A. Michel, H. Riedel (1994) *Idiomatische Redewendungen van A – Z: ein von Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a..

Hessky, R., en S. Ettinger (1997) *Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.

Müller, B.-D. (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. (Fernstudieneinheit 8) München: Langenscheidt.

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

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

Schreiber, H., K-E. Sommerfeldt, G. Starke (1991) *Deutsche Adjektive: Wortfelder für den Sprachunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..

Wacyn-Jones, P. (1995) *Spiele mit Wörtern: Deutsch; ein Wortschatzprogramm für Fortgeschrittene; spielend lernen am PC; fit in Wortschatz und Grammatik*. Ismaning: Hueber.

### 8.2.2 Grammatica

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

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

Buscha, J. , G. Heinrich, I. Zoch (1993) *Modalverben*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Busha, J. (1998 – 1999) *Grammatik in Feldern: ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber-Verl.

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

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

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

Eichler, W. en K-D. Bunting (1996) *Deutsche Grammatik: Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache*. Weinheim: Beltz Athenäum.

Erben, J. (1993) *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: E. Schmidt.

Földeak, H. (2001) *Wörter und Sätze : Satzgerüste für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber.

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

Funk, H. en M. König (1991) *Grammatik lehren und lernen. (Fernstudieneinheit 1)* Berlin/München: Langenscheidt.

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

Gloyer, H. (1999) *Das Grammatik – Karussell*. Ismaning: Verl. für Deutsch.

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

- Häussermann, U. en H-E. Piepho (1996) *Aufgaben-handbuch: Deutsch als Fremdsprache; Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Ludicum.
- Heidermann, W. (1997) *Grammatiktraining Grundstufe*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache 2*. (überarbeitete und erweiterte Auflage) p. 163-184. Frankfurt am Main.
- Helbig, G. en A. Helbig (1995) *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a..
- Helbig, G. en F. Kempfer (1997) *Das Passiv*. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.
- Helbig, G. en J. Buscha (1996) *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..
- Helbig, G. en J. Buscha (2000) *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hentschel, E. (1998) *Negation und Interrogation : Studien zur Universalität ihrer Funktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, H J. (1996) *Deutsche Syntax dependentiell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heringer, H.J. (1997) *Kleine deutsche Grammatik : Sprachwissen, Stil, Rechtschreibung*. Berlin: Cornelsen.
- Kars, J. en U. Häussermann (1992) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Latooij, R. (1992) *Minigram. Beknopte Duitse grammatica*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Latour, B. (1997) *Deutsche Grammatik in Stichwörtern*. Stuttgart u.a.: Klett Edition Deutsch.
- Machowiak, K. (1999) *Grammatik ohne Grauen: keine Angst vor richtigem Deutsch!* München: Beck.
- Motsch, W. (1999) *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Perlmann-Balme, M. en S. Schwalb (1997) *Em : Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning:Hueber.
- Reimann, M. (1997) *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rinvoluceri, M. e.a. (1999) *66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Rötzer, H.G. (1999) *Auf einen Blick: Grammatik: Grundbegriffe, Beispiele, Erklärungen, Übungen*. Bamberg: Buchner.
- Schanen, F. (1995) *Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: Ludicum Verl..

- Schecker, M. (1995) *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmitz, N.M. (1993) *Das Deutschspiel. Grammatik spielend lernen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schröder, J. (1992) *Lexikon deutscher Präfixverben*. (Übungsmaterialien) Berlin u.a.: Langenscheidt u.a..
- Schröder, J. (1990) *Lexikon deutscher Präpositionen*. (Übungsmaterialien) Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.
- Schröder, J. (1993) *Lexikon deutscher Verben der Fortbewegung*. (Übungsmaterialien) Berlin u.a.: Langenscheidt u.a.
- Snauwaert, J. en A. Victoor (1997) *Duitse basisgrammatica*. Brugge: Die Keure.
- Sommerfeldt, K-E. en G. Starke (1998) *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- ten Cate, P. en H. Lodder (1998) *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv Deutsch-Niederländische Beschreibung für den Zweitspracherwerb*. Bussum: Coutinho.
- Door uitgebreid register goed te gebruiken als naslagwerk.
- Vanacker, M. (1998) *Duitse spraakkunst voor Nederlandstaligen*. Kapellen: Nederlandsche Boekhandel.
- Vanacker, M. & T. Timperman (1995) *Übungen zur deutschen Grammatik*. Kapellen: Pelckmans.
- Victoor, A. (1992) *Oefeningen bij de Duitse basisgrammatica*. Brugge: Die Keure.
- Wendt, H.F. (1984) *Langenscheidts Verb-Tabellen Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

### 8.2.3 Uitspraak en intonatie

- Breitung, H. (1994) *Phonetik – Intonation – Kommunikation*. München: Goethe – Institut.
- Cauneau, I. (1992) *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht als Fremdsprache*. München: Klett.
- Dieling, H. e.a. (1996) *Phonotek. Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsmaterial zur deutschen Phonetik*. Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a..
- Dieling, H. en U. Hirschfeld (2000) *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Drosdowski, G. e.a. (2000) *Der Duden in 12 Bänden. Band 6 : Das Aussprachewörterbuch*. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Frey, E. (1995) *Kursbuch Phonetik : Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **8.2.4 Socioculturele aspecten**

Beile, W. en A. Beile (2001) *Alltag in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes.

Behal-Thomsen, H. en A. Lundquist-Mog (1993) *Typisch deutsch? : Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Blankenship, G. en D.W. Tinkler (1997) *The Geography of Germany : Lessons for teaching the Five Themes of Geography*. Bonn u.a.: Inter Nationes.

Borbein, V. (1995) *Menschen in Deutschland : ein Lesebuch für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bubner, F. , R. Wicke, H. Seel (1999) *Klar-Sicht : Einblicke in unser Alltagsleben*. Bonn: Inter Nationes.

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

D'Alessio, G. (2000) *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre : Arbeitshelft für den Unterricht*. München: Goethe-Institut.

Die Sendung mit der Maus. Fernsehsendung, WDR.

*Einblicke : Lernprogramm Deutsch, Multimedia language trainer*. (1998-2000) München u.a.: Goethe-Institut u.a..

Esser, U. (1994) *Die deutsche Sprache*. Entwicklungen und Tendenzen. Ismaning: Hueber.

Goethe-Institut (1998-1999) *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. Regensburg u.a.: Dürr + Kessler u.a..

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

Inter Nationes, (1999) *Übersichten*. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder. Bonn: Inter Nationes.

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

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

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

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

Kuhne, B. (2000) *Grundwissen Deutschland : kurze Texte und Übungen*. München: Ludicium.

Kussler, R. (1996) *Landeskunde PC : ein elektronischer Studienbegleiter für das Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes.

Lüger, H.-H. (2001) *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. München: Langenscheidt.

Luscher, R. (2001-2002) *Deutschland nach der Wende : Daten, Texte, Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Macaire, D. en W. Hosch (1996) *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut.

Mog, P. (1992) *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Müller, M. (1995) *Communities and Regions in Germany : Social Studies Grades 3-4*. Bonn u.a.: Inter Nationes u.a..



Nasch, R. (1996) *In Deutschland*. Hong Kong, Intertaal.

Niemeier, S., C. Campbell en R. Dirven (1998) *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam et al.: Benjamins.

Nitzschke, V., M. Clalüna , A. Cella u.a. (1999) *Landeskunde: deutschsprachige Länder*. Regensburg: Wolf Verlag.

Seel, H. (2001) *Deutschland in Europa – Europa in Deutschland*. Bonn: Inter Nationes.

Sherling, T. en C. Meuer (2000) *Klick : Fotoktion „ Deutsche sehen Deutsche“*. München: Goethe-Institut.

Verluyten, P.S. (2000) *Intercultural Communication in Business and Organisations. An*. Leuven/Leusden: Acco.  
Informatie over de beleving van tijd en ruimte bij allerlei groepen mensen, over taalproblemen, over niet-verbale communicatie met vele voorbeelden.

von Borries, B. (1996) *Europa ohne Grenzen?* Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Werner, E. en O. Ertl (1997) *Deutsche Impressionen : 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe*. München: Ludicium Verl..

Wicke. R.E. (2000) *Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder*. Bonn: Inter Nationes.

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

### **8.2.5 Specifiek gids/reisleider**

#### **LEHRWERKE**

De Wilde, Lodewijk, Marchal, Paul, *Sprachreisen-Reisesprache*. Brussel: Toerisme Vlaanderen, 2008.

Nerdinger, Winfried, *Perspektiven der Kunst*, 3. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 2006.

#### **LEXIKA**

Arts, Marjan, Bilsen, Geert, *Cultuurtoeristische Van Dale*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale, 2007.

Koch, Wilfried, *Baustilkunde*. München: Orbis Verlag, 1990.

Koch, Wilfried, *De Europese bouwstijlen*. Amsterdam: Agon, 1988.

Zerbst, Marion, Kafka, Werner, *Seemanns Lexikon der Symbole, Zeichen/Schriften/Marken/Signale*, 2. Auflage. Leipzig: E.A. Seemann Verlag, 2006.

Schwaiger, Georg, *Mönchtum, Orden, Klöster, ein Lexikon*.

München: C.H. Beck, 1993.

Heim, Manfred, *Theologen, Ketzer, Heilige, Kleines Personenlexikon zur Kirchengeschichte*. München: C.H. Beck, 2001.

Heim, Manfred, *Kleines Lexikon der Kirchengeschichte*. München: C.H. Beck, 1998.

Jöckle, Clemens, *Das große Heiligenlexikon*. Köln: Parkland Verlag, 2003.

## DVD

*België... op het eerste gezicht / Belgien... auf den ersten Blick*. Brüssel: Belgian Federal Government, Chancery of the Prime Minister, 2005.

## FACHLITERATUR

### Kunst und Architektur

*Stadtbilder in Flandern*. Brüssel: Gemeindegeld, 1991.

Bailey, Anthony, *Vermeer*. Berlin: Siedler, 2002.

Hagen, Rose-Marie, Hagen, Rainer, *Bildbefragungen – Alte Meister neu erzählt*. Köln: Taschen, 1993.

Roschitz, Karlheinz, *Kaiserwalzer – Traum und Wirklichkeit der Ringstraßenzeit*. Wien: Überreuter, 1996.

Cobbers, Arnt, *Architekturführer - Die 100 wichtigsten Berliner Bauwerke*, vierte Ausgabe. Berlin: Jaron Verlag

*Cranach im Exil*. Regensburg: Schnell & Steiner, 2007.

*Das flämische Stillleben*. Lingen: Luca Verlag, 2002.

*Eros und Mythos, Kunst am Hof Rudolfs II.* Wien: Kunsthistorisches Museum, 1995.

Schmidt, Margarethe, *Warum ein Apfel, Eva? Die Bildsprache von Baum, Frucht und Blume*.

Regensburg: Schnell und Steiner, 2000.

Ohler, Norbert, *Die Kathedrale – Religion, Politik, Architektur – Eine Kulturgeschichte*. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler Verlag, 2002.

Sedlmayr, Hans, *Die Entstehung der Kathedrale – Baukunst, Mystik, Symbolik*. Wiesbaden: VMA-Verlag, 2001.

De Vos, Dirk, *flämische Meister*. Köln: Dumont, 2002.

*Der Meister von Flémalle und Rogier van der Weyden*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag, 2008.

Arens, Detlev, *Flandern*, 3. Auflage. Köln: Dumont, 2001.

## **Geschichte**

*Saladin und die Kreuzfahrer*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern, 2005.

Vacha, Brigitte, *Die Habsburger, eine europäische Familiengeschichte*, zweite Auflage. Graz: Styria, 1993.

Kobbert, Ernst, *26mal Belgien*. München: Piper, 1983.

Sigmund, Anna Maria, *In Wien war alles schön*. Wien: Überreuter, 1997.

Sydow, J., Mikkers, E., Hertkorn, Anne-Barb, *Die Zisterzienser*. Stuttgart: Belser, 1991.

Schivelbusch, Wolfgang, *Eine Ruine im Krieg der Geister, Die Bibliothek von Löwen August 1914 bis Mai 1940*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1993.

Boockman, Hartmut, *Das Mittelalter, ein Lesebuch*, 3. Auflage. München: C.H. Beck, 1997.

Le Goff, Jacques, *Auf der Suche nach dem Mittelalter, ein Gespräch*. München: C.H. Beck, 2004.

## **Andere Kulturen**

Yerasimos, S., *Konstantinopel, Istanbuls historisches Erbe*, Königswinter: Könemann, 2005.

*Xi'an, kaiserliche Macht im Jenseits*. Mainz: Phlipp von Zabern, 2006.

*Zen und die Kultur Japans, Klosteralltag in Kyoto*. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz, 1993.

Fahr-Becker, Gabriele, *Ryokan, Zu Gast im traditionellen Japan*. Königswinter: Könemann, 2000.

## Geographie

Breuel, Margitta, *Stachelig und beerenstark, Wacholder – Baum des Jahres 2002*. Blankenheim: Eifelmuseum, 2002.

# Bijlage 1: Nuttige informatie

## Documentatiecentra voor onderwijsmateriaal en achtergrondinformatie:

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

Ambassade van de BRD: Tervurenlaan 190, 1050 Brussel.

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

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

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

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

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

Het Expertisecentrum Duits: Domplein 24, 3512 JE Utrecht Nederland Tel 31 30 253 55 88. ([www.ecd.let.uu.nl](http://www.ecd.let.uu.nl)).

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

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

## Tijdschriften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Artikels uit tijdschriften**

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

- Bohn, R. (2001) *Schriftliche Sprachproduktion*. In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch (von Gerhard Helbig) p. 921-931.
- Hentschel, U. (1991) *Ausländerstudium im interkulturellen Kontext*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 34. Regensburg.
- Faistauer, R. (2001) *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, p. 864-871.
- Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. (1999) In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52. Regensburg, p. 484-577.
- Krech, E-M., *Standardausssprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation*. In: Deutsch als Fremdsprache 3/1999, p. 135-140.
- Krumm, H-J., *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20. München 1994, p. 13-35.
- Latzel, S. (1993) *Wortschatz=Sprachsatz : zur Wortschatzarbeit im Bereich "Deutsch als Fremdsprache"*. In: Nouveaux cahiers d'Allemand 2, p. 169-217.
- Lutjeharms, M. (2001) *Leseverstehen*. In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch p. 901-908.
- Mummert, I. (2001) *Textarbeit*. In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch p. 942-955.
- Schreiter, I., *Mündliche Sprachproduktion*. In: Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Gerhard Helbig ..., 2001, 2, p 908-920.
- Solmecke, G., *Hörverstehen*. In: Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Gerhard Helbig ..., 2001, 2, p 839-900.
- Wazel, G., *Hypermedia – Evaluierungskriterien für die Praxis*. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 44. Regensburg 1997, p. 91-109.
- Wazel, G., *Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien*. In: Info DAF 1/1998, p. 36-53.
- Wienholz, M., *Computereinsatz beim Sprachenlernen. Sechs Thesen aus der Praxis*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1997, p. 237-243.

## Bijlage 2: Trefwoordenlijst

### **basisvorming**

een component van een opleiding die de cursist in staat stelt om op een kritische en creatieve wijze te functioneren in de samenleving en om een persoonlijk leven uit te bouwen.

### **communicatiestrategieën**

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de cursist in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).  
Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

### **context**

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

### **eindtermen**

**minimumdoelen** die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten. 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 cursist beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen functioneren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

### **functie**

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

### **kennisgegevens**

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

### **leerdoel**

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

### **leerstrategieën**

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

### **leertraject**

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** in 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 de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, dan wel zijn eigen tekst afstemt op de informatie die door anderen is gebracht.  
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 van zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

**notie**

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

**opleiding**

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

**opleidingsprofiel**

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die in 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 cursist 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 de cursist voor te bereiden op de vereisten van vervolgopleidingen in en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.



## Advies tot goedkeuring van leerplannen

### 1 Administratieve gegevens

#### 1.1 Benaming van het leerplan:

<b>Onderwijsniveau</b>	Volwassenenonderwijs
<b>Studiegebied / Leergebied</b>	Talen R3-R4
<b>Opleiding</b>	Duits Professioneel Gids/Reisleider R3 Module A
<b>Rangschikking</b>	
<b>Organisatievorm</b>	Modulaire opleidingen

#### 1.2 Datum van ontvangst:

#### 1.3 Datum van verzending van het advies naar de indiener:

#### 1.4 Behandelende inspecteurs:

Eindverantwoordelijke: Hilde Vandeurzen

Collega's :

#### 1.5 Gegevens m.b.t. de indiener van het leerplan:

Indiener:

Adres:

- Netoverschrijdend  
 Koepel  
 Bestuur  
 Centrum

## 2 Advies

Advies tot definitieve goedkeuring betreffende het leerplan met kenmerk: 08-09-1939

### 2.1 Het leerplan

Het leerplan is van kracht als definitief goedgekeurd leerplan vanaf 1 september 2010

### 2.2 De doelstellingen

De doelstellingen van het leerplan zijn conform aan de eindtermen, specifieke eindtermen, vakoverschrijdende eindtermen, basiscompetenties, sleutelvaardigheden van het opleidingsprofiel.

### 2.3 Eigen inbreng

Het leerplan geeft aan waar de ruimte voor eigen inbreng zich situeert.

### 2.4 Opbouw

Het leerplan maakt de systematiek duidelijk volgens welke het is opgebouwd. Het geeft de samenhang aan met voorafgaande of daaropvolgende leerjaren of modules.

### 2.5 Consistentie

Het leerplan bevat geen doelstellingen die strijdig zijn met de eindtermen, specifieke eindtermen, vakoverschrijdende eindtermen, basiscompetenties, sleutelvaardigheden van het opleidingsprofiel.

### 2.6 Materiële uitvoerbaarheid

Het leerplan vermeldt duidelijk welke materiële vereisten minimaal noodzakelijk zijn voor een goede uitvoering.

### 2.7 Opmerkingen

De indiener is verantwoordelijk voor de eindredactie van het leerplan: vorm, lay-out en taalcorrectie hebben geen deel uitgemaakt van deze advisering.