

Leerplan

Opleiding

Servisch-Kroatisch Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Servisch-Kroatisch Waystage 2 (ERK A2)

Studiegebied Slavische talen

Secundair volwassenenonderwijs

Inhoudstafel

1	Situering van het leerplan	3
2	Beginsituatie	5
3	Doelstellingen	6
3.1	Algemene doelstellingen niveau Waystage	6
3.2	Module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Mondeling	6
3.2.1	Algemene doelstellingen	6
3.2.2	Leerplandoelstellingen	6
3.3	Module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Schriftelijk	9
3.3.1	Algemene doelstellingen	9
3.3.2	Leerplandoelstellingen	9
3.3.2.2	Lezen	10
4	Leerinhouden	11
4.1	Contexten	11
4.2	Taalhandelingen	14
4.2.1	Algemene taalhandelingen	14
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	15
4.3	Taalsysteem	18
4.4	Taalregisters	21
4.5	Uitspraak en intonatie	22
4.6	Socioculturele aspecten	23
4.7	Sociolinguïstische situatie	25
5	Methodologische wenken	26
6	Minimale materiële vereisten	30
7	Evaluatie	31
7.1	Visie	31
7.1.1	Functie van de evaluatie	31
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	31
7.2	Criteria	34
8	Bibliografie	35
8.1	Algemene didactische werken	35
8.2	Taalspecifieke werken	38
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken	38
8.2.2	Woordenboeken en lexica	40
8.2.3	Grammatica	41
8.2.4	Uitspraak en intonatie	42
8.2.5	Handboeken	48
8.2.6	Elektronische leer- en hulpmiddelen	50
	Servië	52
	Bosnië en Herzegovina	52
	Montenegro	52

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering van het leerplan

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 2 * Richtgraad 1 (ERK A2).

*Europese talen groep 2: Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Oekraïens, Pools, Russisch, Servisch-Kroatisch, Tjechisch, Turks.

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 201 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

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

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

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

Europees referentiekader	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	--

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist¹ 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 voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het overnemen van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

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

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

¹ Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

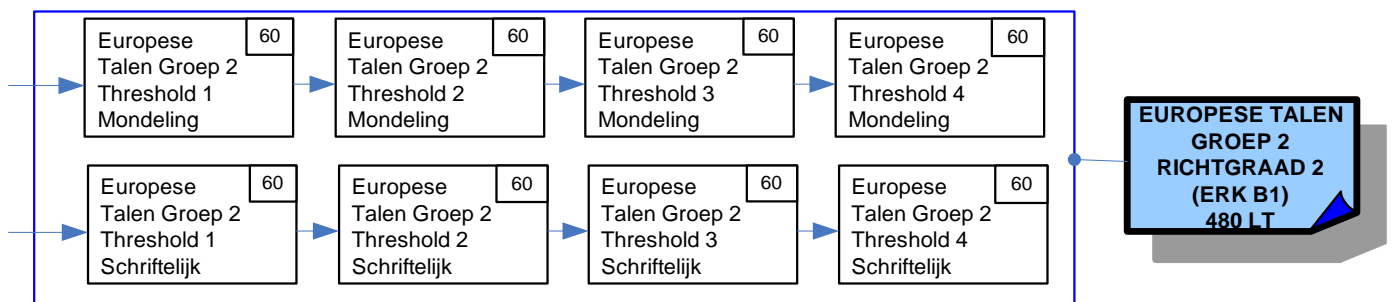
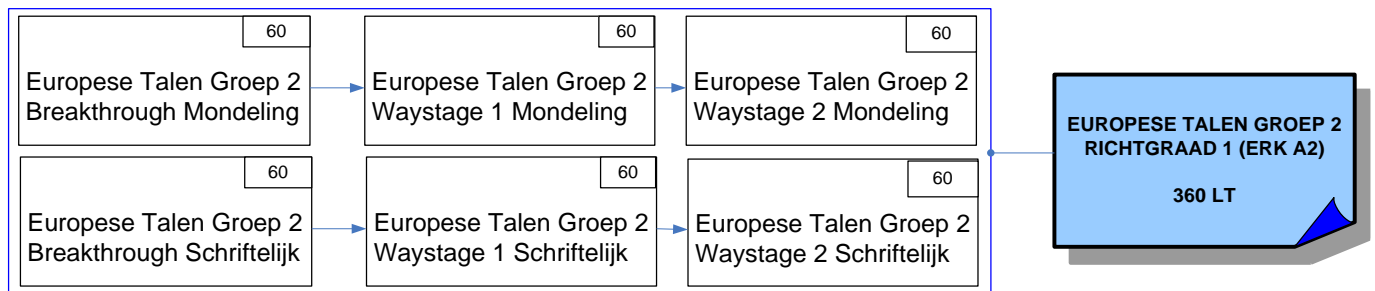
De clustering van basiscompetenties tot modules

De basiscompetenties worden - op basis van een toenemende graad van complexiteit - geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject 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.

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

Grafisch voorgesteld zien het leertraject voor de respectieve richtgraden er als volgt uit:

Europese talen groep 2²



² Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Oekraïens, Pools, Russisch, Servisch/Kroatisch, Tsjechisch, Turks.

2 Beginsituatie

Voor de module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Mondeling:

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module "Servisch-Kroatisch Waystage 1 Mondeling".

Voor de module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Schriftelijk:

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module "Servisch-Kroatisch Waystage 1 Schriftelijk".

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Waystage

"Waystage" (ERK niveau A2) is het overlevingsniveau. De taalgebruiker kan communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving.

3.2 Module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module "Servisch-Kroatisch Waystage 2 Mondeling" leert de cursist mondeling communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving. Het is het overlevingsniveau.

3.2.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.2.1 Spreken/Gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

- 1 zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner;
- 2 een probleem en een klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

- 3 informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een mededeling, een mening, een vraaggesprek, een telefoongesprek en een afspraak.

Ondersteunende kennis

- 4 Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - informatie verzamelen;
 - een beroep doen op eerdere leerervaringen.
- 6 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën aanwenden:
 - gebruik maken van niet-verbaal gedrag;

- compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).
- 7 Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak kan de cursist reflecteren op taal en taalgebruik.

Attitudes

- 8 Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van:
- spreekdurf;
 - communicatiebereidheid;
 - bereidheid om de standaardtaal te benaderen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten en een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijken.

3.2.2.2 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in
- informatieve teksten zoals fragmenten van een radio- en tv-programma;
 - narratieve teksten zoals fragmenten van een tv-feuilleton.

De cursist kan op structurerend niveau:

- 2 de informatie overzichtelijk ordenen in
- informatieve teksten zoals een aankondiging, een klacht en een waarschuwing;
 - prescriptieve teksten zoals een instructie.

Ondersteunende kennis

- 3 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:
- woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- het luisterdoel bepalen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;

- zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).
- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken;
 - in beperkte mate de betekenis van woorden afleiden uit de context (inferentievermogen).

Attitudes

- 6 Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om:
- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek of semi-authentiek;
- ze hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze zijn duidelijk gearticuleerd en geïntoneerd;
- ze worden aan een aangepast spreektempo uitgesproken;
- ze hebben voldoende redundantie;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

3.3 Module Servisch-Kroatisch Waystage 2 Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module "Servisch-Kroatisch Waystage 2 Schriftelijk" leert de cursist schriftelijk communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving. Het is het overlevingsniveau.

3.3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.3.2.1 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een persoonlijk briefje, een mededeling, een dankbriefje, een formulier, een memo en een ziektemelding;
- 2 een beschrijving geven.

Ondersteunende kennis

- 3 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën toepassen:
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - een beroep doen op eerdere leerervaringen.
- 5 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

Attitudes

- 6 Bij de uitvoering van de schrijftaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes:
 - bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven;
 - schrijfdurf.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft.

3.3.2.2 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 relevante gegevens selecteren uit narratieve teksten zoals een verslag.

De cursist kan op structurerend niveau:

- 2 de informatie overzichtelijk ordenen in informatieve teksten zoals een persoonlijke brief.

Ondersteunende kennis

- 3 Bij de uitvoering van de leestaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

- 4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - de tekstsoort herkennen;
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.
- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - vragen om te herhalen en te verduidelijken;
 - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen).

Attitudes

- 6 Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om:
 - zich te concentreren op de leestaak;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek of semi-authentiek;
- ze hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze worden in de oorspronkelijke lay-out weergegeven.

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

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

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

Het opleidingsprofiel Europese talen groep 2* Richtgraad 1 (ERK A2) omvat 12 contexten. De toewijzing van deze 12 contexten gebeurde op niveau van de richtgraad en niet per module. Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

In het begin is het herkennen en begrijpen van groter belang dan het zelf reproduceren.

In de modules Waystage is het belangrijk niet alleen te begrijpen, maar ook meer actief te verwoorden en te reproduceren.

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

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

'ONTHAAL' (NR 10)

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

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- contacten met post, bank...
- stadhuis/gemeentehuis
- hulpdiensten: politie, spoedgevallen/ziekenhuis

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)

- de audiovisuele pers
- de geschreven pers
- telefoon
- Internet en elektronische post

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

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken
- op hotel
- andere soorten vakanties
- uitnodiging, afspraak, reservatie
- logeren

'CONSUMPTIE' (NR 4)

- levensmiddelen
- huishoudartikelen
- boodschappen
- kantoorbenodigdheden
- prijs, geld en betaalmogelijkheden
- kledij
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte

‘RUIMTELIJKE ORIENTERING’ (NR 9)

- aardrijkskundige begrippen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)
- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling : de maanden en seizoenen
- planning en intenties

‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN ‘ (NR 11)

- lichaamsdelen
- gezondheidstoestand en ziekte
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- dokter, ziekenhuis, apotheek en medicijnen

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur
- dagelijkse activiteiten
- woon- en leefomgeving

‘NUTSVORZIENINGEN’ (NR 8)

- in de woning : gas, water, elektriciteit, verwarming, autogarage,....

‘OPENBAAR EN PRIVE-VERVOER’ (NR 5)

- transportmiddelen
- privé-vervoer
- openbaar vervoer: types, gebruik, tickets, reservatie, bagage, dienstregelingen
- het verkeer

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

- aspecten van land en volk (cultuur, tradities en feesten ...)
- vrijetijdsbesteding en hobby's
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

‘KLIMAAT’ (NR 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- een zaak, toestand of persoon beschrijven
- vertellen wat er gaat gebeuren en is gebeurd
- meningen van anderen weergeven
- om inlichtingen vragen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- positieve en negatieve gevoelens uiten
- instemming en ontkenning uitdrukken
- bereidheid uitdrukken
- een oordeel formuleren

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid en onzekerheid uitdrukken
- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken
- de wil uitdrukken
- een noodzaak uitdrukken

Actie uitlokken

- iemand verzoeken iets te doen
- om een herformulering vragen
- iets weigeren
- iets voorstellen

Sociaal functioneren

- iemand groeten en aanspreken
- afspraken maken
- de aandacht op iets vestigen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

- algemene personalia meedelen en naar die van anderen vragen.
- zijn geboorteplaats en –datum meedelen.
- de familiestructuur meedelen.
- meedelen in welke mate ze talen beheersen.
- zijn uiterlijk en dat van anderen kort beschrijven.
- algemene karaktereigenschappen meedelen.

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- basisuitdrukkingen i.v.m. telefoongesprekken en correspondentie gebruiken.
- veelgebruikte afkortingen herkennen.
- informeren naar de aanwezigheid van een postkantoor, een bank, een politiekantoor, of een ziekenhuis.
- algemene informatie opzoeken of opvragen over officiële instanties en hun werking.

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- algemene eenvoudige informatie via het Internet en e-mail bij voorlichtingsdiensten begrijpen en opvragen.
- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen.
- verkeers-, weg- en weersinformatie in kranten opzoeken en er iets over meedelen.
- algemene eenvoudige gegevens in kranten, tijdschriften en infoblaadjes opzoeken.
- basisinformatie over de actualiteit begrijpen.
- de essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen.

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

- een reservatie maken.
- om toelichtingen bij de menukaart vragen.
- enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules i.v.m. tafelgewoonten gebruiken.
- formuleren of ze iets al dan niet lekker vinden.
- korte telefonische afspraken maken en een eenvoudige boodschap formuleren.
- iemand telefonisch of schriftelijk uitnodigen.
- naar algemene informatie i.v.m. een verblijf vragen en een reservatie maken.
- documenten i.v.m. een verblijf in een vakantiewoning of een hotel invullen.

Consumptie (nr. 4)

- courante soorten groenten en fruit benoemen en bestellen.
- algemene gegevens over kleding kort beschrijven of ernaar vragen.
- kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken.
- algemene gegevens over kleding kort beschrijven of ernaar vragen.
- courante soorten groenten en fruit benoemen en bestellen.

- kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken.
- Informeren naar kortingen en promoties.

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- tijd, afstand en snelheid meedelen.
- de maten van voorwerpen begrijpen of ernaar vragen.
- algemene gegevens over de geografische ligging van een woning, dorp, stad verstrekken of ernaar vragen.
- algemene gegevens op een landkaart of een wegbeschrijving verwoorden of ernaar vragen.
- de windrichtingen verwoorden en gebruiken om een geografische ligging aan te geven.

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- om algemene informatie over medische voorzieningen vragen.
- uitdrukken welke lichaamsdelen pijn doen.
- zintuiglijke waarnemingen verwoorden.
- naar geneesmiddelen informeren.

Leefomstandigheden (nr. 2)

- naar de huur- of verkoopprijs van huisvesting informeren.
- het meubilair en andere voorwerpen uit een woning beschrijven en er vragen over stellen.
- leefomgeving, uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven.

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- om basisinformatie over herstellingen aan de woning vragen.
- het huiselijk comfort kunnen beschrijven.
- aan een garagehouder een probleem met de auto meedelen.

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- meer uitleg geven en vragen over een reisweg of een plaats.
- inlichtingen inwinnen over een uitstapje of een reis.
- kort uitleg geven en vragen over de reisweg of een plaats.
- om informatie over een reisdocument vragen en eenvoudige documenten invullen.
- naar elementaire informatie over vertrek en aankomst vragen.
- kort uitleg over een reisweg of een plaats geven en vragen.
- de belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen.

Vrije tijd (nr. 7)

- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen.
- zeggen wanneer, waar en hoe hij met vakantie gaat.
- de belangrijkste hobby's verwoorden.
- zeggen welke sport hij beoefent en er bij anderen naar informeren.
- vertellen over de gedane of geplande reizen en vragen van anderen beantwoorden.

- een voorstel formuleren om iets te bezoeken.
- bezienswaardigheden kort beschrijven.
- een dagactiviteit kort beschrijven.
- vertellen over de gedane of geplande reizen en in dit verband vragen van anderen beantwoorden.
- toeristische brochures raadplegen en er de basisinformatie uit meedelen.
- een voorstel formuleren om iets te bezoeken.
- zeggen dat hij lid is van één of andere vereniging en waarom.

Klimaat (nr. 12)

- de verschillende seizoenen verwoorden.
- basisgegevens i.v.m. het weerbericht begrijpen en kort verwoorden.
- de weersomstandigheden natuurverschijnselen kort beschrijven.

4.3 Taalsysteem

De aanpak van de grammatica heeft grondige wijzigingen ondergaan sinds de opkomst van het communicatieve vaardigheidsonderwijs: 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.

Leerkrachten kunnen een keuze maken uit onderstaande grammaticale items in functie van de taaltaken en de taalhandelingen die worden ingeoeffend. De communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat. Het is wel de bedoeling dat de cursist op het einde van richtgraad 1 onderstaande items kan begrijpen en in zekere mate zelf kan produceren. Vakgroepoverleg tussen leerkrachten is dus onontbeerlijk.

Het spreekt evenwel voor zich dat een herhaling, eventueel met uitdieping, van bepaalde aspecten die in richtgraad 1 aan bod kwamen, nodig zal zijn. Ook binnen richtgraad 2 zullen bepaalde items in de volgende modules herhaald en uitgediept worden. Immers, wil je cursisten niet alleen een diepgaande kennis van het taalsysteem, maar ook de productieve beheersing ervan, m.a.w. grammaticale toepasvaardigheid, bijbrengen, dan is een cyclische aanpak sterk aanbevolen.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

het werkwoord

- infinitief
- het hulpwerkwoord 'biti' ('zijn') in de tegenwoordige tijd
- het hulpwerkwoord 'htjeti' ('willen') in de tegenwoordige tijd
- hoofdverbuigingen van drie groepen van regelmatige werkwoorden in de tegenwoordige tijd
- toekomstige tijd – Futur I
- verleden tijd - Perfect
- de gebiedende wijs van het werkwoord
- enkele veel voorkomende modale werkwoorden (bijv.: znati, moći, željeti, voljeti ...)
- de werkwoorden van beweging
- reflexieve werkwoorden
- imperfectief en perfectief aspect van de werkwoorden
- conditionalis

het zelfstandig naamwoord

- geslacht
- meervoud van de regelmatige zelfstandige naamwoorden
- overzicht van het gebruik van de naamvallen (basisgebruik)
- de naamvallen: uitdiepen
 - o 1^{ste} naamval: nominatief
 - o 2^{de} naamval: genitief
 - o 3^{de} naamval: datief
 - o 4^{de} naamval: accusatief
 - o 5^{de} naamval: vocatief
 - o 6^{de} naamval: instrumentalis
 - o 7^{de} naamval: locatief

het bijvoeglijk naamwoord

- enkelvoud en meervoud
- drie geslachten
- verbuiging van de bijvoeglijke naamwoorden
- bepaalde en onbepaalde bijvoeglijke naamwoorden
- verbuiging van de vragen Kakav? en Koji?
- trappen van vergelijking: de vergrotende trap en de overtreffende trap

het voornaamwoord

- vragend voornaamwoord tko (ko)? što (šta)? in de 7 Naamvallen
- persoonlijk voornaamwoord: in de 7 Naamvallen
- aanwijzend voornaamwoord 'ovaj' 'ova' 'ovo' en 'taj', 'ta' 'to'
- bezittelijk voornaamwoord in de 7 naamvallen
- bezittelijke bijvoeglijke naamwoorden in de 7 naamvallen
- wederkerend voornaamwoord

het telwoord

- de hoofdtelwoorden en rangtelwoorden
- verbuiging van rangtelwoorden als bijvoeglijke naamwoorden in nominatief, locatief en genitief
- verbuiging van rangtelwoorden die uit meer dan twee leden bestaan

het bijwoord

- een aantal veel voorkomende bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid en hoeveelheid
- trappen van vergelijking

het voorzetsel

- een aantal frequent gebruikte voorzetsels: bijv.: u, na, od, iz, do, kod, o, sa, ... met bijhorende specifieke naamvallen

het voegwoord

- i, pa, te, ni, niti, a, ali, ili, zato što, ...

klankveranderingen

- sybilarisatie
- palatalisatie

Spelling en interpunctie

Bij het begin van richtgraad 1 wordt het Latijns en – facultatief – het Cyrillisch alfabet aangeleerd. Het cyrillische alfabet is niet verplicht, maar het kan in meer of mindere mate aan bod komen, afhankelijk van de vraag van de cursisten.

Het cyrillische alfabet is een alfabet dat geschreven wordt in het cyrillisch schrift .

Het oudste schrift, het glagolitische alfabet, waarvan het cyrillische alfabet is afgeleid, wordt tegenwoordig niet meer gebruikt. De naam van het glagolitische alfabet is afgeleid van twee Slavische woorden die veel voorkwamen in religieuze teksten: glagolъ ('woord') en glagolati ('spreken') — glagolitisch betekent dan ook zoveel als fonetisch. Bij de orthodoxe Slaven is het glagolitische alfabet verdrongen door het eenvoudiger cyrillische alfabet; bij de rooms-katholieke Slaven heeft het uiteindelijk plaatsgemaakt voor het Latijnse alfabet. In de 9e eeuw hebben de monnikenbroeders Cyrillus en Methodius het cyrillische alfabet ontworpen.

Het cyrillische alfabet is tot op heden een van de officiële alfabeten van Servië, Montenegro en Bosnië en Herzegovina; het wordt vooral gebruikt in de Servische Republiek.

De cursist leert de Servisch/Kroatische diacritische tekens schrijven en lezen. Daarbij wordt hij vertrouwd gemaakt met verschillende aspecten:

- de fonetische basisregel van het Servisch/Kroatisch : "schrijf zoals je spreekt en lees zoals het geschreven is".
- de taal wordt precies zo uitgesproken als ze wordt geschreven, d.w.z. alle letters worden uitgesproken (een klank = een letter).
- schrijf- en drukletters.
- 25 medeklinkers en vijf klinkers (a, e, i, o, u).
- de letter r wordt ook als een klinker beschouwd.
- uitspraak beklemtoonde en onbeklemtoonde klinkers.
- verschil tussen twee lange en twee korte klemtonen.
- harde en zachte medeklinkers.
- stemhebbende en stemloze medeklinkers.
- vier combinaties van letters **dž, dj, lj, nj**.
- vier letters met zgn. diakritische tekens **č, ć, š, ž**.
- het Servisch/Kroatisch kent geen tweeklankenlettercombinaties (**ij, oe, eu, au**).

4.3.2 Syntaxis

In het Servisch/Kroatisch zijn de naamvallen erg belangrijk. Daardoor verschuift de aandacht van de syntaxis vaak naar de morfesyntaxis. Uiteraard kan je ingaan op bepaalde syntactische wendingen indien je dat nuttig acht.

Bevestigende zinnen

Ontkennende zinnen

Vragende zinnen

Dubbele negatie

4.4 Taalregisters

De cursist leert het onderscheid kennen tussen formeel en informeel taalgebruik.

Reeds van bij het begin wijs je op het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en standaardzinnen zoals begroetingen. De cursist weet in welke situatie hij bijvoorbeeld iemand kan begroeten met 'bok' of met 'do vidjenja'.

Het gebruik van de beleefdheidsvorm 'Vi' sluit hierbij aan.

Besteed ook aandacht aan de verschillende aanspreekvormen ('gospodin', 'gospođa', 'gospođica'). De cursist is vertrouwd met het gebruik ervan en kan ze in hun juiste context plaatsen en gebruiken.

Het gebruik van de dialecten in het Servisch, Kroatisch of Bosnisch wordt niet echt behandeld, maar wanneer cursisten door contact met 'native speakers' wijzen op bepaalde woorden of uitdrukkingen, kan je daarop ingaan. Het gebruik van scheldwoorden vereist een zeer verfijnde kennis van het Servisch/Kroatisch. Als leraar ga je daarom voorzichtig om met het gebruik ervan.

Binnen de verschillen in taalregisters is het voor de hand liggende vertrekpunt de verschillen in woordenschat tussen het Servisch/Kroatisch en zelfs Bosnisch, maar er moet ook plaats zijn voor fenomenen die te maken hebben met uitspraak, syntaxis, enz.

4.5 Uitspraak en intonatie

Van bij het begin dient voldoende aandacht te worden besteed aan het uitspraakonderwijs, omdat er anders later onvermijdelijk fossilisatieproblemen zullen optreden. Met andere woorden: de basis voor een goede uitspraak wordt gelegd *van bij het begin van het leerproces*.

Men kan niet verwachten van een cursist uit richtgraad 1 dat hij perfect de (standaard)uitspraak en intonatie van het Servisch/Kroatisch beheerst. Maar van meet af aan moet hij beseffen dat een foute uitspraak onvermijdelijk communicatieproblemen oplevert.

Ook de intonatie en het ritme van de zin verdienen je aandacht. Het is belangrijk de cursist diverse intonatiepatronen te leren interpreteren en ook te laten imiteren, omdat dat zijn communicatievaardigheid zal bevorderen.

Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is dus aandachtig (leren) luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. Probeer vooral een zo natuurlijk mogelijke spreekstijl te hanteren.

Het taalgebruik en het gebruikte auditief materiaal moeten dus van goede kwaliteit zijn, omdat de cursist ze zal imiteren. Authentiek klank- en beeldmateriaal is te verkiezen, zodat de cursisten aan het normale spreekritme kunnen wennen.

Er wordt gestreefd naar een correcte uitspraak van klanken en woorden. Ook de juiste klemtoon leren leggen (woordsoorten, taalsysteem) en het muzikaal accent, de zinsmelodie horen daarbij.

De cursisten leren de verschillende intonatieconstructies kennen en realiseren zich dat het herkennen en het juiste gebruik ervan helpt om de betekenis van een zin te begrijpen. Leer hen het belang van de intonatie inzien, om bvb. het onderscheid te maken tussen een bevestigende en een vragende zin.

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.

Voor vele cursisten betekent de studie van het Servisch/Kroatisch een eerste kennismaking met een nieuwe talengroep - de Slavische talen - en de Slavische cultuur in het algemeen. In richtgraad 1 komen socioculturele aspecten eerder zijdelings aan bod. Vele woorden zijn cultuurgebonden, zodat een korte verwijzing automatisch volgt. Het Servisch en het Kroatisch hebben door de veranderde situatie van de laatste jaren zelf hun eigen evolutie doorgemaakt, zodat sommige woorden echt 'tijdsgebonden' zijn.

4.6.1 Socioculturele conventies

Het lijkt niet nuttig in richtgraad 1 zeer diep op bepaalde socioculturele aspecten in te gaan, tenzij er goede redenen zouden zijn om het wel te doen. Het volstaat dat je de dagelijkse gebruiken in Bosnië, Servië en Kroatië als praktisch uitgangspunt neemt, evenals de meest in het oog springende socioculturele kenmerken van de samenleving in kwestie om de belangstelling van de cursist op te wekken.

Op het einde van richtgraad 1 beschikt de cursist over voldoende kennis van een aantal elementaire zaken in verband met de cultuur en de gebruiken van de doeltaal, zij het niet op een productieve, dan toch op een receptieve manier.

Socioculturele conventies zijn in het hedendaagse Bosnië, Servië en Kroatië sterk beïnvloed door de burgeroorlog, waardoor de verschillen nog uitvergroot zijn. Bijgevolg zijn de meeste mensen overgevoelig wat betreft het gebruik van bepaalde woorden uit een andere taalvariant. Probeer de cursisten bewust te maken van die verschillen en in de mate van het mogelijke die extra te belichten.

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat je niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden.

Het is aangewezen reeds in richtgraad 1 de cursist attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan personen die Servisch en Kroatisch spreken.

De cursist moet zich bewust zijn van de conventies m.b.t. de volgende aspecten:

- elkaar de hand schudden
- de handkus geven of ontvangen

- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- gebaren maken met de ledematen
- fysieke afstand tussen de sprekers respecteren
- al dan niet oogcontact onderhouden.

Het is van belang dat je de cursist vanaf richtgraad 1 op interculturele verschillen wijst, zodat hij op zijn minst bewust is van de genoemde verschillen, de bedoelingen van iemand die Servisch/Kroatisch spreekt correct kan inschatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties.

4.7 Sociolinguïstische situatie

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.

Voor vele cursisten betekent het leren van Servisch/Kroatisch ook een eerste kennismaking met een nieuwe talengroep - de Slavische talen – en de Slavische cultuur en mentaliteit in het algemeen.

Belicht het belang van het Servisch/Kroatisch door erop te wijzen dat - ondanks de veranderende situatie in het naoorlogse ex-Joegoslavië - het Servisch/Kroatisch in de landen die ontstaan zijn uit het vroegere Joegoslavië, nog de taal is die als communicatiemiddel kan dienen.

Ondanks de kleine verschillen worden Servisch, Kroatisch en Bosnisch tegenwoordig om politieke redenen als verschillende talen gezien. In de taalwetenschap worden ze nog steeds als regionale varianten van het Servo-Kroatisch beschouwd. De term "Servo-Kroatisch" is echter tegenwoordig controversieel en sterk politiek beladen in de opvolgstaten van het vroegere Joegoslavië. Servië, Kroatië, Bosnië en Montenegro zijn vier van de zes republieken in het voormalige Joegoslavië. In Kroatië spreekt men tegenwoordig van het Kroatisch als de standaardtaal, in Servië is dat het Servisch, in Bosnië het Bosnisch, en in Montenegro gebruikt men de term "Montenegrijns" voor de standaardtaal. Bosnisch, Kroatisch en Servisch, hoe weinig verschillend ook, functioneren als volwaardige literaire standaardtalen. Hoewel men aan zowel woordgebruik als zinsbouw en uitspraak in veel gevallen direct zal opmerken of een taalgebruiker Servisch, Montenegrijns, Kroatisch of Bosnisch is, zijn zowel de standaardtalen als de dialecten volledig wederzijds verstaanbaar.

Binnen het Servisch/Kroatische taalgebied bestaan er zeer veel verschillende dialecten, die bovendien niet altijd de nationale grenzen volgen. De dialecten die in Kroatië, Servië, Montenegro en Bosnië gesproken worden liggen wel zo dicht bij elkaar dat er taalwetenschappers zijn die er nog steeds van overtuigd zijn dat van één taalsysteem gesproken kan worden, met "normale" dialectale verschillen. Drie grote groepen van dialecten worden onderscheiden aan de hand van de wijze waarop het vragend voornaamwoord "Wat" wordt vertaald (kajkavski, čakavski en štokavski). Het *Štokavisch* is het dialect waarop het Servisch, Kroatisch en Bosnisch zijn gebaseerd. Binnen het stokavisch dialect worden er drie subdialecten aangehaald (ekavski, ijekavski en ikavski), waarvan ijekavski en ekavski, wegens hun verspreiding, worden aangeleerd.

Benadruk dat het gebruik van het Servisch of Kroatisch (of Bosnisch) op sommige plaatsen wel zeer gevoelig ligt en een tactvolle en voorzichtige aanpak vereist is. Zo kun je niet verwachten dat het altijd gewaardeerd wordt wanneer je in Kroatië iemand aanspreekt met 'zdravo'. Laat echter voldoende Kroatische en Servische cultuur aan bod komen tijdens de lessen. In de praktijk komt het erop neer dat een Kroaat de Kroatische standaardtaal gebruikt in situaties die dat vereisen, en dat een Serviër de Servische standaardtaal gebruikt. In Bosnië is de situatie nog ingewikkelder, wegens de etnische samenstelling van de bevolking en de verdeling in de deelstaten.

Vaak vertellen cursisten over hun eigen ervaringen en stellen ze vragen over andere gebruiken, leef- en eetgewoontes. Ga daar in de mate van het mogelijke op in.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.

Zeker in de beginfase van de taalopleiding is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan de training van elke vaardigheid. De opsplitsing in mondelinge en schriftelijke modules maakt het daarenboven mogelijk om, in functie van de voorkennis en de noden van de cursist, te focussen op mondelinge en gespreksvaardigheden (luisteren, spreken) dan wel op schriftelijke vaardigheden (lezen, schrijven).

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

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

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

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

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

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

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

Waar die talige middelen tekortschieten, kun je de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, 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.

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

Het doel van woordenschatonderwijs is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

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

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons langetermijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding, nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.

Je kunt daarbij uitgaan van semantische velden (serie woorden rond éénzelfde thema : bijv. marktsegment, doelgroep, marktstudie, afzetmogelijkheid), woordassociaties (winst, omzet), synoniemen (bedrijf, onderneming), antoniemen (stijgen, dalen) connotaties (man, heer), hiërarchische reeksen (bedrijf, afdeling, kantoor).

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

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

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

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

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

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

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zendersperspectief versus ontvangersperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatievindend 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.

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Het ligt dan ook voor de hand om in het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

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

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

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

6 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 uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie³ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

7.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie⁴ is dus gericht op *resultaatbepaling*.

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

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

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

De evaluatie moet in ieder geval bijdragen tot het bevorderen van het leren en motiverend werken voor de cursist.

7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequate gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De

³ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

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

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*⁵ (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het 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

⁵ 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.

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.

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid

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

8 Bibliografie

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

8.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.

- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek*. Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers*. Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.katholiekonderwijs.vlaanderen

= Katholiek Onderwijs Vlaanderen

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

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

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

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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Babić, Stjepan (1986) *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku : Nacrt za gramatiku*, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Globus.

Browne, Wayles (1975) 'Serbo-Croatian enclitics for English-speaking learners', in Rudolf Filipović (ed.) *The Zagreb English-Serbo-Croatian Contrastive Project, Contrastive Analysis of English and Serbo-Croatian 1*: 105-134, Zagreb: Institute of Linguistics.

Browne, Wayles (1976) 'Two Wh-fronting rules in Serbo-Croatian', *Južnoslovenski filolog* 32: 196-204.

Browne, Wayles (1986) *Relative Clauses in Serbo-Croatian in Comparison with English*, The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project, *New Studies* 4, Zagreb: Institute of Linguistics.

Browne, Wayles and James D. McCawley (1965) 'Srpskohrvatski akcentat', *Zbornik za filologiju i lingvistiku* 8: 147-51, reprinted as *Serbo-Croatian Harmondsworth: Penguin*, 330-35. dugo

Brozović, Dalibor and Pavle Ivić (1988) *Jezik srpskohrvatski / hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*. Izvadak iz II izdanja *Enciklopedije Jugoslavije*, Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.

Fucic, Branko (1982), *Glagoljski natpisi*. (In: *Djela Jugoslavenske Akademije Znanosti i Umjetnosti*, knjiga 57.) Zagreb, 420 p.

Fullerton, Sharon Golke (1975) *Paleographic Methods Used in Dating Cyrillic and Glagolitic Slavic Manuscripts*. (In: *Slavic Papers No. 1.*) Ohio, 93 p.

Gluhak, Alemko (1993) *Hrvatski etimološki rječnik*, Zagreb: August Cesarec.

Grickat, I. (1957-58) 'O nekim vidskim osobenostima srpskohrvatskog glagola', *Južnoslovenski filolog* 22: 65-130.

Hawkesworth, Celia, *Colloquial Croatian* (Routledge, 2006), ISBN 0-415-34896-X

Hawkesworth, Celia, *Colloquial Serbian* (Routledge, 2006), ISBN 0-415-34892-7

Ivić, P. (1957) *O govoru galipoljskih Srba*, *Srpski dijalektološki zbornik* 12, Beograd: Srpska akademija nauka.

Ivić, P. (1990) 'Sistem padežnih nastavaka imenica u srpskohrvatskom književnom jeziku', O jeziku nekadašnjem i sadašnjem, Beograd: BIGS-Jedinstvo, 286-309.

Ivić, Pavle (1958) Die serbokroatischen Dialekte : ihre Struktur und Entwicklung. Erster Band : Allgemeines und die štokavische Dialektgruppe, The Hague: Mouton.

Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), Gramatika bosanskoga jezika, Zenica: Dom štampe.

Katičić, Radoslav (1986) Sintaksa hrvatskoga književnog jezika : nacrt za gramatiku, Zagreb: JAZU & Globus.

Kučanda, Dubravko (1985) 'Some thoughts on the dative of possession', Zbornik Pedagoškog fakulteta (humanističke i društvene znanosti)1/1985, 37-54. Osijek.

Lazić, Margarita (1976) 'Prefixation of borrowed verbs in Serbocroatian', Slavic and East European Journal 20, 1: 50-59.

Lexikon und Grammatik im Serbokroatischen, München: Lincom Europa. Same in Croatian: Kordić, Snježana (2002) Riječi na granici punoznačnosti, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Lukić, Vera (1983) Dečji frekvencijski rečnik, Beograd: Prosveta.

Magner, Thomas (1966) A Zagreb kajkavian dialect. Penn[sylvania] State University Studies No. 18. University Park.

Mihailović, Ljiljana (1971) 'Additional notes on noun phrases in the function of subject in English and Serbo-Croatian', The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project, Reports 4: 73-84, Zagreb: Institute of Linguistics.

Mihaljević, Milan (1990) 'Upotreba povratnospojne zamjenice svoj u hrvatskom ili srpskom jeziku', in Georg Holzer (ed.), Croatica, Slavica, Indoeuropaea = Wiener slavistisches Jahrbuch. Ergänzungsband VIII, 145-156, Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, Institut für Slavistik der Universität Wien.

Miklas, Heinz (2000), (Hrsg.): Glagolitica: zum Ursprung der slavischen Schriftkultur, Wien.

Mrazović, Pavica, and Zora Vukadinović (1990) Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance, Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižara Zorana Stojanovića/Dobra vest.

Nakić, Anuška and Wayles Browne (1975) 'The intonation of questions in Serbo-Croatian and English' in Rudolf Filipović, (ed.) The Zagreb Institute of Linguistics.

Remetić, Slobodan (1981) 'O nezamenjenom jatu i ikavizmima u govorima severozapadne Srbije', Srpski dijalektološki zbornik 27, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Institut za srpskohrvatski jezik.

Škaljić, Abdulah (1966) Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku, Sarajevo: Svjetlost.

8.2.2 Woordenboeken en lexica

Anić, Vladimir (1991 and later editions) Rječnik hrvatskoga jezika, Zagreb: Novi liber.

Anić, Vladimir (prir. Ljiljana Jojić) (2003 i daljnja izdanja), Veliki rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.

Anić, Vladimir Ivo Goldstein Rječnik stranih riječi (2003) Zagreb: Novi Liber.

Benson, Morton (1971 and later editions) SerboCroatian-English Dictionary, with the collaboration of Biljana Šljivić-Šimšić, [Philadelphia]: University of Pennsylvania Press Morton Benson : Standard English-Serbo-Croatian, Serbo-Croatian-English Dictionary: A Dictionary of Bosnian, Croatian and Serbian Standards

Brozović-Rončević, Dunja [i dr.] (1996) Rječnik novih riječi. Mali vodič kroz nove riječi i pojmove u hrvatskim glasilima. Zagreb: Minerva – 209 s.

Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002) (ur. Ranko Matasović i Ljiljana Jojić). Zagreb: Novi Liber.

Jakić, Blanka; Hurm, Anton (1991) Hrvatsko-njemački rječnik: s gramatičkim podacima i frazeologijom. Zagreb: Školska knjiga.

Matešić, Josip (1982) Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga – 808 s.

Matešić, Josip (1988) (izd.): Hrvatsko-njemački frazeološki rječnik. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; München: Verlag Otto Sagner.

Menac, Antica; Fink-Arsovski, Željka; Venturin, Radomir (2003) Hrvatski frazeološki rječnik. Zagreb: Naklada Ljevak – 414 s.

Mladen Davidovic Serbian-English, English-Serbian Concise Dictionary

Moguš, Milan – Bratanić, Maja – Tadić, Marko (1999) Hrvatski čestotni rječnik. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta: Školska knjiga.

Moguš, Milan, Maja Bratanić, Marko Tadić (1999) Hrvatski čestotni rječnik, Zagreb: Školska knjiga.

Novakovic Lopusina, Jelica (1993) Basiswoordenboek Nederlands –Servokroatisch, Belgrado.

Novakovic Lopusina, Jelica (1993) Basiswoordenboek Servokroatisch - Nederlands, Belgrado.

Prisma miniwoordenboek Kroatisch en Servisch Nederlands (2004) Het Spectrum.

Rječnik hrvatskoga jezika (2000) (ur. Jure Šonje) Zagreb: LZ Miroslav Krleža: Školska knjiga.

Šarić, Ljiljana; Wittschen, Wiebke (2003) Rječnik sinonima. Bremen/Oldenburg; Zagreb: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee; Neretva – 653 s.

Šipka, Danko (2000) SerboCroatian-English Colloquial Dictionary, Springfield, VA: Dunwoody Press.

Škaljić, Abdulah (1989) Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. Sarajevo: Svjetlost.

Šonje, Jure (izd.) (2000) Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Leksikografski zavod »Miroslav Krleža«; Školska knjiga – 1450 s.

Šonje, Jure, ed. (2000) Rječnik hrvatskoga jezika, Zagreb: Leksikografski zavod & Školska knjiga.

Uroić, Marija; Hurm, Anton (1994) Njemačko-hrvatski rječnik: s gramatičkim podacima i frazeologijom. Zagreb: Školska knjiga - 1010 s.

8.2.3 Grammatica

Anić, Vladimir – Silić, Josip (1986.1, 1987.2, 1990.3), Pravopisni priručnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber: Školska knjiga. Kasnije izdan kao Pravopis hrvatskoga jezika (2001.). Zagreb: Novi Liber: Školska knjiga.

Babić, Stjepan – Brozović, Dalibor – Moguš, Milan – Pavešić, Slavko – Škarić, Ivo – Težak, Stjepan (1991) Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika. Nacrti za gramatiku. Zagreb: HAZU: Globus.

Babić, Stjepan – Finka, Božidar – Moguš, Milan (1990. i daljnja izdanja), Hrvatski pravopis. Zagreb: Školska knjiga (1971. zabranjen i uništen, pretisak u Londonu 1972. (poznat kao Londonac); nakon toga tiskan tek 1990.).

Babić, Stjepan – Ham, Sanda – Moguš, Milan (2005) Hrvatski školski pravopis. Zagreb: Školska knjiga.

Babić, Stjepan – Moguš, Milan (2010) Hrvatski pravopis: usklađen sa zaključcima Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Babić, Stjepan (1986.1, 1991.2, 2003.3) Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku. Nacrt za gramatiku. Zagreb: HAZU: Globus.

Badurina, Lada – Marković, Ivan – Mićanović, Krešimir (2007) Hrvatski pravopis. Zagreb: Matica hrvatska.

Barbaroša-Šikić, Mirela – Čubrić, Marina (2001.1, 2004.2) Praktični školski pravopis: s vježbama i zadacima. Zagreb: Školska knjiga.

Cesarec, M (2003) Učimo hrvatski: Sintaksa padeža, Zagreb.

Cesarec, Marijana – Čilaš Marica (2003) Učimo hrvatski – čitanka, Zagreb.

Drilo, Stjepan (2003) Kroatisch: Lehrbuch für Fortgeschrittene, Teil II, Hessen.

Grubišić, Vinko (1996) Elementary Croatian 2, Zagreb.

Ham, Sanda (2002.1, 2007.2) Školska gramatika hrvatskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Raguž, Dragutin (1997) Praktična hrvatska gramatika. Zagreb: Medicinska naklada.

Silić, Josip – Pranjković, Ivo (2005) Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko – Babić, Stjepan (1992. i daljnja izdanja), Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje. Zagreb: Školska knjiga.

Vukušić, Stjepan – Zoričić, Ivan – Graselli-Vukušić, Marija (2007) Naglasak u hrvatskome književnom jeziku. Zagreb: HAZU: Globus.

8.2.4 Uitspraak en intonatie

Alexander, Ronelle, *Bosnian, Croatian, Serbian, A Grammar with Sociolinguistic*

Babić Stjepan (1986) Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku. Nacrt za gramatiku. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti– 551 s.

Babić Stjepan, Brozović Dalibor, Moguš Milan, Pavešić Slavko, Škarić Ivo, Težak Stjepan (1991) Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika. Nacrt za gramatiku. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti– 743 s.

Babić, Stjepan; Finka, Božidar; Moguš, Milan (2005) Hrvatski pravopis, Zagreb: Školska knjiga– 496 s.

Barac-Kostrenčić, Višnja; Kovačićek, Miljenko; Lovasić, Sonja; Vignjević, Dobrila (1999) Učimo hrvatski 1: Radna bilježnica. Zagreb: Školska knjiga (Knjiga i audio-kaseta)

Barešić, Jasna (2000) Dobro došli 1-2: Udžbenik i rječnik. Zagreb: Sova (Knjiga i audio-kaseta)

Barešić, Jasna (2003) Dobro došli 1-2: Gramatika hrvatskoga jezika i rješenja zadataka. Zagreb: sova.

Barešić, Jasna (2005) Dobro došli 1: Udžbenik i rječnik za učenje hrvatskog jezika za strance. Zagreb: Školska knjiga (Knjiga i audio-CD)

Barešić, Jasna (2006) Dobro došli 1: Gramatika i rješenja zadataka za učenje hrvatskoga jezika za strance. Zagreb: Školsak.

Barić Eugenija, Hudečer Lana, Koharović Nebojša, Lončarić Mijo, Lukenda Marko, Mamić Mile, Mihaljević Milica, Šarić Ljiljana, Švačko Vanja, Vukojević Luka, Zečević Vesna, Žagar Mateo (1999) Hrvatski jezični savjetnik / U redakciji izvršnog uredništva Lane Hudeček, Milice Mihaljević i Luke Vukojevića. - Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje – Pergamena – Školske novine -1660 s.

Barić, Eugenija; Lončarić, Mijo; Malić, Dragica; Pavešić, Slavko; Peti, Mirko; Zečević, Vesna; Znika, Marija (1996) Hrvatska gramatika. Zagreb: Školska knjiga– 684 s.

Belić. Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik, 1959-2001. – Knj. 1-16.

Bjelaković, Isidora; Vojnović, Jelena (2004) Naučimo srpski 1. Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik – 166 s.

Bjelaković, Isidora; Vojnović, Jelena (2004) Naučimo srpski 1. Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik – 166 s.

Bjelaković, Isidora; Vojnović, Jelena (2004) Naučimo srpski 1: Radna sveska. Novi Sad: Filozofski fakultet –

Bjelaković, Isidora; Vojnović, Jelena (2004) Naučimo srpski 1: Radna sveska. Novi Sad: Filozofski fakultet –

Boban, Vjekoslav (1988) (izd.): Hrvatski ili srpski i njemački slikovni rječnik. Oxford-Duden-Cankarjeva založba. Mannheim : Bibliographisches Institut; Ljubljana : Cankarjeva založba – 677 s.

Brabec, Ivo; Hraste, Mate; Živković, Sreten (1970) Gramatika hrvatskosrpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga – 280 s.

Brodnjak, Vladimir (1991) Raznikovni rječnik srpskog i hrvatskog jezika. Zagreb: Školske novine. *Commentary*, University of Wisconsin Press, 2006.

Čedić, Ibrahim (2004) Osnovi gramatike bosanskog jezika: Priručnik za osnovne škole. Sarajevo: Bosna leksika – 249 s.

Čubrić, Marina; Barbaroša-Šikić, Mirela (1991) Praktični školski pravopis s vježbama i zadacima, Školska knjiga, Zagreb.

Ćirilov, Jovan (1982) Rečnik novih reči. Beograd: Narodna knjiga – 250 s.

Ćorić, Božo (1955) Srpski za strance. Beograd.

Damjanovic, Stjepan (2004) Slovo iskona. Staroslavenska/ starohrvatska čitanka / Jelena Hekman (ur.). Zagreb: Matica hrvatska.

Dešić, Milorad (2002) Pravopis srpskog jezika: priručnik za škole. Zemun: Nijansa – 236 s.

Dnevnik – 54 s.

Dnevnik. – 54 s.

Donat, Branimir; Zidić, Igor (1975) Antologija hrvatske fantastične proze i slikarstva. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Dulčić, Mihovil (1997) (izd.): Govorimo hrvatski: Jezični savjeti. Zagreb: Hrvatski radio – Naklada Naprijed – 511
Dž. Jahić, S. Halilović, I. Palić, *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica, 2000.

Engel, Ulrich; Mrazović, Pavica (izd.) (1986) Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti, 1986. (A, Jezičke studije; Radovi instituta za strane jezike i književnosti, sveska 7, prvi i drugi tom; zgl. Sagners Slavistische Sammlung, Band 10, München.

Grupa autora: Naučimo srpski 2. Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.

Grupa autora: Naučimo srpski 2. Radna sveska. Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.

Halilović (1996) Halilović, Senahid: Pravopis bosanskoga jezika. Sarajevo: Preporod. – 626 s.

Ham, Sanda (2002) Školska gramatika hrvatskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Ham, Sanda (2006) Povijest hrvatskih gramatika. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Ivo Frangeš (1987) Povijest hrvatske književnosti. Zagreb/Ljubljana: Nakladni zavod MH/Cankarjeva založba.

Jahić, Dževad; Halilović, Senahid; Palić, Ismail (2000) Gramatika bosanskoga jezika. Zenica: Dom štampe – 476 s.

Jelaska, Zrinka i suradnici (2005) Hrvatski kao drugi i strani jezik, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jelčić Dubravko (2004) Povijest hrvatske književnosti - Tisućljeće od Bašćanske ploče do postmoderne. 2. izdanje. Zagreb: Naklada Pavičić.

Katičić, Radoslav (1986) Sintaksa hrvatskog književnog jezika. Nacrt za gramatiku. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti– 529 s.

Katnić-Bakaršić, Marina (2001) Stilistika (Priručnik za studente). Sarajevo: Ljiljan.

Katnić-Bakaršić, Marina (2001) Stilistika (Priručnik za studente). Sarajevo: Ljiljan.

Klajn, Ivan (2002/3) Tvorba reči I i II. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Klajn, Ivan (2004) Reči su oruđa. Beograd: Nin.

Klajn, Ivan (2005) Gramatika srpskog jezika (za strance). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Klajn, Ivan: Rečnik jezičkih nedoumica. Beograd: Čigoja štampa, 2006.

Klikovac, Duška (2002) Gramatika srpskog jezika za osnovnu školu. Beograd: Srpska školska knjiga – 224 s.

Kombol, Mihovil (1961) Povijest hrvatske književnosti. Zagreb: Matica hrvatska.

Korom, Marija (2005) Kroatisch für die Mittelstufe. Lese- und Übungstexte. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. München: Sagner (Slavistische Beiträge, 369; Studienhilfen, 8)

Krajišnik, Vesna (2004) Naučimo padeže. Beograd: autor.

Kristal, Dejvid (1985) Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike. Beograd: Nolit – 293 s.

Kurešević, Marina; Miličević-Dobromirov, Nataša (2002) Učimo srpski I, Novi Sad: Azbukum, centar za srpski jezik i kulturu..

Kurešević, Marina; Miličević-Dobromirov, Nataša (2002) Učimo srpski I, Novi Sad: Azbukum, centar za srpski jezik i kulturu.

Matešić, Josip (1982) Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga . – 808 s.

Miličević-Dobromirov, Nataša; Ćuk, Liljana; Radulović, Nataša (2006) Učimo srpski II. Novi Sad: Azbukum.

Miličević-Dobromirov, Nataša; Ćuk, Liljana; Radulović, Nataša (2006) Učimo srpski II. Novi Sad: Azbukum.

Mužić, Vladimir (1989) Čitam ćirilicu: programirani nastavni materijal. Zagreb: Školska knjiga– 204 s.

Mužić, Vladimir (1989) Čitam ćirilicu: programirani nastavni materijal. Zagreb: Školska knjiga– 204 s.

Nemec, Kresimir (1997) Antologija hrvatske novele. Zagreb: Naklada Pavičić.

Nikolić, Miroslav (2000) Obratni rečnik srpskoga jezika. Novi Sad – Beograd: Matica srpska - Institut za srpski jezik SANU – Palčić – 1394 s.

obrazovanje. Zagreb: Školska knjiga– 296 s.

Ostojčić, Branislav; Vujičić, Dragomir (2000) Rečnik (i)jekavizama srpskog jezika. Podgorica: CID. – 192 s.

Osvald, Dirko; Todorov, Cvetan (1987) Enciklopedijski rečnik: nauka o jeziku. I-II. Beograd, Prosveta – Knj. I: 287 s. – Knj. II: 367 s.

Pavličević-Franic, Dunja (2005) Komunikacijom do gramatike, Zagreb, Alfa.

Pešikan, Mitar; Jekrović, Jovan, Pižurica, Mato (1995) Pravopis srpskoga jezika. Novi Sad – Beograd: Matica srpska – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva– 328 s.

Petrović, Vladislava; Dudić Kosta (1989) Rečnik glagola sa dopunama. Beograd – Novi Sad – Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zavod za izdavanje udžbenika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva –123 s.

Piper, Predrag i dr. (2005) Sintaksa savremenog srpskog jezika. Beograd: Beogradska knjiga.

Pravopisni priručnik (2004) Dodatak Velikom rječniku hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber – 163 s.

- Raguž, Dragutin (1997) Praktična hrvatska gramatika. Zagreb: Medicinska naklada– 466 s.
- Rečnik MS - MH (1969) Rečnik srpskohrvatskoga jezika. Knj. I-IV. / Urednici Mihailo Stevanović, Ljudevit Jonke i
- Rečnik SANU: Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika / Glavni urednik Aleksandar
- Riđanović, Midhat: Totalni promašaj (2003) Prikaz Gramatike bosanskog jezika Dž. Jahića, S. Halilovića, I. Palića. Sarajevo: Šahinpašić - 179 s.
- Samardžija, Marko (1995) Leksikologija s poviješću hrvatskoga jezika. Udžbenik za 4. razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, Marko (1995) Leksikologija s poviješću hrvatskoga jezika. Udžbenik za 4. razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, Marko; Selak, Ante (2001) Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti. Zagreb: Pergamon.
- Selimović-Momčilović Maša; Živanić, Ljubica (2002) Srpski jezik za strance – početni. Beograd: Instiut za strane jezike.
- Selimović-Momčilović Maša; Živanić, Ljubica (2002) Srpski jezik za strance – početni. Beograd: Instiut za strane jezike.
- Simeon, Rikard (1969) Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva. I-II. Zagreb: Matica hrvatska – Knj. I: 1011 s. – Knj. II: 927 s.
- Simić, Radoje (2002) Srpska gramatika 1. Uvod, fonologija, morfologija. Beograd – Nikšić: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika. Jasen– 212 s.
- Simić, Radoje (2002) Srpska gramatika 2. Sintaksa. Beograd – Nikšić: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika – Jasen– 218 s.
- Srpski jezik na kraju veka / Redaktor Milorad Radovanović. Beograd – Kraljevo (1996) Institut za srpski jezik SANU – Slovo – 201 s.
- Srpskohrvatski jezik. Enciklopedijski leksikon (1972) / Redaktori i urednici Asim Peco, Živojin Stanojčić. Beograd : Interpres – 604 s.
- Stanojčić, Živojin; Popović, Ljubomir (1992) Gramatika srpskoga jezika. Udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Zavod za izdavanje udžbenika – 400 s.

Stanojčić, Živojin; Popović, Ljubomir (1992) Gramatika srpskoga jezika. Udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Zavod za izdavanje udžbenika – 400 s.

Stanojević, Željko (2001) Srpski u džepu. Gramatika. Beograd: Divit – 134 s.

Stevanović, Mihailo (1970) Savremeni srpskohrvatski jezik (Gramatički sistemi i književnojezička norma) I. Uvod, Fonetika, Morfologija. Beograd: Naučna knjiga – 653 s.

Subotić, Ljiljana (2005) Ortoepaska i ortografska norma standardnog srpskog jezika, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Šicel, Miroslav (2002) Antologija hrvatske kratke priče. Zagreb: Disput.

Težak, Stjepko (1991) Hrvatski naš svagda(š)nji, Zagreb: Školske novine.

Težak, Stjepko; Babić, Stjepan (1994) Gramatika hrvatskoga jezika: Priručnik za osnovno jezično Vićentijević, Živanić / *Srpski jezik za strance 2*, Institut za strane jezike, Beograd, 2002.

Vuković, Jovan (1962) Gramatika srpskohrvatskog jezika za VIII razred. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika – 101 s.

Vuković, Jovan (1966) Gramatika srpskohrvatskog jezika za VII razred. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika – 120 s.

8.2.5 Handboeken

Barešić, Jasna (2003) Dobro došli 1-2: Gramatika hrvatskoga jezika i rješenja zadataka. Zagreb: sova.

Barešić, Jasna (2005) Dobro došli 1: Udžbenik i rječnik za učenje hrvatskog jezika za strance. Zagreb: Školska knjiga (Knjiga i audio-CD)

Barešić, Jasna (2010) Dobro došli 2, Školska knjiga, Zagreb

Barešić, Jasna, *Dobro došli 2 – Užbenik i rječik za učenje hrvatskoga jezika za strance*, Školska knjiga, Zagreb, 2007.

Browne, Wayles and Alt, Theresa A Handbook of Bosnian, Serbian and Croatian

Cesarec, M (2003) Učimo hrvatski: Gramatička vježbenica I. dio, Zagreb.

Cesarec, M (2003) Učimo hrvatski: Sintaksa padeža, Zagreb.

David Norris and Vladislava Ribnikar Teach Yourself Serbian, ISBN 0-340-84624-0, 2007

David Norris Teach Yourself Croatian, ISBN 0-340-84624-0, 2004

Grubišić, Vinko (1994, 1996, 2003) Elementary Croatian 1, Zagreb.

Hawkesworth, Celia: Colloquial Croatian and Serbian: The Complete Course for Beginners

Juričić, Dinka (1994), Reci mi hrvatski, Zagreb.

Kosovac, Vesna; Lukić, Vida (2004) Učimo hrvatski 1. Udžbenik i vježbenica s gramatikom. Zagreb: Centar za strane jezike - Školska knjiga (Knjiga i audio-CD)

Kosovac, Vesna; Lukić, Vida (2005) Učimo hrvatski 2. Udžbenik i vježbenica s gramatikom. Zagreb: Centar za strane jezike - Školska knjiga (Knjiga i audio-CD)

Kostrenčić, Višnja; Kovačićek, Miljenko; Lukić, Vida (2002) Učimo hrvatski 3: Udžbenik i vježbenica. Zagreb: Centar za strane jezike (Knjiga i audio-CD)

Kostrenčić, Višnja; Kovačićek, Miljenko; Lukić, Vida (2002) Učimo hrvatski 4: Udžbenik i vježbenica. Zagreb: Centar za strane jezike (Knjiga i audio-CD)

Krasić, Ljubo – Grubišić, Vinko (1997), Hrvatski jezik I, Zagreb.

Stanojčić, Živojin, Ljubomir Popović i Stevan Micić (1989) Savremeni srpskohrvatski jezik i kultura izražavanja, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

8.2.6 Elektronische leer- en hulpmiddelen

De benodigde fonts (Cyrillic-KOI-8 of Cyrillic-Windows-1251) zijn o.a. te vinden op <http://www.friends-partners.org/friends/cyrillic/fonts.html>

Nuttige links:

[Kroatie.opzijnbest.nl](http://kroatie.opzijnbest.nl) – Kroatië op zijn best
[Landen.almanak.nl](http://landen.almanak.nl) – Informatie en tips over Kroatië
[Landen.nu](http://landen.nu) – Vakantie informatie Kroatië
[Last minute Kroatië](http://lastminute.kroatië.nl) – De goedkoopste last minutes naar Kroatië
[Reisbijbel.nl](http://reisbijbel.nl) – Reizen, vakantie en reisinformatie Kroatië
[Reisforum.nl](http://reisforum.nl) – Forum over Kroatië
[Reisfotos.com](http://reisfotos.com) – Mooie verzameling foto's van Kroatië
[Reislocaties.nl](http://reislocaties.nl) – Uitgebreide informatie over Kroatië
[Reisgids Kroatië Willgoto](http://reisgids.kroatië.willgoto.nl) – Reislinks Kroatië
[Reizendoejezo.nu](http://reizendoejezo.nu) – Toeristische informatie Kroatië
[Rondreis Kroatie](http://rondreis.kroatie.nl) – Informatie voor uw rondreis door Kroatie
[Serko Sailing](http://serko.sailing) – Zeilvakanties in Pula, Zadar, Murter, Biograd, Vinisce, Trogir en Sibenik
[Talennet Kroatisch](http://talennet.kroatisch.nl) – Alles over de Kroatische taal
[Vakantieinkroatie.nl](http://vakantieinkroatie.nl) – Camping, vakantiewoning of hotel in Kroatië
[Vakantie Kroatië](http://vakantie.kroatië.nl) – Wereldreisgids reisinformatie
[Vakantiesites.com](http://vakantiesites.com) – Startpunt voor uw vakantie naar Kroatië
[Zeileninkroatie.nl](http://zeileninkroatie.nl) – Zeilen in Kroatië, zeilvakanties, cursussen en verhuur

Bijlage 1: Nuttige info

1. Belgische ambassades en consulaten in buitenland

Kroatië

Ambassade Zagreb

Pantovchak 125 B1

10000 Zagreb

Kroatië

zagreb@diplobel.org

Ambassadeur Marc de Schoutheete de Tervarent

+38514578901

+38514578902

zagreb@diplobel.fed.be

<http://www.diplomatie.be/zagrebnl> (Nederlands)

<http://www.diplomatie.be/zagrebfr> (Français)

<http://www.diplomatie.be/zagreb> (English)

Ereconsulaat Dubrovnik

Antuna Barca, 10

20.000 Dubrovnik

Kroatië

+38520438177

+38520438176

2. Ambassades in binnenland

Kroatië

Louizalaan 425

1050 Brussel

+0032 02 6392036

+0032 02 5120338

croemb.bruxelles@mvpei.hr

<http://www.be.mvp.hr>

Servië

Emile Demotlaan 11
1000 Brussel

+0032 02 6472652

+0032 02 6472941

ambaserbie@skynet.be

<http://www.mfa.gov.rs>

Bosnië en Herzegovina

Industriestraat 22
1040 Brussel

+0032 02 5020188

+0032 02 6443254

info@bhembassy.be

<http://www.bhembassy.be>

Montenegro

Av. Louise 181
1050 Brussel

+0032 02 7052851

+0032 02 7260155

belgium@mfa.gov.me

<http://www.mip.gov.me>

3. Andere organisaties in binnenland

Kroatische Nationale dienst voor Toerisme

Oud Korenhuis 38

1000 Brussel

+32 02 550 18 88+32 02 550 18

Fax: +32 02 513 81 60

4. Nuttige sites

De overheid

- [DUBROVNIK stadsbestuur](#)
- [PRESIDENT VAN DE REPUBLIEK KROATIË](#)
- [REGERING VAN DE REPUBLIEK KROATIË](#)
- [MINISTERIE VAN BUITENLANDSE ZAKEN](#)
- [MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN](#) (momenteel alleen in het Kroatisch)
- [MINISTERIE VAN ECONOMIE](#)
- [MINISTERIE VAN Wetenschap & Technologie](#)
- [MINISTERIE VAN ONDERWIJS & SPORT](#)

Toerisme



[Croatian national Tourist Board](#)



[Ministry of Tourism - Republic of Croatia](#)



[Croatian Motorways Ltd.](#)



[Jadrolinija \(ferry boat schedule\)](#)



[Croatian Automobile Club](#)

Allerlei

[Travelmap - Bosnie Herzegovina](#)

- [Ambassade Nederland in Bosnië-h](#)
- [Ambassade Bosnië-h. in Nederland](#)
- [Landenweb-bosnie Herzegovina](#)
- [Lonely Planet - Bosnië Herzegovina](#)
- [Wikipedia over Bosnie Herzegovina](#)

[Travelmap Servie](#)

- [Ambassade van België](#)
- [Ambassade van Nederland](#)
- [Lonely Planet - Servië-Montenegro](#)

[Travelmap - Kroatië](#)

- [Ambassade Nederland in Kroatië](#)
- [Landenweb - Kroatië](#)
- [Lonely Planet - Kroatië \(croatia\)](#)
- [Pbase Kroatië \(foto's\)](#)
- [Uniglobe - Kroatië](#)
- [Wikipedia - Kroatië](#)
- [Meer Kroatië? Kroatië 2link](#)
- [Kroatië bellen? Telefoongids 2link](#)

[bosnie.startpagina.nl](#) - Startpagina voor Bosnië-Herzegovina met veel links over allerlei onderwerpen

[BHTourism](#) Officiële site van het Bosnische Toeristenbureau

Turistička organizacija Srbije – [www.srbija.travel](#)

Turistička organizacija Vojvodine – [www.vojvodinaonline.com](#)

Turistička organizacija Regije Zapadna Srbija – [www.zapadnasrbija.org.rs](#)

Kongresni biro Srbije – [www.scb.travel](#)

YUTA – Poslovno udruženje turističkih agencija – [www.yuta.rs](#)

Kamping asocijacija Srbije – [www.camps-serbia.com](#)

Udruženje banjskih i klimatskih mesta Srbije – [www.udruzenjebanja.co.rs](#)

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsparingen 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**)

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**)

specifieke eindtermen

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover iedere leerder 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 de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, dan wel zijn eigen tekst afstemt op de informatie die door anderen is 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 van zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdool bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die 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 leerder toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.

(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

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

