



Leerplan

Opleiding

Hebreeuws Richtgraad 4 (ERK C1)

Modulair
Modules Hebreeuws Effectiveness 1 en Hebreeuws educatief Effectiveness 1

Studiegebied
Hebreeuws

Secundair volwassenenonderwijs

Goedkeuringscode inspectie: 2022/1835/6/D

Indieningsdatum: 31 mei 2022

1 Situering	4
1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden	5
1.2 De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties	5
1.3 De clustering van basiscompetenties tot modules	6
2 Beginsituatie	7
3 Doelstellingen : Module Hebreeuws Effectiveness 1 Mondeling	7
3.1 Algemene doelstellingen	7
3.2 Leerplandoelstellingen	7
4 Leerinhouden	12
4.1 Contexten en subcontexten	12
4.2 Taalhandelingen	14
4.2.1 Algemene taalhandelingen	14
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen	15
4.3 Taalsysteem	17
4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling	17
4.3.2 Syntaxis	20
4.4 Taalregisters	20
4.5 Uitspraak en intonatie	23
4.6 Socioculturele aspecten	24
4.6.1 Socioculturele conventies	24
4.6.2 Non verbale communicatie	25
5 Methodologische wenken	27
5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden	27
5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis	28
5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren	29
5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving	30
5.5 Wees bereid om van je collega's te leren	31
6 Minimale materiële vereisten	32
7 Evaluatie	32
7.1 Visie	32
7.1.1 Functie van de evaluatie	32
7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden	33
7.1.3 Evaluatiemethoden	34
7.1.4 Collegiaal overleg	35
7.2 Criteria	35
7.2.1 Validiteit	35
7.2.2 Betrouwbaarheid	36
7.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid	36
7.2.4 Authenticiteit	36
7.2.5 Didactische relevantie	36
7.2.6 Haalbaarheid	36
8. Bibliografie	37

Bijlage 1: Trefwoordenlijst	39
Bijlage 2: Opleidingsstructuur	43
Bijlage 3: Opdeling van de contexten in subcontexten	45

1 SITUERING

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Hebreeuws Richtgraad 4 (ERK C1).

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO HE 404 en AO HE 504 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

De **opleidingsprofielen**¹ 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. De oriëntering daarop biedt het voordeel van de transnationale vergelijkbaarheid van de Vlaamse taalopleidingen.

Het Europese referentiekader maakt een onderscheid tussen 4 domeinen:

- het beroepsgerichte
- het educatieve
- het maatschappelijke
- het persoonlijke

De *opleiding Hebreeuws* is gesitueerd binnen het maatschappelijk / persoonlijke domein. Parallel aan deze opleiding heeft de overheid eveneens een opleidingsprofiel ontwikkeld voor de *opleiding Hebreeuws educatief* dat gesitueerd is binnen het educatieve domein. Hoewel beide opleidingen in principe voor iedereen toegankelijk zijn, richt de laatste zich specifiek tot leerplichtige cursisten. Een cursist die de opleiding Hebreeuws educatief volgt, moet bovendien de doelstellingen halen van de opleiding Hebreeuws.

Het verschil tussen beide opleidingen is terug te vinden in de (sub)**contexten**. Meer informatie hierover kan je vinden bij 4.1 Contexten en subcontexten.

De werkgroep die het opleidingsprofiel heeft ontwikkeld, heeft een leerparcours uitgewerkt waarbij de opleiding Hebreeuws educatief naast de opleiding Hebreeuws kan staan.

De doelstellingen zijn identiek. Het zijn de contexten en de subcontexten die een onderscheid maken tussen het maatschappelijk / persoonlijke en het educatieve domein.

De opleidingsprofielen zijn zo geconcipieerd dat de doelgroep van leerplichtigen de opleiding Hebreeuws én de opleiding Hebreeuws educatief kan combineren.

Dit leerplan is specifiek opgesteld voor de doelgroep van *leerplichtige cursisten*. Het centrum kiest ten volle voor deze aanpak en zal desgevallend voor volwassen cursisten aparte leerplannen ontwikkelen.

Volwassen cursisten kunnen uiteraard toegang krijgen tot beide trajecten.

Het centrum biedt de modules *Hebreeuws Effectiveness 1* en *Hebreeuws educatief Effectiveness 1* parallel aan omdat dit in de eerste plaats in het belang van de cursist is, dit ten goede komt aan de transparantie, zonder afbreuk te doen aan de flexibiliteit en omdat doelstellingen van

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

eenzelfde niveau op hetzelfde moment worden aangeboden. Bovendien is er door deze werkwijze continuïteit in het aanbod na richtgraad 1, 2 en 3.
Het centrum heeft daarom één leerplan ontwikkeld voor richtgraad 4 Effectiveness 1.

1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

Europees referentiekader	Benamingen volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1
Waystage A2	Richtgraad 1.2
Threshold B1	Richtgraad 2
Vantage B2	Richtgraad 3
Effectiveness C1	Richtgraad 4
Mastery C2	--

1.2 De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

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

De beschrijvingen zijn geconcretiseerd in **basiscompetenties** ; dat zijn doelstellingen met betrekking tot de vier vaardigheden, **kennisgegevens** en attitudes.

In de basiscompetenties zijn voor de vaardigheden 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)
- 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 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.*

² Termen zoals ‘cursist’, ‘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.

1.3 De clustering van basiscompetenties tot modules

De basiscompetenties worden - op basis van een toenemende graad van complexiteit - geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject³ vormen. Elke module bevat een set van basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering leidt.

Er zijn afzonderlijke modules voor de mondelinge en de schriftelijke vaardigheden. Zodoende kunnen mondelinge en schriftelijke vaardigheden hetzij afzonderlijk worden aangeboden, hetzij geïntegreerd. De keuze berust bij het centrum.

Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd.

³ Voor een grafische voorstelling van de leertrajecten Hebreeuws en Hebreeuws educatief, zie BIJLAGE 2. Voor een volledig overzicht van alle leertrajecten verwijzen wij u door naar www.ond.vlaanderen.be

2 BEGINSITUATIE

Voor de module Hebreeuws Effectiveness 1 Mondeling

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module Vantage 4 Mondeling van de opleiding Hebreeuws R 3.

3 DOELSTELLINGEN: Module Hebreeuws Effectiveness 1 Mondeling

3.1 Algemene doelstellingen

In de modules *Hebreeuws Effectiveness 1 Mondeling* en *Hebreeuws educatief Effectiveness 1 Mondeling* leert de cursist de mondelinge vaardigheden informatie vragen en geven, samenvattingen maken en instructies geven. Hij leert telkens in welbepaalde gesproken teksten de hoofdgedachte te achterhalen, specifieke informatie te selecteren en alle gegevens te begrijpen; hij leert ook er zich een mening over te vormen.

De onderwerpen die hiervoor aan bod komen, zijn enerzijds van sociale, zakelijke, recreatieve, culturele, literaire en/of professionele aard en anderzijds in toenemende mate complex. Ook qua structuur kunnen ze complex zijn.

De taaluitingen die de cursist mondeling produceert, kunnen ook gaan over gevoelige en delicate onderwerpen en lang zijn. Stilistisch zijn ze gevarieerd. De taal is vlot gesproken, nauwkeurig en genuanceerd. De interactie hierbij is vlot en gepast. De moedertaal van de spreker breekt op dit niveau nauwelijks nog door.

De teksten die worden aangeboden zijn authentiek en kunnen betekenisnuances, verschillende registers, idiomatische uitdrukkingen en impliciete gegevens bevatten. Ze kunnen regionaal taalgebruik laten horen.

3.2 Leerplandoelstellingen

Hieronder volgen, genummerd, voor de vaardigheden spreken en luisteren, de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden.

Spreken / gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een demonstratie;
2. een samenvatting geven van:
 - informatieve teksten zoals een verslag, een actieplan en een projectvoorstel
 - narratieve en literaire teksten
3. een instructie geven in prescriptieve teksten;

Ondersteunende kennis

4. De cursist kan bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak de ondersteunende kennis gebruiken m.b.t.:

- woordenschat en grammatica / noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, sociale en intellectuele achtergrond en bedoelingen van de ontvanger);
- socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken; ideologische en historische achtergronden, trends en ontwikkelingen).

Strategieën

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

- een spreekplan opstellen;
- 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, o.m. in het/de land(en) waar de doeltaal wordt gesproken en via instanties van dat/die land(en);
- een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

6. Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist probleemloos de nodige communicatiestrategieën aanwenden:

- adequaat en effectief omgaan met talige middelen;
- minimaal een beroep doen op compenserende strategieën zoals parafaseren en herformuleren;
- 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 (bijv. om het woord te krijgen en door te geven).

7. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak kan de cursist reflecteren op:

- zijn talige mogelijkheden;
- de noodzakelijke remediëring (foutenanalyse en –correctie).

Attitudes

8. De cursist geeft bij de uitvoering van de spreektaak blijk van volgende attitudes:

- contactbereidheid;
- nastreven van variatie en diversiteit in taalgebruik;
- spreekdurf;
- openheid voor culturele diversiteit;
- autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te willen verruimen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze kunnen een brede waaier van onderwerpen bestrijken i.v.m.
 - sociale, zakelijke en recreatieve behoeften
 - culturele en literaire interesses
 - professionele behoeften;
- ze kunnen delicate of gevoelige onderwerpen omvatten;
- de onderwerpen die binnen het eigen competentiedomein liggen, zijn in toenemende mate complex;
- ze kunnen complex gestructureerd zijn;
- de spreker kan lang aan het woord blijven;

- het taalgebruik is vlot, nauwkeurig en genuanceerd en benadert het taalgebruik van een native speaker met vergelijkbare achtergrond;
- ze getuigen van een gepaste en vlotte interactie;
- ze vertonen stilistische variatie;
- de uitspraak levert geen problemen op voor de spreker van de doeltaal;
- ze vertonen vrijwel geen interferentie van de moedertaal.

Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen en specifieke informatie selecteren in informatieve teksten zoals een lezing en een voordracht;
2. alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten zoals een instructie.

De cursist kan op beoordelend niveau:

3. zich een mening vormen over informatieve teksten binnen de interessesfeer en/of het competentiedomein, zoals een presentatie en een lezing.

Ondersteunende kennis

4. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:
 - woordenschat en grammatica / noties en functies;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (rekening houden met medium, leeftijd, sociale en intellectuele achtergrond en bedoelingen van de zender);
 - socioculturele aspecten (genuanceerde kennis van land en volk, sociale conventies en gebruiken; ideologische en historische achtergronden, trends en ontwikkelingen).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist probleemloos volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
 - het luisterdoel bepalen;
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen, scannen en intensief luisteren).
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist probleemloos de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
 - het luistergedrag differentiëren volgens verschillende luisterstrategieën;
 - 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;
 - in een gespreksituatie vragen om te herhalen, vragen om iets uit te leggen.
7. De cursist:
 - heeft inzicht in de eigenheid van gesproken taal (o.m. onvolledige zinnen, herhalingen, versprekingen en redundantie);
 - hij kan de verschillende tekstsoorten van elkaar onderscheiden;
 - hij kan uit het taalgebruik conclusies trekken i.v.m. de intenties en emoties van de spreker.

Attitudes

8. De cursist is bij de uitvoering van de luistertaak bereid om:
 - grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de doeltaal;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt;
 - zich open te stellen voor esthetische beleving;
 - autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoeften te verruimen.

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek;
- ze omvatten een brede waaier van onderwerpen i.v.m.:
 - sociale, zakelijke en recreatieve behoeften;
 - culturele en literaire interesses
 - professionele behoeften,
- de onderwerpen die binnen het eigen competentiedomein liggen, zijn in toenemende mate complex;
- ze kunnen betekenisnuances, diverse registers, idiomatische uitdrukkingen en impliciete gegevens bevatten;
- ze kunnen een complexe tekststructuur hebben;
- ze kunnen afwijken van de standaardnorm;

- ze kunnen courant regionaal taalgebruik bevatten;
- ze kunnen een normale hoeveelheid ruis bevatten.

4 LEERINHOUDEN

4.1 Contexten ⁴ en subcontexten

Met ‘**context**’ wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt.

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet je voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje ‘**zoals**’ veronderstelt. De opsomming is dus limitatief noch dwingend en er is evenmin een vooropgestelde volgorde van de subcontexten.

Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanleren van de woordenschat in de vreemde taal.

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

Wat de opleiding *Hebreeuws educatief* betreft, is de indeling van de contexten gebaseerd op de schoolse leefwereld van de cursisten. Hierbij mag zeker niet uit het oog worden verloren dat in het leerplichtonderwijs de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen een zeer belangrijke plaats innemen in het aanbod. Het is daarom vanzelfsprekend dat ook in de leerinhouden van het educatieve domein hiervan een afspiegeling zal terug te vinden zijn. Het centrum vertrekt van een per richtgraad gecoördineerde aanpak.

In richtgraad 4 komen in de modules Effectiveness 1 + Effectiveness 2 de mondelinge en in de modules Effectiveness 3 + Effectiveness 4 de schriftelijke taalvaardigheden tweemaal aan bod, zij het met een opbouw in moeilijkheidsgraad; er is tevens een opbouw in moeilijkheidsgraad in de tekstkenmerken.

De 24 hierna vermelde contexten (15 + 9) komen eveneens tweemaal aan bod, gespreid over de 2 clusters van vaardigheden. Er is geen *preferentiële* volgorde van de contexten.

Hieronder staat voor richtgraad 4 een overzicht met de contexten per niveau:

Modules	maatschappelijk - persoonlijk	educatief
Effectiveness 1	3,4,5,7,10,11,12	1,2,3,6,8
Effectiveness 2	1,2,6,8,9,13,14,15	4,5,7,9
Effectiveness 3	3,4,5,7,10,11,12	1,2,3,6,8
Effectiveness 4	1,2,6,8,9,13,14,15	4,5,7,9

⁴ Voor een onderverdeling van de contexten in subcontexten, zie BIJLAGE 3

Domein	Richtgraad 1		Richtgraad 2		Richtgraad 3		Richtgraad 4	
	maatschapp. / persoonlijk	educatief	maatschapp. / persoonlijk	educatief	maatschapp. / persoonlijk	educatief	maatschapp. / persoonlijk	educatief
CONTEXTEN								
1 Contacten met officiële instanties	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
2 Leefomstandigheden	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
3 Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
4 Consumptie	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
5 Openbaar en privé-vervoer	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
6 Voorlichtingsdiensten	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
7 Vrije tijd	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
8 Nutsvoorzieningen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
9 Ruimtelijke oriëntering	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
10 Onthaal	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
11 Gezondheidsvoorzieningen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
12 Klimaat	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
13 Sociale communicatie op het werk	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
14 Opleidingsvoorzieningen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
15 Communicatie op het werk	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■	
1 Leefomstandigheden op school		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
2 Afspraken en regelingen		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
3 Consumptie		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
4 Veiligheid		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
5 Communicatie- en informatiekkanalen		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
6 Sport en spel / Cultuur		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
7 Milieueducatie		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
8 Gezondheidseducatie		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■
9 Onderwijs en arbeidsmarkt		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		■

4.2 Taalhandelingen

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- feiten contrastief duiden.

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- blijk geven van besluiteloosheid;
- blijk geven van enthousiasme.

Modaliteit uitdrukken

- doen alsof hun neus bloedt;
- proberen tot een vergelijk te komen i.p.v. te schipperen;
- meedelen dat men het niet eens is.

Actie en reactie uitlokken

- uitdagen;
- proberen iemand onder druk te zetten;
- proberen iemand in een slecht daglicht te stellen.

Communicatie structureren en controleren

- verbanden aangeven.

Argumenteren

- het standpunt van anderen nuanceren of bijsturen;
- voorbehoud maken.

Sociaal functioneren

- excuses, uitvluchten, fouten goedpraten of als aanvaardbaar voorstellen;
- iemand aanmoedigen of ontmoedigen.

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

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

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

Consumptie (context 4)

- zaken vergelijken voor een aankoop en proberen de gesprekspartner te overtuigen zijn eigen keuze te volgen;
- bezwaren van de gesprekspartner i.v.m. een aankoop afwimpelen;
- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen;
- gedetailleerde uitleg vragen of geven i.v.m. een product;
- klachten formuleren;
- met aandrang om iets vragen;
- een bepaalde service eisen;
- een gedetailleerde uitleg begrijpen en samenvatten.

Openbaar en privé-vervoer (context 5)

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

Vrije tijd (context 7)

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

Onthaal (context 10)

- gedetailleerde personalia meedelen en naar die van anderen vragen;
- rolpatronen beschrijven en daar een persoonlijk standpunt over innemen;
- verschillende vormen van samenwonen toelichten en daar een voorkeur over meedelen;
- zijn zelfbeeld schetsen;

- iemand verwelkomen;
- wensen formuleren;
- complimentjes maken.

Gezondheidsvoorzieningen (context 11)

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

Klimaat (context 12)

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

Leefomstandigheden op school (educatief context 1)

- een discussie in verband met een problematiek aangaan;
- een afspraak bevestigen, verplaatsen of annuleren;
- ongerustheid over iets uiten;
- een mening geven over regels op school;
- beleefd een bepaalde behandeling weigeren;
- zijn voorkeur voor een bepaalde activiteit uitdrukken;
- eensgezindheid rond een bepaalde keuze uitdrukken;
- voorstellen vergelijken en evalueren;
- iemand overhalen om iets te doen of ergens heen te gaan.

Afspraken en regelingen (educatief context 2)

- voor- en nadelen van wijzigingen aan het schoolreglement uitdrukken
- de afspraken i.v.m. een schooluitstap bespreken;
- een uitnodiging beleefd afwijzen;
- voorstellen van iets vergelijken en evalueren;
- iemand overhalen om iets te doen of ergens heen te gaan;
- gevoelens (verveeld, gevleid...) i.v.m. een uitnodiging uitdrukken;
- bezwaren afwimpelen i.v.m. een geweigerde vraag;
- op het allerlaatste een afspraak met de directeur, het schoolsecretariaat,... annuleren of verplaatsen;
- gevoelens over bepaalde zaken of gebeurtenissen beschrijven.

Consumptie (educatief context 3)

- het schoolbeleid i.v.m. eet- en drankautomaten beschrijven;
- fouten in de bestelling van drank- en eetbonnetjes uitleggen en om een correcte behandeling vragen;
- het belang van bepaalde zaken of producten onderstrepen;
- een bepaalde service eisen;

- een gedetailleerde uitleg begrijpen en samenvatten;
- met aandrang om iets vragen;
- het eet- en drinkgedrag t.g.v. bepaalde gebeurtenissen begrijpen en meedelen aan anderen;
- zijn mening verwoorden i.v.m. 'Roken op school';
- de schoolregels i.v.m. eten en drinken op school uitleggen;

Sport en spel / Cultuur (educatief context 6)

- een voorstel of suggestie doen met betrekking tot vrijetijdsbesteding;
- culturele informatie begrijpen en meedelen aan anderen;
- kunstwerkjes maken met crea-materiaal en de werkzaamheden omschrijven;
- argumenteren waarom men een bepaalde tekening, vorm,... op een bepaalde manier heeft gemaakt;
- zijn mening geven over een uitstap;
- zijn voorkeur voor een bepaalde activiteit uitdrukken;
- de spelregels van voor anderen onbekende spellen uitleggen;
- gedichtjes voordragen en de inhoud in verhaalvorm gieten;
- hobby's toelichten;
- vrijetijdsbesteding evalueren en hierover een standpunt innemen.

Gezondheidseducatie (educatief context 8)

- zijn ongerustheid over een fysiek gevoel uiten;
- argumenten voor het belang van gezonde voeding aanhalen en verdedigen;
- het belang van hygiëne in de voeding uitleggen;
- de gevoelens bij pijn bij zichzelf en anderen verwoorden;
- klachten formuleren;
- weten wanneer de hulp van de dokter vereist is en wanneer niet;
- een afspraak bevestigen, verplaatsen of annuleren;
- beleefd een bepaalde behandeling weigeren;
- bepaalde medische informatie vergelijken en evalueren;
- de elementaire zaken in de bijsluiter bij een medicament begrijpen;
- het belang van het verstandig gebruik van geneesmiddelen verwoorden;
- uitleg geven bij de diensten op school (CLB, EHBO, de ombudsman/vrouw,...).

4.3 Taalsysteem

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

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

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

Het lidwoord

- het lidwoord “et” die in de zin verschijnt om aan te duiden wie of wat de handeling ondergaat.
- de vervoeging van het lidwoord “et” in alle persoonsvormen om de reflexieve (wederkerende) voornaamwoorden te vormen – אותי, אותך, אותו (otti, otcha, otto... – mij, jou, hem...), in enkel- en meervoud – אותם, אתכם, אותנו (ottanu, ottam.. – ons, hen..).

Het werkwoord

- vlot gebruik van בנין קל (“zwakke” werkwoorden), enkel- en meervoud, mannelijk en vrouwelijk.
- meest gebruikte vormen van בנין כבד (“zware” werkwoorden).
- onderscheid maken tussen de ‘zwakke’ en ‘zware’ vervoegingen.
- gebruik van de 2 tijden: עבר + צווי / imperatief, met juiste vrouwelijk meervoud.
- voor het begrip ‘handeling die zich nu voltrekt’: באמצע + inf. (בִּיב. אָנִי בֹאֲמָצֵעַ לֵאכּוֹל)
- voor het begrip ‘toekomst’: הוֹלֵכִים + inf. (בִּיב. אָנִי הוֹלֵךְ לַעֲשׂוֹת)
- gebruik van עתיד – TT
- gebruik van modale hulpwerkwoorden + inf.
- gebruik van de מתפעל vorm (‘zich’ wassen, ‘zich’ aankleden...) in de 2 tijden en in alle persoonsvormen
- gebruik van de מתפעל vorm in צווי / imperatief, met juiste vrouwelijk meervoud.
- gebruik van de מתפעל vorm in עתיד / TT
- gebruik van de ‘zou’ vorm, bestaand uit een samenstelling van een vervoegd VT plus een vervoegd TT. עוֹשִׂים הֵינּוּ – עוֹשֶׂה הֵייתִי

Het zelfstandig naamwoord

- het genus
- het meervoud op ות en ים, en voor paren - ים .
- het herkennen van het vrouwelijke zelfstandig naamwoord aan de hand van הָ or תּ aan het eind van het woord.
- de bepaalde vrouwelijke woordgroepen, bvb. plaatsnamen en gepaarde lichaamsdelen.
- informeel taalgebruik: overnemen van oorspronkelijke meervoudsvorm bij woorden uit vreemde talen.

Het bijvoeglijk naamwoord

- adequaat gebruik van alle verboden vormen - זכר ונקבה, יחיד ורבים,

- gebruik van het bepaalde voornaamwoord – ה' הידוע bij een bijvoeglijk naamwoord dat bij een bepaald zelfstandig naamwoord hoort.
- vlot gebruik van de trappen van vergelijking מ...יותר...en הכי... en het woord .
- woordinversie en aanpassing van klinkers (סמיכות) bij uitdrukkingen samengesteld uit bijvoeglijk naamwoord + zelfstandig naamwoord (vb. יפה עינים ורחב לבב)
- het bijvoeglijk naamwoord afgeleid van het zelfstandig naamwoord (vb. שיחה אישית / טלפונית)
- het bijvoeglijk naamwoord met de (2) laatste letters verdubbeld, om het bijvoeglijk naamwoord te benadrukken, bvb. יפה - יפהפה (mooi) en jeffeffeh (zeer mooi)..

Het voornaamwoord

- persoonlijke voornaamwoorden
- aanwijzende voornaamwoorden
- bezittelijke voornaamwoorden, met gepast gebruik van de bezittelijke vorm geïntegreerd in het zelfstandig naamwoord
- gepast gebruik van סמיכות (vervanging van bezittelijk voornaamwoord) – met aanpassing van klinkers en verandering van letters in het zelfstandig naamwoord, bvb. בית / בית – אשה / אשת, en de verschillen van geschreven en gesproken taal.
- vragende voornaamwoorden + ה' השאלה - vervanging van enkele vragende voornaamwoorden door middel van prefix – ה. (vb. הרצחת וגם ירשת)
- onbepaalde voornaamwoorden
- bepaalde voornaamwoorden – ה' הידוע
 - de algemene regel.
 - de regel van herhaling bij een bijvoeglijk naamwoord.
 - bij סמיכות, wordt het bepaalde voornaamwoord gekoppeld aan het tweede naamwoord, bvb. בית הספר 'bet hasseffer' – huis van het boek (school)
 - opgeslorpt door geïntegreerde voorzetsels a.h.v. aanpassing v.d. klinker.

Het bijwoord

- plaatsaanduidingen (bijv. שם, שם..)
- tijdsaanduidingen (bijv. מחר, אתמול)
- modaliteit (bijv. יתכן, ספק, ודאי, בהחלט, אולי)
- frequentie (bijv. לעתים נדירות, על פי רוב)
- kwantiteit (bijv. מעט, המון, הרבה, פחות)
- graad (bijv. מאד, מוגבל, גדוש)

Het telwoord

- hoofdtelwoorden – vrouwelijk / mannelijk
- rangtelwoorden – vrouwelijk / mannelijk

Het voegwoord

- gepast gebruik van alle voegwoorden (bijv. או, אבל...) in de zinsbouw.
- gepast gebruik van de specifieke voegwoorden: tijdigheid (בשעה ש...), binthיים) en toegevend (אע"פ, למרות, הגם).

Het voorzetsel

- alle voorzetsels (bijv. מן, בלי, עם, לפני, על, אל, לתוך, על...)
- voorzetsels geïntegreerd in het zelfstandig voornaamwoord (bijv. לבית, מהבית)
- het voorzetsel אל (naar) geïntegreerd in het zelfstandig naamwoord met een prefix – ה, of met een suffix - ה.

- complexe voorzetsels (i.p.v. eenvoudige) met de juiste pre- en suffix: bvb. לבהתאם ל.. (in lijn met) i.p.v. לפי (volgens)..

De afwezigheid van de klinkers in het standaard Hebreeuws bemoeilijkt het lezen ingrijpend. Het is dan ook vanzelfsprekend dat het leesgedrag moet overgaan van het technische naar het inzichtelijk lezen. Door het herkennen van de stam van het woord en de voor- en achtervoegsels kan men slechts het woord ontcijferen en juist lezen.

In de productieve vaardigheden moet er eveneens nodige aandacht besteed worden aan de klanken die geproduceerd kunnen worden door twee verschillende letters, bijv. / א-ע / ב-ו / ה-כ / פ-ק / ש-ס .

4.3.2 Syntaxis

Ook in de productieve vaardigheden, leren omgaan met:

- de bevestigende zin
- de ontkennde zin
- de vragende zin
- de gebiedende zin
- woordvolgorde: inversie
- de ontkenning
- infinitieven in de zin
- hoofdzin en bijzin
- verbindingswoorden
- elementaire passieve zin

4.4 Taalregisters

In richtgraad 1 en 2 dienen te cursisten reeds een onderscheid te kunnen maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Enkele voorbeelden:

informeel

Hi! Bye!
Ma hainjanim?
OK
Regga!
Chavval al hazman!

formeel

Sjalom, Bokker tov, Erev tov, Lehitraot...
Ma sjlomcha? Ma nishma?..
Beseder
Na lehamtin
Zeh mammasj nifla...

In richtgraad 3 werd het luik taalregisters uitgebreid in functie van de contexten die aan bod kwamen en leerden de cursisten ook aanvaardbare varianten van zowel formele als informele uitingen herkennen en gebruiken.

In richtgraad 4 wordt de luik nog meer uitgebreid in functie van de contexten, met het oog op het verschil tussen gesproken en geschreven taal. Het geschreven taal is uiteraard meer formeel dan het gesproken taal, maar biedt eveneens variaties in taalregister. De leraar waakt erover dat de cursisten leren welke taaluiting in welke situatie past en hoe zij een taalhandeling op een passende, adequate wijze kunnen realiseren. Wat passend is in een bepaalde situatie wordt bepaald door:

- wat de taalgebruikers willen bereiken met hun uitingen;
- de relatie tussen de taalgebruikers;

- de situatie waarin gesproken wordt;
- de houding/stemming van de taalgebruikers;
- het onderwerp van gesprek.

In het kader van de verschillende taalhandelingen die in de contexten van richtgraad 3 aan bod komen, kunnen o.a. volgende verschillen belicht worden:

INFORMEEL	FORMEEL
הכל בסדר? Alles goed?	מה שלומך? Hoe gaat het met u?
מסתדר? Lukt het een beetje?	מה הענינים? Hoe maakt u het?
חבל על הזמן! Tof!	ברוך השם, תודה. Uitstekend, dank u.
ביי! Dag!	להתראות! Tot ziens!
תהיה בריא! Hou je goed!	בשורות טובות! Het beste!
	הצלחה רבה! Veel geluk!
תודה! Bedankt!	אני מודה לך מאד! Ik dank u zeer!
אתה צדיק! Je bent een schat!	אני מאד מעריך את זה... Ik waardeer het ten zeerste
אלף פעם תודה! Duizendmaal bedankt!	אני אסיר תודה לך... Ik ben u dankbaarheid verschuldigd
עבודה עבודה! Tien op tien!	עבודה מצויינת! Uitstekend werk!
יותר יפני מיפני! Meer Japans dan Japans!	ההעתק עולה על המקור De kopie overtreft het originele
מה זה יפה! Hartstikke mooi	מאד מאד יפה... Zeer zeer mooi
סליחה Sorry!	במחילת כבודך... Schenk mij vergiffenis
מאיפה אני מכיר אותך? Ken ik u?	האם אני מכיר אותך או שאני טועה? Hebben wij al kennis gemaakt?
תגיד לי...! Zeg maar!	מותר לי לשאול שאלה בבקשה? Mag ik iets vragen a.u.b.?
איפה...? Waar is..?	אולי אתה יודע איפה ... נמצא? Kan u mij a.u.b. zeggen waar ik..?
מאיפה שאני אדע? Hou zou ik dat kunnen weten?	מצטער, אבל אני לא יודע Het spijt me, maar ik weet het niet.
אין לי מושג! Geen idee!	
אל תשאל אותי! Vraag het aan iemand anders!	אני ממש לא יודע. Ik weet het echt niet.

מה אתה מתערב?
Waar bemoei jij je mee?

רגע!
Momentje!
לא הבנתי..
Ik versta je niet.
לא הבנתי אף מלה!
Ik heb er geen jota van verstaan!
אתה מתכוון ש...
Bedoel je dat..
תעזור לי רגע!
Help me eventjes!
טמבל שכמוך!
Ezel, die je bent!
איזה חוצפן אתה!
Je bent een onbeleefderik.
אל תהיה פרייר!
Gedraag je niet als een losbol.
מה פתאום!?!
Je brabbelt maar wat!

סליחה!
Sorry!
איזה טמבל אני!
Wat stom van mij!
תעזוב!
Laat maar!
אין בעיה.
Geen probleem!
מה עושים!?!
Wat moet ik nu doen?
מאה אחוז!
Honderd procent!
עשר אתה!
Je bent een kei!

לא בא בחשבון!
Geen sprake van!
מה ת'אומר?
Wat jij?
חבל!
Dat is zonde!

פלוס-מינוס
plusminus
מה איכפת לך
wat maakt het nu uit?
סיפורי סבתא!
verhalen van grootmoeder

אני מעדיף לא להגיב..
Ik kan hier beter niet op antwoorden.

אנא המתן...
Een ogenblikje a.u.b.
מה הכוונה בדיוק?
Wat bedoelt u precies?
סליחה, אבל לא הבנתי אותך נכון...
Excuus, ik heb u niet zo goed begrepen.
אם הבנתי נכון...
Dus, als ik het goed begrepen heb...
האם אפשר לך אולי לעזור?..
Kan u mij even helpen a.u.b.?
אתה לא מספיק נזהר!
U bent niet voorzichtig genoeg.
עליך להתנהג יותר בעדינות.
U moet u met meer etiquette gedragen.
לא כדאי לך.
Begin er niet aan.
קשה לי להסכים...
Ik ben het niet met u eens.

אני מצטער.
Het spijt me.
אני רוצה לבקש את סליחתך...
Ik moet u om verontschuldiging vragen
לא קרה כלום.
Het geeft niet.
זה לא משנה כלום.
Het maakt niet uit!
יש לך רעיון אולי...?
Heeft u misschien een suggestie?
כמובן!
Uiteraard!
מצויין!
Uitstekend!

אין אפשרות כזאת...
Dat is absoluut uitgesloten.
מה דעתך?
Wat is u mening..?
צר לי!
Ik voel me ongemakkelijk..

פחות או יותר / בערך
ongeveer / meer of minder
במה זה מפריע לך
Hoe is dit storend voor U?
סיפור זה אין לו מקור.
dit verhaal is niet authentiek

Eigen voor het informeel Hebreeuws is het gebruik van zelfstandig naamwoorden of woorden uit vreemde talen (werkwoorden of zelfstandig naamwoorden) als stam van een (nieuwe) werkwoord te gebruiken en daarop alle vervoegregels toe te passen (met soms grappige resultaten..).

Bij voorbeeld:

כִּיף (kef - naamwoord), uit Arabisch, betekent plezier (hebben).

Dit wordt dan vervoegd in alle tijden en persoonsvormen (כִּיפְנָה, תְּכִיפוּ, נְכִיפוּ, כִּיפְתִי, נְכִיפְתִי..)

In de 4^{de} richtgraad leren de cursisten de Hebreeuwse vervoegregels toe te passen, zowel mondeling als schriftelijk.

In zowel geschreven als gesproken taal worden sommige korte woorden vervangen door een prefix toe te voegen aan het volgende woord, soms voorafgaand door een afkappingsteken. bvb. אֶתְּרוּצָה i.p.v. אַתָּה רוּצָה (jij wil). De cursisten komen die vervangingen in de 4^{de} richtgraad tegemoet.

4.5 Uitspraak en intonatie

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

Naast een correcte uitspraak van klanken zal ook in richtgraad 4 voldoende zorg worden besteed aan intonatie, ritme, woordaccent en zinsmelodie.

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

Alle fenomenen zijn niet even frequent en dus wellicht niet allemaal even belangrijk. Onze aandacht dient meer te gaan naar functionele klanken. De volgende aspecten van de uitspraak kunnen in richtgraad 4 aan bod komen:

- lettergrepen
 - het onderscheid tussen woorden waar de intonatie op de laatste lettergreep (מְלִרְעָה) ligt en deze waar de intonatie op de eerste (מְלִעִיל) of op een van de volgende ligt.
- klinkers
 - het verschil tussen 'ee' (bvb. בֵּין) en 'e' (bvb. בֶּן)
 - פְּתַח גְּנוּבָה - het primeren van de 'a' klinker op sommige medeklinkers bij wordeinden.
- medeklinkers
 - het onderscheid kunnen maken tussen letters met of zonder puntje (daggesj) v.b. b-v, k-ch, p-f, sj-s, t-s

4.6 Socioculturele aspecten

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

4.6.1 Socioculturele conventies

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

- Aspecten i.v.m. het alledaagse leven
 - Op welke regelmatige tijdstippen wordt er gegeten?
 - Waaruit bestaat een alledaagse maaltijd?
 - Wat wordt er gewoonlijk gedronken?
 - Wat zijn alledaagse gespreksonderwerpen/sociale ontmoetingsrituelen (bijv. gesprekjes over het weer)
 - Welke zijn de belangrijkste feestdagen?
 - Welke belangrijke stadia in een mensenleven worden gevierd?
 - Wat zijn de belangrijkste religies?
- Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden
 - Wat is de levensstandaard in het land?
 - Welke verschillen zijn er tussen bepaalde regio's?
 - Waaraan hechten de autochtonen veel belang inzake huisvesting ...?
- Aspecten i.v.m. relaties
 - Gezins- en familierelaties
 - Man- vrouwrelaties
 - Formele en informele gebruiken bij sociale contacten, in de werksituatie en in contacten met officiële instanties
- Aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes
 - Sociale status
 - Gezondheid
 - Tradities
 - Vriendschap
 - Verschillen in taboes (bijv. al dan niet vragen naar politieke kleur, loon ...)
 - Ervaring van “tijd” (bijv. gerichtheid op de toekomst tegenover tijd als circulaire ervaring in veel andere culturen)
 - Verschillen tussen “ik-cultuur” en “wij-cultuur”
 - Welke vooroordelen bestaan er tegenover autochtonen?
 - Welke vooroordelen hebben autochtonen over andere culturen?
 - Verschillen in (in)directheid bij het formuleren van een verzoek
- Verschillen in gebruiken i.v.m. ‘bezoeken’
 - Stiptheid (al dan niet te laat komen)
 - Het al dan niet vastleggen van bezoeken en maken van afspraken
 - Manier van begroeten
 - Het al dan niet aanbieden van een geschenk
 - Welke soort kleren dragen?
 - Het al dan niet aanbieden van drankjes en maaltijden
 - Het al dan niet openen van geschenken in aanwezigheid van gasten

- Verschillen in gebruik in situaties die potentieel tot “gezichtsverlies” kunnen leiden (bijv. een voorbijganger niet kunnen helpen wanneer hij de weg vraagt)

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een terrein dat binnen het talenonderwijs niet mag worden verwaarloosd. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan tot misverstanden en wrijvingen leiden. Het is aangewezen de cursisten attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Hebreeuwssprekenden vanaf het begin van de opleiding.

Enkele voorbeelden zijn:

- Gelaatsuitdrukkingen, mimiek
 - Wenkbrauwen optrekken, mond neutraal; bij ons: ik ben nieuwsgierig, benieuwd naar wat je wil zeggen – in sommige culturen: ik wil je.
 - Pruillip – wenkbrauwen neutraal of iets omlaag; bij ons: laat me even de tijd om na te denken – in sommige culturen: ik ben boos.
 - Knipogen; bij ons: ik herken je maar kan nu niet lang met je praten – in sommige culturen: ik wil je verleiden (bij man-vrouwcontact).
 - Wijsvinger en duim tot cirkel vormen; bij ons: met drie vingers omhoog gestrekt: heel goed, of met de vingers gebogen: waardeloos – in sommige culturen: een seksuele invitatie.
- Communicatie met de ledematen
 - De duim omhoog houden; bij ons: goed gepresenteerd / ik wil met je meerijden – in sommige culturen: minachting voor de andere persoon.
 - Wuiven met slap handje op en neer; bij ons: tot ziens (vooral naar kinderen) – in sommige culturen: kun je even bij me komen?
 - Met de vinger tegen de slapen tikken; bij ons: ‘die is gek’ maar ook ‘die is sluw’ – in sommige culturen: die is gek.
 - Klappen in de handen; bij ons: aandacht vragen / vreugde uiten / applaudisseren – in sommige culturen: iemand roepen in het openbaar.

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

GEBAAAR	UITLEG
Met gebogen arm, je losse hand – met de palm naar je lichaam - op en neer laten zwaaien.	Da's ongelooflijk!
Met arm omhoog, je losse hand – palm weg van je lichaam – van boven naar beneden laten vallen.	Dat stelt niets voor!
Snel met je hand tegen je voorhoofd slaan.	Ik ben iets vergeten.
Iemand op de schouder kloppen. Een vuist maken met je duim omhoog.	Dat heb je fantastisch gedaan! Prima! Uitstekend!
Aan je rechteroorlel trekken en een vragend gezicht opzetten.	Ik heb je niet verstaan. Kan je wat luider spreken?
Je hand met gestrekte vingers voor je mond houden met de handpalm naar je mond toe.	Oei, wat heb ik nu gezegd! Wat stom van mij!
Een losse vuist maken met de wijsvinger omhoog en de wijsvinger heen en weer bewegen.	Foei, dat mag niet!
Je schouders ophalen.	Ik weet het niet.

5 METHODOLOGISCHE WENKEN

Communicatieve vaardigheid is de uiteindelijke doelstelling van het taalonderwijs.

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

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

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

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

Uiteraard zullen sommige wenken en voorbeelden niet toepasbaar zijn voor elke taal of elke richtgraad.

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

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

5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

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

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons 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 woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis-woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om

zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren). De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren waarbij je als leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.

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

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

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

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

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

5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

5.5 Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

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

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

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

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

6 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

De lessen kunnen via contactonderwijs of gecombineerd onderwijs worden georganiseerd, conform de decretale bepalingen terzake (decreet volwassenenonderwijs, art. 28).

Voor elke les die in contactonderwijs doorgaat, beschikt de leerkracht in het centrum over een leslokaal dat

- beantwoordt aan de reglementaire eisen op het vlak van veiligheid, gezondheid, ergonomie en milieu;
- qua grootte, akoestiek en inrichting geschikt is om de leerplandoelen te realiseren;
- beschikt over de nodige ICT-voorzieningen om op een kwaliteitsvolle manier met audiovisueel materiaal te kunnen werken, o.a. projectiemogelijkheid;
- beschikt over een internetverbinding met een aanvaardbare snelheid.

De cursisten hebben voor elke les toegang tot de noodzakelijke didactische hulpmiddelen, al dan niet digitaal, al dan niet online (bijv. woordenboeken, naslagwerken, informatiebronnen).

7 EVALUATIE

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

Het wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een **permanente**⁵ evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

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 criteriumevaluatie⁶ is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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

⁵ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten geciteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindexamen. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

⁶ 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 leeders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

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

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

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

⁷ 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 evalueer je de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, luisteren en lezen. En ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeel je zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

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

Ook kan je, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt je om op een *betrouwbare, valide, haalbare* en *didactisch relevante* manier te evalueren (zie 7.2 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).

7.1.3 Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, peerevaluatie en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten. Als leraar kun je *scorewijzers* en *evaluatielijsten* invullen of door de cursisten laten invullen over de kwaliteit van hun product en/of over de kwaliteit van het proces of de aanpak van de taak. Je kunt een stap verder gaan in het autonomiseringsproces door samen met de cursisten een scorewijzer of evaluatielijst op te stellen.

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

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

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

7.1.4 Collegiaal overleg

Binnen het centrum proberen we om een coherent talenbeleid te voeren en binnen het lerarenteam om tot een consensus over de evaluatiepraktijk te komen. Een eenduidig en transparant systeem komt de kwaliteit van het onderwijs immers 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.

7.2.1 Validiteit

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

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

7.2.2 Betrouwbaarheid

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

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen;

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

7.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

7.2.4 Authenticiteit

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

7.2.5 Didactische relevantie

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

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

7.2.6 Haalbaarheid

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

8. BIBLIOGRAFIE

Om deze bibliografie ook leesbaar te maken voor wie het Hebreeuws niet machtig is, is door de opstellers geopteerd om de bibliografie in Latijns schrift op te stellen.

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, zijn de werken in alfabetische volgorde opgenomen.

TITEL	AUTEUR	UITGEVERIJ	JAAR
Eren Beeretz haotiot	Zipora Katavi	Sidi	1989
Ivritesre	Pezia Sela	Diunon	2003
Laschon eser	Tamar Talschir	Rechgold	1994
Lemida peila	Ilana Or	Amichai	1999
Leshonenu	Knobloch Benjamin	Sefer Lenoar Inc.	1997
Likro ulehavin	Chava Tsernov	Amichai	1997
Milon Beth Hasefer	Even-Shoshan Avraham	Kirjat Sefer Inc.	1998
Milon Chadish	Ban-Van Spiegel Gila	S. Zack	2003
Miloni Hakatan	Pels Sara	Dfus Play Inc.	2000
Min hagan lekita alef	Tamar fish nachschon	Amichai	1990
Muchanim	Gafni & Floor	Rachgold Inc.	1990
Otzrot halaschon	Pnina Maier	Tlat	2001
Pninei Ganon 4	Grandash Pnina	Grandash	1997
Pninei Lashon 5	Grandash Pnina	Grandash	1997
Schaschoei Kria	Tamar fisch nachschon	Amichai	1995
Sfatenu	Knobloch & Twerski	Sefer Lenoar Inc.	1996
Shaa shel menucha	Fuks Menucha	Kav Lekav	2001
Taschbetzair	Aviva Levi	Dolav	1998
Tiv Haktiv	Naomi A. & Airtan M.	Sifrei Geula	2002
Tzaad achar tzaad	Zipora klapholz	Machon Ruth	1999
Veachalta vesavata uverschta	B. Karevitz	Sidi	1997

Boeken:

Daniel	Noa Beer Abramovits	Bnei Brak
Kal Vachomer	A.Margalit Or	Jerusalem

Siach Katan	H.Tarel Shir	Jerusalem
Pirchei Eizov	H.Tarel	Shir - Jerusalem
Yoman Kita	R.Wolner	Beth Jacob - Tel Aviv
Chashavtem paam al ...	Lea Fried	Israel - Jerusalem

Werkschriften:

Bama lamaba	Tova Vilenski	RMI - Jerusalem
Kera Vechashov ,ayen uketov-I	A. Lebovits	Seminar Torani - Ofaki;
Kera Vechashov ,ayen uketov –II		A. Lebovits Seminar Torani - Ofaki;

Tijdschriften :

Mussaf Hamodia
Medorim
Bait Shelanu
Hamodia Hatsair
Zarkor

Lijst van officiële en semi-officiële sites waarop interessante en blijvende informatie kan gezocht worden:

Algemeen

<http://www.morim.com>
<http://www.zigzagworld.com>
<http://dev.lashon.kfar-olami.org.il/doc/menu.htm>
<http://www.edu-negev.gov.il/svivot/lomdot/index.htm>
<http://www.jajz-ed.org.il/ivrit/index.html>
<http://galim.org.il>

Israëlische cultuur (feestdagen..)

<http://www.chagim.org.il/ivrit/corner>
<http://www.jajz-ed.org.il/ivrit/corner>
<http://www.education.gov.il/moe/hagut>
<http://galim.org.il/holidays>
<http://www27.brinkster.com/yniaz>
<http://www.matar.ac.il/zmanim/previous.asp>

<http://www.inn.co.il>
<http://www.ladaat.net>
<http://www.cet.ac.il/main/subjects/literature5.asp>
<http://www.superl.co.il>
<http://www.shoval.co.il>

BIJLAGE 1

basiscompetenties

doelen, afgeleid uit een referentiekader, met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een cursist beschikt om zich persoonlijk te ontwikkelen of maatschappelijk te functioneren of vervolgonderwijs aan te vatten of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren.

(Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

communicatiestrategieën

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

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

leertraject

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

leerweg

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

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)
Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)
Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

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

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.

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.

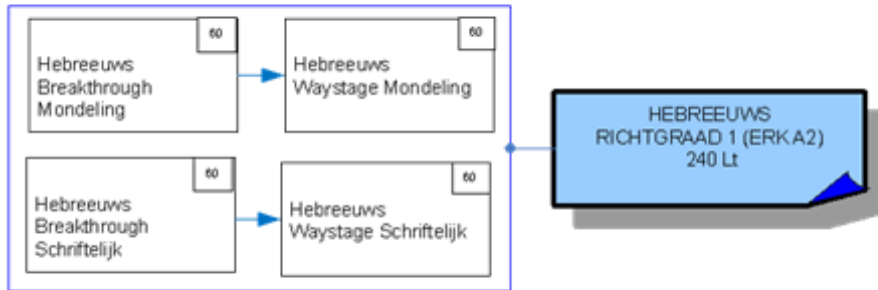
verwerkingsniveau

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

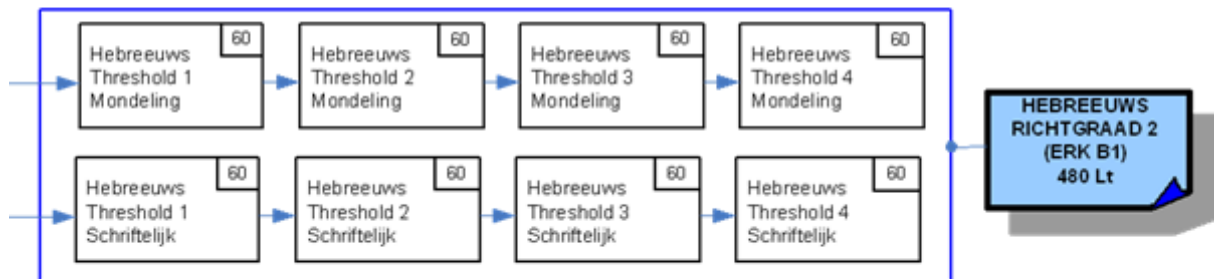
BIJLAGE 2

Leertraject Hebreeuws

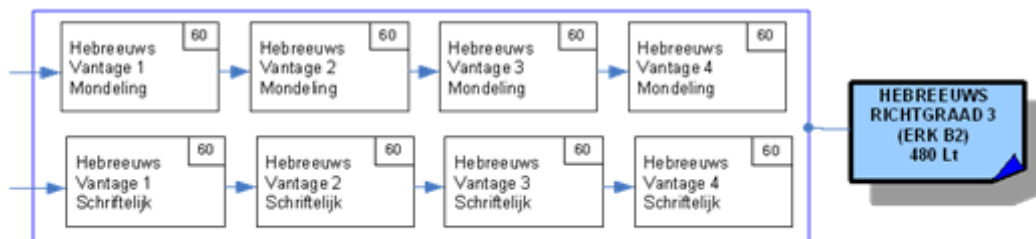
Richtgraad 1



Richtgraad 2



Richtgraad 3

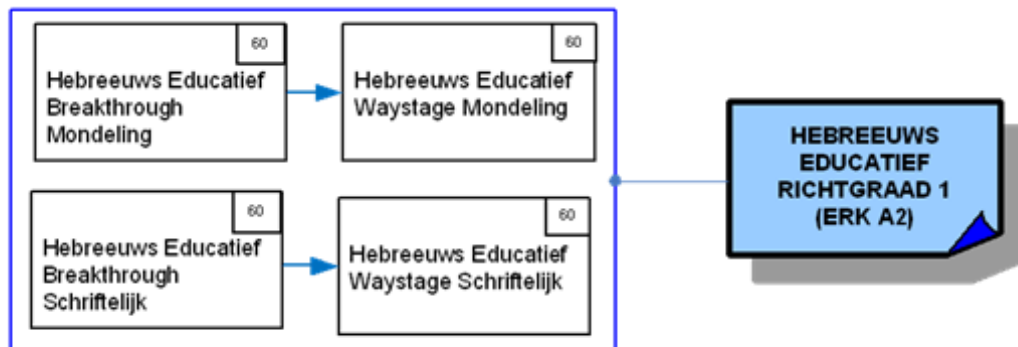


Richtgraad 4

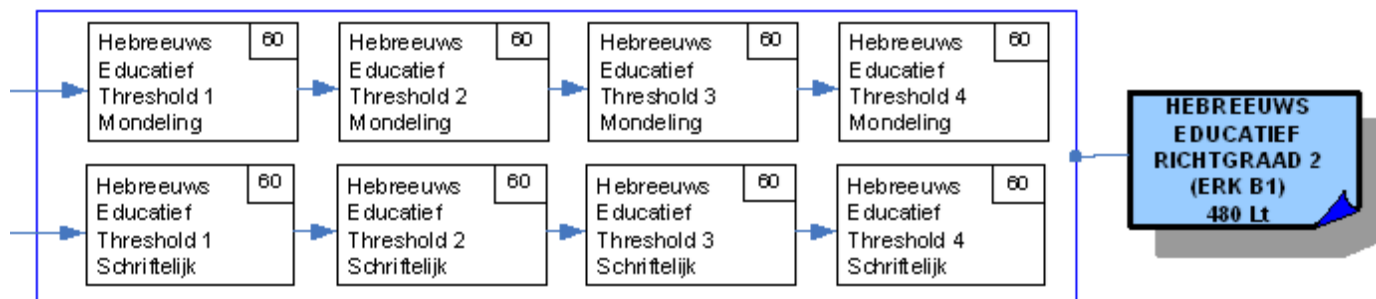


Leertraject Hebreeuws Educatief

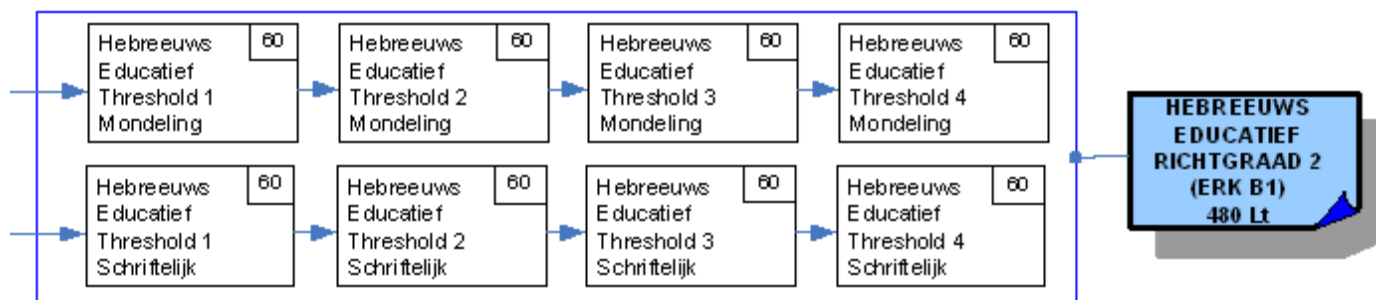
Richtgraad 1



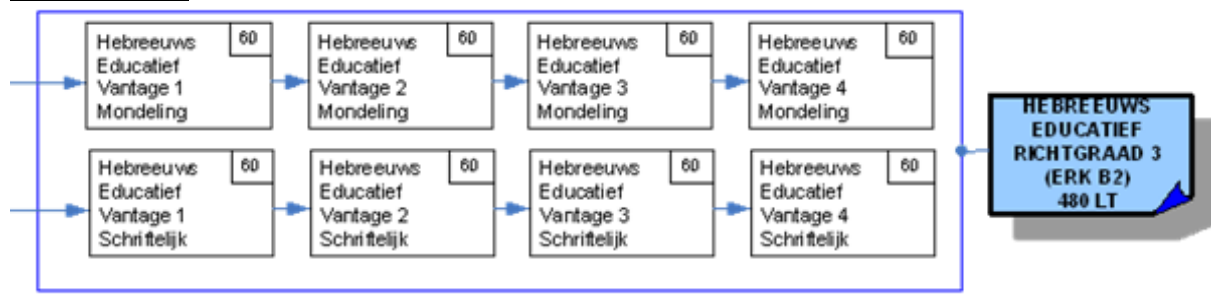
Richtgraad 2



Richtgraad 3



Richtgraad 4



BIJLAGE 3

Contexten en een opdeling in subcontexten in de opleiding Hebreeuws:

Richtgraad 1 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Richtgraad 2 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Richtgraad 3 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

Richtgraad 4 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (context 1)

- het gerecht
- delinquentie en misdrijven
- wetten, decreten en reglementen
- de federale staat, gemeenschappen, gewesten
- het politieke systeem

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (context 2)

- samenlevingsvormen
- een kritische blik op de eigen leefwijze
- de vergrijzing van de bevolking
- de stad versus het dorp
- bio-producten en vegetarisme
- de rechten van het dier
- huisdieren
- globalisering
- vervuiling

‘AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)’ (context 3)

- eetgewoonten door de eeuwen heen

‘CONSUMPTIE’ (nr. 4)

- de afvalproblematiek
- het consumptiegedrag
- de consumptieproblematiek

‘OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER’ (context 5)

- criteria voor goed vervoer
- het fileprobleem
- alternatieve vervoermiddelen
- de auto: luxe of noodzaak?
- agressie op de weg

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (context 6)

- de ombudsdienst
- de jongerentelefoon
- de ethische problematiek van de media- en informatiemaatschappij
- het kind en de computer
- verbruikersorganisaties
- gemeentelijke voorlichtingsdiensten

‘VRIJE TIJD’ (context 7)

- relatie werktijd versus vrije tijd
- stress en onthaasting
- film en filmbespreking
- het stripverhaal
- literaire en culturele verkenningen

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (context 8)

- energiebesparing
- alternatieve energiebronnen

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (context 9)

- grote maatschappelijke evoluties
- communautaire problemen
- gebruiken bij feesten
- de multiculturele samenleving
- stereotypes en vooroordelen

‘ONTHAAL’ (context 10)

- personalia
- gedrag en aard man/vrouw
- opvoeding
- kinderrechten
- existentiële problemen rond de zin van het bestaan
- begrafenisrituelen
- bijgeloof

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (context 11)

- slachtofferhulp
- de medische moraal
- de medische vooruitgang
- het gebruik van genotsmiddelen

‘KLIMAAT’ (context 12)

- het broeikaseffect
- de toename van natuurrampen

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (context 13)

- arbeidsconflicten
- etiquette op het werk
- collegialiteit
- informele contacten

‘OPLEIDINGSVOORZIENINGEN’ (context 14)

- de bijscholing
- de permanente vorming
- de omscholing
- onderwijs en vorming voor volwassenen
- specialisaties
- het belang van evaluatie

- het belang van taalopleidingen

‘COMMUNICATIE OP HET WERK’ (context 15)

- soorten beroepen
- arbeidsomstandigheden
- arbeidsvoorwaarden
- salariering
- toekomstperspectieven
- formele briefwisseling
- loopbaan en loopbaankeuze
- promotiekansen
- functioneringsgesprekken
- technische begrippen

De contexten en een opdeling in subcontexten in de opleiding Hebreeuws educatief:

Richtgraad 1 = contexten 2, 6, 7, 8

Richtgraad 2 = contexten 2, 3, 4, 6, 7, 8

Richtgraad 3 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Richtgraad 4 = contexten 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

CONTEXTEN	Locaties	Instellingen	Personen	Voorwerpen	Gebeurtenissen & Activiteiten	Teksten
1. Leefomstandigheden op school	infrastructuur van de klassen/school, secretariaat, mediatheek, ICT-lokaal	klassenraad, leerlingenraad, uitwisselingprogramma, ideeënbus, oudervereniging, oud-leerlingenraad, Departement Onderwijs, CLB, fancy fair	directie, lesgevers, klasleraar, trajectbegeleider, taakleerkracht, ombudsman, ondersteunend personeel, logistiek personeel, medeleerlingen, inspectie, schoolbestuur	taken, huiswerk, inrichting en inhoud van de klaslokalen, didactisch materiaal, schoolbenodigdheden, schoolboeken, referentiewerken, computer, pen&papier	lesmomenten, lezingen, voorstellingen, seminars, inhaallessen, pauze, debatten, oudercontact, taalkampen, labowerk, groepsopdrachten, activiteiten extra-muros, sportactiviteiten, schoolfeest, vergaderen, stageprocedures	opstellen, agenda, literatuur (proza, poëzie,...), kranten, tijdschriften, andere publicaties, radioprogramma's, redevoeringen, brieven (zakelijk en persoonlijk), klachtenbrieven, officiële documenten en formulieren, rapporten, stageverslagen
2. Afspraken en regelingen	klassen, gangen, refter, mediatheek, bibliotheek, gymzaal, ICT	klassenraad, leerlingenraad, oudervereniging, CLB	directie, lesgevers, klasleraar, trajectbegeleider, taakleerkracht, ombudsman, ondersteunend personeel, logistiek personeel, medeleerlingen, inspectie, schoolbestuur	taken, huiswerk, inrichting en inhoud van de klaslokalen, didactisch materiaal, schoolbenodigdheden, schoolboeken, referentiewerken, computer, pen&papier	afspraken met (school) dokter /CLB-medewerker/leerkrachten/ombudsman, ontlener uit (school)bibliotheek, examens, taken en huiswerk, middageten, internaat, schoolbus, gebruik van ICT-infrastructuur, frisdrank en snoep, gebruik van GSM, schoolagenda	schoolwerkplan, schoolcultuur, klasafspraken, tafelmanieren, examenreglement, lessenroosters,
3. Consumptie	refter, boekenfonds, drankautomaat	boekenfonds, uitgeverijen, verhuurdienst voor studentenkamers	refterpersoneel, bibliotheekpersoneel, bedienden, beheerders van het boekenfonds	boeken, schriften, schrijfgerief, schooluniform, sportmateriaal, muzikale uitrusting, tafelbenodigdheden, schoolbenodigdheden, kantoorbenodigdheden	eten en drinken bestellen, boeken ontlener, borgsommen betalen, sportmateriaal huren, consumptiegedrag, betaalmogelijkheden (cash, elektronisch), kamer huren	boeken, kranten, advertenties, tijdschriften, menukaarten, opiniepeilingen, prijzen en geld, maten en gewichten, vorm en grootte, catalogi
4. Veiligheid	omgeving van de school, weg van school naar huis, nooduitgangen,	hulpdiensten, bewaking	leden van de hulpdiensten, conciërge, preventieteam,	brandblusapparaten, EHBO-kit, fiets(helm), toestellen, voorzieningen in de	evacuatieoefeningen, EHBO-cursus, verkeerslessen, informatie verwerken en	evacuatieplan, iconen (vb. nooduitgang), verkeersborden, de wegcode,

	brandblusapparaten, EHBO-lokaal, lokalen met risicofactor (zuurkast, instrumenten)		bewakers, EHBO (verpleger, dokter)	praktijklokalen (scheikunde, fysica, ...)	geven ter bevordering van een veilig leefmilieu	instructies (vb. op een brandblusser)
5. Communicatie- en informatiekkanalen	computerlokaal, bibliotheek, ideeënbus, CLB	Internet, audiovisuele pers, geschreven pers, kindertelefoon, instellingen jeugdzorg, hulplijnen, CLB	trajectbegeleiders, ombudsmannen, groene leerkrachten, psychologen, reporters, schrijvers, sprekers	ideeënbus, computers, radio en TV, telefoon	memo's en mededelingen opstellen, luisteroefeningen, leesoefeningen, essays schrijven, voordrachten geven, debatteren, redevoevingen houden, persuasieve teksten schrijven (vb. reclameboodschap)	schoolkrant, media en Internet, mededelingen, rapporten, artikels, onderwijsgerelateerde literatuur, advertenties
6. Sport en spel / Cultuur	speelplaats, gymzaal, sportveld/-hal, schoolcafeteria, cyberlokaal, museum, concertzaal, theater, monumenten	sportclubs, theatergezelschap, jeugdverenigingen, studentenclubs, culturele verenigingen, toeristische diensten	sportinstructeurs, verenigingsleden, regisseurs, kunstenaars, muzikanten, architecten, ontwerpers, schrijvers	sportuitrusting, spelmateriaal, crea-materiaal, boeken, foto's, muziekinstrumenten, film, cd's	sporten, wedstrijden, organiseren van allerlei activiteiten in verenigingsverband, museumbezoeken, beluisteren van muziek, workshops, bezoeken aan musea en tentoonstellingen	spelreglementen, mededelingen, brochures, scripts, teksten van liederen, poëzie, literatuur, naslagwerken, biografieën, instructies
7. Milieueducatie	recyclagecentrum, natuurdomeinen, musea, de zoo, parken, waterzuiveringsinstallaties	milieu-instanties, milieuorganisaties, natuurverenigingen, OVAM, weerstation, KMI, sterrenwacht, containerpark, kringloopcentrum	medewerkers van milieudiensten, biologen, dierenartsen, wetenschappers, meteorologen, weerman/-vrouw	ophaalkalender, sorteergids, fauna en flora, thermometer, barometer, pluviometer, weerkaarten, weersatellieten	afval sorteren, prescriptieve teksten schrijven (vb. instructies i.v.m. biologisch tuinieren), het weer, de seizoenen, een weerbericht begrijpen, weerkaarten interpreteren, praten over het weer	milieuwetgeving/reglementering, referentiewerken, ecologie, milieuzorg, milieuverontreiniging, natuur- en milieubeleid, weerberichten, weersvoorspellingen, weerkaarten, informatiebrochures
8. Gezondheidseducatie	ziekenhuis, EHBO-lokaal, refter	hulpdiensten, CLB	schoolarts, schoolverpleegster, psychologen	doktersvoorschriften, ziekteattesten, verzekeringsdocumenten, EHBO-kit, skelet, apotheek, medicijnen	medische hulp en verzorging geven en/of er om vragen, preventieve werken rond tabak, drugs en alcohol, ziekte en ongeval, gezonde voeding	voorlichtingsbrochures, informatieve brochures, wetenschappelijke teksten, medische vragenlijsten, relationele en seksuele opvoeding, hygiëne en lichaamsverzorging, gezonde voeding

9. Onderwijs en arbeidsmarkt	vergaderzalen, internet, gerechtshof, bedrijven, onderwijs- en opleidingsverstrekkers, interim-kantoor, VDAB	overheidsinstellingen, departement Onderwijs, directie, bedrijven, CLB, politieke partijen, selectiebureaus, personeelsdiensten, werknemers- en werkgeversorganisaties, onderwijs- en opleidingsverstrekkers, internet	directie, lesgevers, inspectie, ombudsman, ambtenaren, werkgevers, politici, werknemers- en werkgeversorganisaties	computer, pen&papier, woordenboek, adressenbestand, telefoon, GSM, fax, palmtop	solliciteren (mondeling en schriftelijk), vergaderen, communiqués opstellen, werkaanbiedingen selecteren, vragenlijsten invullen, klachtenbrieven schrijven en/of beantwoorden, stageprocedures volgen, formulieren invullen, studiekeuze en -begeleiding, debat, vergadering, slechtnieuws gesprek	sollicitatiebrieven en -gesprekken, werkaanbiedingen, klachtenbrieven, officiële documenten, communiqués, formulieren, stageverslagen, rapporten
------------------------------	--	--	--	---	---	--

Vakoverschrijdende / leergebiedoverschrijdende eindtermen in de opleiding Hebreeuws educatief

De cursist/leerder van de initiële doelgroep is leerplichtig. Binnen het leerplichtonderwijs bouwt de onderwijsverstrekker een pedagogisch project uit waarin de vakoverschrijdende/leergebiedoverschrijdende eindtermen ruim aan bod komen.

Sommige van deze eindtermen zullen een sterke relatie vertonen met contexten in het educatieve domein; enkele hebben zelfs een identieke naam.

Sommige eindtermen zullen dan weer impliciet aanwezig zijn in het geheel van de opleiding; andere zullen misschien slechts sporadisch of helemaal niet aan bod komen.

Het centrum ziet een positieve stimulans in de overlap, meent dat die kan bijdragen tot synergie tussen de onderwijs- en opleidingsverstrekker en is overtuigd van de bijdrage tot transparantie naar lerenden, ouders en leerkracht.

De leerkracht zal bij de implementatie rekening houden met het onderscheid tussen basis- en secundair onderwijs zonder de eigen doelstellingen uit het oog te verliezen.

Het centrum vertrekt van een graadgecoördineerde aanpak.

De oplijsting hieronder veronderstelt geen dwingende volgorde.

Basisonderwijs

De leergebiedoverschrijdende eindtermen zijn binnen de volgende thema's geformuleerd:

- leren leren
- sociale vaardigheden

Secundair onderwijs

De vakoverschrijdende eindtermen zijn binnen de volgende thema's geformuleerd:

	1 ^{ste} graad	2 ^{de} en 3 ^{de} graad
leren leren	x	x
sociale vaardigheden	x	x
opvoeden tot burgerzin	x	x
gezondheidseducatie	x	x
milieueducatie	x	x
muzisch-creatieve vorming		x
technisch-technologische vorming (ASO)		x

Meer informatie over de vakoverschrijdende eindtermen in het basis- en het secundair onderwijs vindt u op onderstaande url: www.ond.vlaanderen.be.