



Leerplan

Opleiding

ARABISCH

Richtgraad 1.2

Waystage 1 A/B

Modulair

Studiegebied Talen richtgraad 1 en 2
Secundair volwassenenonderwijs

Leerplan Arabisch Waystage 1 A/B (secundair volwassenenonderwijs)

Erratum

Op vraag van de inspectie (cf. nota van de inspectie van 29 juni 2012 aan de decretale stuurgroep volwassenenonderwijs) en opdat het leerplan Arabisch Waystage 1 A/B volledig analoog zou zijn aan de leerplannen Chinees Waystage 1 A/B en Japans Waystage 1 A/B, wordt op pagina 11 onder het punt 3.2.1 (Spreken/gesprekken voeren) volgende uitbreidingsdoelstelling toegevoegd:

* De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurend niveau:

- 1 * informatie vragen en geven.

Op pagina 9 van dit leerplan wordt de tekst onder punt 1.2 als volgt aangepast:

Basiscompetenties en leerplandoelstellingen

De basiscompetenties voor Arabisch richtgraad 1 Waystage 1 A/B werden integraal opgenomen in dit leerplan. Ze vormen er de *leerplandoelstellingen* van voor spreken, schrijven, lezen en luisteren (hoofdstuk 3.2). Daarnaast bevat het leerplan een uitbreidingsdoelstelling voor spreken/gesprekken voeren, die niet als basiscompetentie vermeld¹ wordt voor de modules Waystage 1 A/B uit het opleidingsprofiel ACJ, maar die wel verwijst naar een breed gamma van taaluitingen gericht op informatie-uitwisseling. De uitbreidingsdoelstelling wordt voorafgegaan door een asterisk.

¹ De toevoeging van de uitbreidingsdoelstelling 'informatie geven en vragen op structurend niveau' aan de leerplandoelstellingen voor het niveau Waystage 1 A/B is logisch omdat daarmee een inconsequentie wordt weggewerkt tussen de Europese talen groep 2 en de groep niet-Europese talen (ACJ) op het niveau van het opleidingsprofiel. De modules Waystage 1 A/B bevatten nu voor beide taalgroepen de leerplandoelstelling 'informatie vragen en geven op structurend niveau'. (cf. *Nota aan de decretale stuurgroep over een inconsequentie op het niveau van de basiscompetenties in de opleidingsprofielen vreemde talen. 29 juni 2012*).

Dit leerplan Arabisch, richtgraad 1.2 Waystage 1 A/B, werd geschreven door

- Kacem Abaddi, VTI Aalst
- Khaled Aqel, CVO Crescendo
- Emad Ayfan, CVO Crescendo
- Peter Derie, CVO 3 Hofsteden Kortrijk/VTH Aalst
- Veerle Desutter, SCVO Talen Berchem
- Jan Forrez, Het Perspectief PCVO
- Mien Geukens, PCVO Moderne Talen Hasselt
- Joke Janssen, SCVO Talen Berchem
- George Khouri, CVO Meise-Jette
- Sarah Soenen, CVO HITEK/CVO Roeselare/CVO Sint-Godelieve Brugge
- Hadhria Talbi, CVO IVO Brugge

Inhoudstafel

1	1 Situering van het leerplan	6
	1.1 Algemene beschouwingen	6
	1.2 Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan	9
	1.3 Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid	9
2	Beginsituatie	10
3	Doelstellingen	11
	3.1 Algemene doelstellingen	11
	3.2 Leerplandoelstellingen	11
	3.2.1 Spreken/gesprekken voeren	11
	3.2.2 Schrijven	12
	3.2.3 Lezen	12
	3.2.4 Luisteren	13
4	Leerinhouden	15
	4.1 Contexten	15
	4.2 Taalhandelingen	20
	4.2.1 Algemene taalhandelingen	20
	4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen	20
	4.3 Taalsysteem	24
	4.3.1 Alfabet	24
	4.3.2 Woordvorming en woordenschat	24
	4.3.3 Grammatica	24
	4.3.4 Didactische suggestie voor de grammatica-opbouw	27
	4.5 Uitspraak en intonatie	31
	4.6 Socioculturele aspecten	32
	4.6.1 Socioculturele conventies	32
	4.6.2 Non-verbale communicatie	32
5	Methodologische wenken	33
6	Materiële uitvoerbaarheid	37
	6.1 Minimale materiële vereisten	37
	6.2 Nuttige didactische hulpmiddelen	37
7	Evaluatie	38
	7.1 Visie	38
	7.1.1 Functie van de evaluatie	38
	7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden	38
	7.2 Criteria	40
8	Bibliografie	42
	8.1 Algemene didactische werken	42
	8.2 Taalspecifieke werken	43
	8.2.1 Algemene taalspecifieke werken	43
	8.2.2 Woordenschat	44
	8.2.3 Grammatica	45

8.2.4	Uitspraak en intonatie _____	45
8.2.5	Socioculturele aspecten _____	45
8.2.6	De vier vaardigheden(* = + geluidsmateriaal o.v.v. cassette of CD) _____	46
8.2.7	Evaluatie _____	47
8.2.8	Handboeken _____	47
8.2.9	Elektronische leer-en hulpmiddelen _____	48

Bijlage 1: Trefwoordenlijst

Bijlage 2: Cursussen buitenland

1 1 Situering van het leerplan

1.1 Algemene beschouwingen

Dit leerplan is de concrete vertaling van de publicatie *Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen* die de Afdeling Curriculum (ex-DVO) heeft ontwikkeld in het kader van zijn decretale opdracht.

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**² voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

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

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

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist³ 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.

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

³ 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.

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

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

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

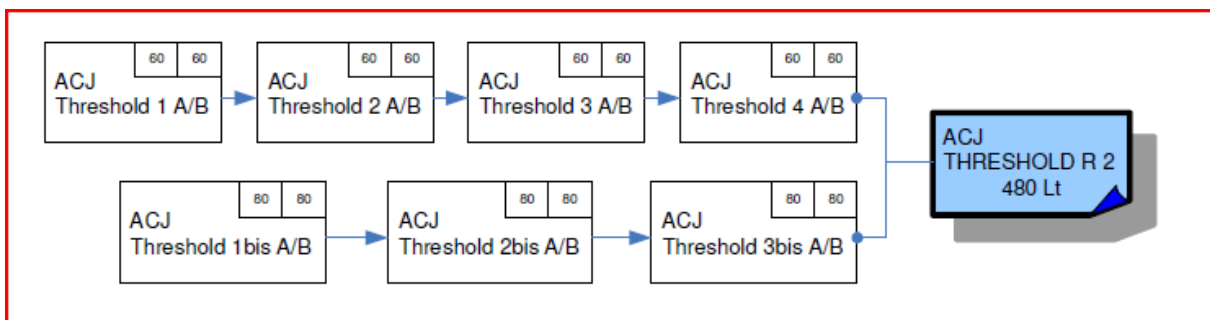
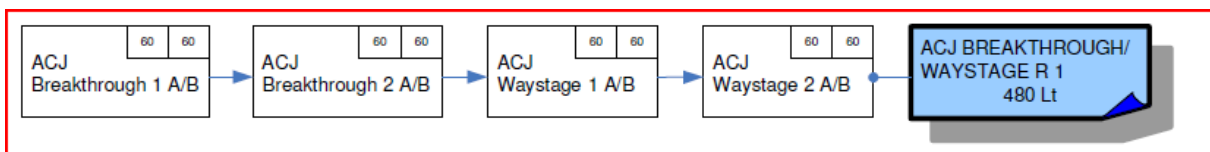
De clustering van basiscompetenties tot modules

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.

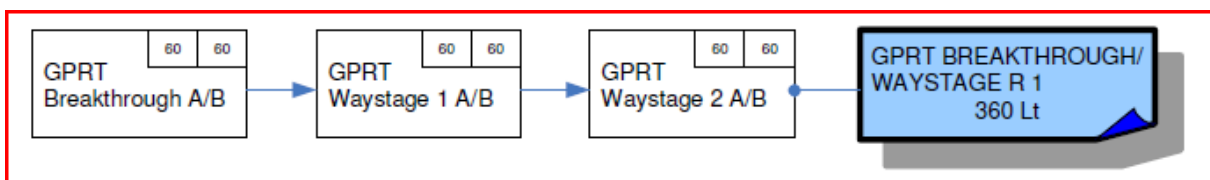
Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De basiscompetenties voor de hogere richtgraden worden voor die talen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

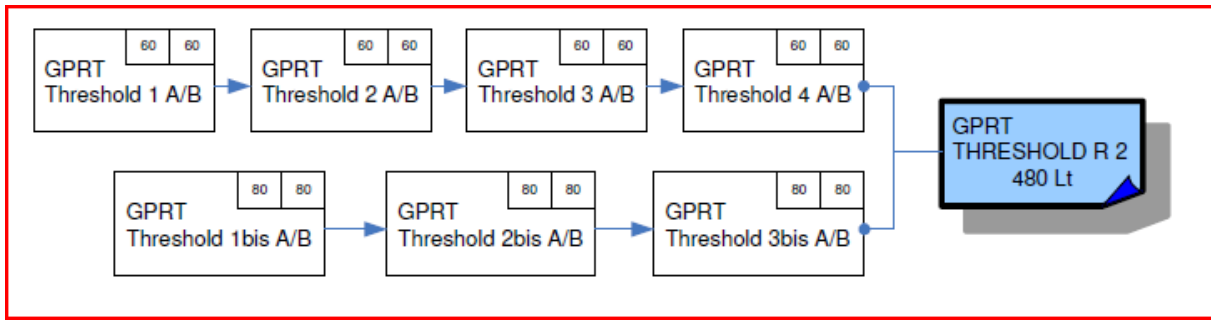
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

Arabisch, Chinees, Japans

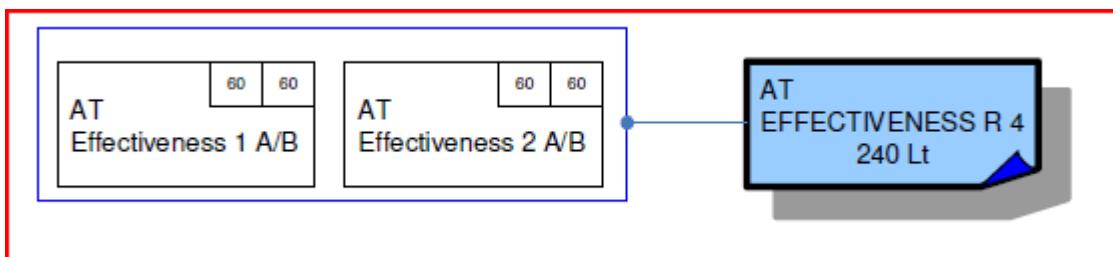
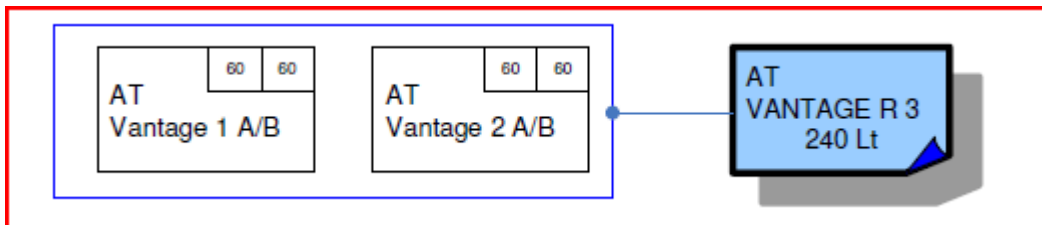
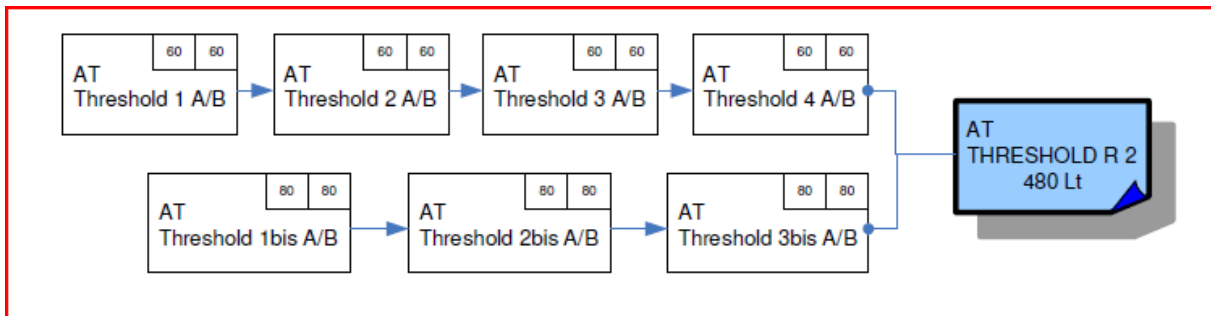
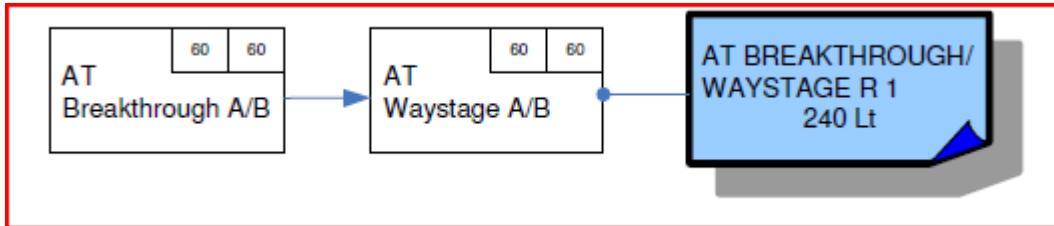


Grieks, Pools, Russisch Turks





Andere Talen



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

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

TALLEN	AANTAL LESTIJDEN				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Grieks, Pools, Russisch, Turks	360	480	--	--	840
Alle andere talen	240	480	240	240	1200

1.2 Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan

Basiscompetenties en leerplandoelstellingen

De basiscompetenties voor Arabisch richtgraad 1 werden integraal opgenomen in dit leerplan. Ze vormen er de *leerplandoelstellingen* van voor spreken, schrijven, lezen en luisteren (hoofdstuk 3.2).

Functionele kennis

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

1.3 Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid

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

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

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

2 Beginsituatie

De cursist heeft de basiscompetenties van richtgraad 1.1 Breakthrough 2 A/B verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een deelcertificaat van richtgraad 1.1 Breakthrough 2 A/B behaald hebben;
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij het niveau van richtgraad 1.1 Breakthrough 2 A/B verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

De taalgebruiker kan communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving. Hij kan zinnen en courante uitdrukkingen met betrekking tot onmiddellijk relevante domeinen (o.m. persoonlijke en familiale gegevens, winkelen, onmiddellijke omgeving en tewerkstelling) begrijpen. Hij kan communiceren in eenvoudige routinetaken die gericht zijn op een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde en routineuze onderwerpen. Hij kan in eenvoudige bewoordingen informatie geven over zijn achtergrond, zijn directe omgeving en onderwerpen die van direct persoonlijk belang zijn.

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1 Spreken/gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gespreksituatie en op beschrijvend niveau:

1. Een instructie geven aan een onbekende taalgebruiker
2. Een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren

Ondersteunende kennis

1. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de spreektaak 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

2. 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.
3. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken:
 - gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
 - compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).
4. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

Attitudes

5. 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:

- de inhouden 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 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op een beschrijvend niveau:

1. een boodschap voor zichzelf noteren;
2. voor zichzelf aantekeningen maken ter voorbereiding van een gesprek.

Ondersteunende kennis

3. Bij de uitvoering van de schrijftaken 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 (cognitief en metacognitief) 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:

- de inhouden 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.

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. Relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals een folder, een catalogus en een bericht;
2. Alle gegevens begrijpen in
 - informatieve teksten zoals etiketten en een zakelijke brief
 - prescriptieve teksten zoals een instructie

Ondersteunende kennis

1. Bij de uitvoering van de leestaken 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

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

Attitudes

4. 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 semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud 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.

3.2. 4 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
2. Relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals een gesprek, een telefoongesprek, een weerbericht en verkeersinformatie

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

2. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
 - het luisterdoel bepalen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).

3. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gespreksituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken;
 - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen).

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud 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 worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden aan een aangepast spreektempo uitgesproken;
- ze hebben voldoende redundantie;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

4 Leerinhouden

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

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

4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er 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. Het verdient aanbeveling om bij het bepalen van de volgorde en van het gewicht van de contexten te vertrekken van de behoeften van de cursisten in de klasgroep.

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

Voor Breakthrough en Waystage geldt dat de hieronder vermelde contexten aan het eind van elke niveau aan bod gekomen zijn, zodat elke context op het einde van richtgraad 1 is behandeld. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

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.

1. CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, stadhuis, ambassade
- contacten met onthaaldiensten

2. LEEFOMSTANDIGHEDEN

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

3. AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)

- maaltijden
- uit eten en drinken (de verschillende eet- en drankgelegenheden)
- op hotel
- vakantie
- uitnodiging, afspraak, reservatie
- eetgewoonten
- typische gerechten
- recepten
- verblijf

4. CONSUMPTIE

- levensmiddelen
- huishoudartikelen
- boodschappen
- prijs, geld
- betaalmogelijkheden (cash, elektronisch)

- kledij en mode
- kantoorbenodigdheden (gebruik in de klas)
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte

5. OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER

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

6. VOORLICHTINGSDIENSTEN

- telefoon, GSM
- audiovisuele pers (radio en televisie)
- geschreven pers (kranten en tijdschriften)
- internet en e-mail
- betaalautomaten
- geldwisselaars/-transfers

7. VRIJE TIJD

- vrijetijdsbesteding
 - bioscoop
 - musea
 - concerten
 - tentoonstellingen
 - hobby's
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- daguitstapjes, toerisme, bezienswaardigheden
- sportactiviteiten/sportterminologie
- aspecten van land en volk (feesten)

8. NUTSVOORZIENINGEN

- in de woning
 - gas
 - elektriciteit
 - water
 - verwarming/airco
- in de garage (herstellingen)

9. RUIMTELIJKE ORIËTERING

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand

- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
 - dagen
 - maand
 - seizoenen
- planning en intenties
- streken
- landen
- rivieren
- lokalisatie van publieke gebouwen

10. ONTHAAL

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

11. GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN

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

12. KLIMAAT

- klimaat en weer
- de seizoenen

- het weerbericht
- het weer/weertype (al dan niet gebonden aan seizoenen)
- de weersomstandigheden
- de temperatuur
- de weersvoorspelling

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

- vertellen wat er is gebeurd of gaat gebeuren
- uitingen van anderen weergeven
- een zaak, toestand of persoon beschrijven
- een mening meedelen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

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

Modaliteit uitdrukken

- een vermoeden uiten
- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken
- twijfel uitdrukken

Actie uitlokken

- vragen om zelf iets (niet) te doen
- om toestemming vragen
- toestemming geven
- iets weigeren
- iets voorstellen

Sociaal functioneren

- iemand waarschuwen
- de aandacht op iets vestigen
- afspraken maken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen zoals hieronder. Dit zijn voorbeelden. Taalhandelingen kunnen in verschillende contexten voorkomen, vaak samen. Het verdient aanbeveling te werken vanuit reële taalgebruikssituaties waar verschillende taalhandelingen gecombineerd worden ingeoeft.

1. Contacten met officiële instanties

- Zichzelf en een ander kort voorstellen
- Persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen
- Een afspraak maken
- De structuur van documenten en formulieren herkennen

- Hulpdiensten contacteren
- Zich verontschuldigen voor het niet nakomen van een afspraak of een verplichting
- Algemene informatie opvragen over officiële instanties
- Basisuitdrukkingen en formules i.v.m. telefoongesprekken en correspondentie gebruiken
- Een ziekenhuis opbellen in geval van ziekte of ongeval en zich aanmelden
- Informeren naar de aanwezigheid van een postkantoor, een bank, een politiekantoor, of een ziekenhuis
- De politie opbellen

2. Leefomstandigheden

- Beschrijven waar en hoe hij woont, en er bij anderen naar vragen
- De indeling van een woning meedelen
- Naar de huur- of verkoopprijs van huisvesting informeren
- Het uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven
- Zijn dagindeling beschrijven
- Zeggen waar en bij wie hij werkt
- De verschillende huisvestingsmogelijkheden bespreken
- Zijn voorkeur inzake huren en kopen uitdrukken
- Het meubilair en andere voorwerpen uit een woning beschrijven en er vragen over stellen
- Planten en bloemen uit de tuin beschrijven

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

- Een reservatie maken
- De belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- Om toelichtingen bij de menukaart vragen
- Iets bestellen
- Om de rekening vragen
- Meedelen wat hij gewoonlijk eet en drinkt
- Korte telefonische afspraken maken en een eenvoudige boodschap formuleren
- Iemand telefonisch of schriftelijk uitnodigen
- Een korte en eenvoudige beschrijving geven van typische gerechten en de gebruikte basisingrediënten
- Enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules i.v.m. tafelgewoonten gebruiken
- Formuleren of hij iets al dan niet lekker vindt
- Naar algemene informatie i.v.m. een verblijf vragen en een reservatie maken
- Naar logeermogelijkheden/-voorzieningen informeren
- Een probleem met een kamer uitleggen
- Documenten i.v.m. een verblijf in een vakantiewoning of een hotel invullen

4. Consumptie

- Zeggen wat hij wil kopen
- De prijs vragen
- Informeren naar kortingen en promoties
- De munteenheden begrijpen en gebruiken
- Algemene informatie over producten vergelijken
- Algemene gegevens over kleding kort beschrijven of ernaar vragen
- Courante soorten groenten en fruit benoemen en bestellen
- Kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken
- Algemene gegevens m.b.t. geschenken en feestelijke gebeurtenissen (verjaardag, huwelijk, geboorte) geven en ernaar vragen
- Vragen of hij cash of elektronisch kan betalen
- Zich kantoorbenodigdheden aanschaffen

5. Openbaar en privé-vervoer

- Naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- Courante transportmiddelen benoemen
- Zeggen hoe hij zich verplaatst
- De verkeersinfrastructuur begrijpen
- Informatie verstrekken over de verkeerssituatie en erom vragen
- Inlichtingen inwinnen over een uitstapje of een reis
- Kort uitleg geven en vragen over de reisweg of een plaats
- Afspraken maken over bestemming, duur en prijs van een taxirit
- Om informatie over een reisdocument vragen en eenvoudige documenten invullen

- De belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen
- Inlichtingen inwinnen over de organisatie van het openbaar vervoer
- Om uitleg over verkeerstekens en verkeersinstructies vragen

6. Voorlichtingsdiensten

- Eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen
- Eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren
- De essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen
- Persoonlijke gegevens op formulieren invullen
- Algemene eenvoudige informatie i.v.m. de voorlichting van de bevolking op radio en TV begrijpen en er vragen over stellen
- Algemene eenvoudige informatie via het Internet en e-mail opvragen bij voorlichtingsdiensten
- Verkeers-, weg- en weersinformatie in kranten opzoeken en er iets over meedelen
- Algemene eenvoudige gegevens i.v.m. voorlichtingscampagnes in kranten, tijdschriften en infoblaadjes opzoeken en meedelen
- Een dagafschrift van een betaalautomaat interpreteren
- Instructies voor geldtransfers/geldwissels begrijpen

7. Vrije tijd

- Courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- Zeggen wanneer, waar en hoe hij met vakantie gaat
- Zijn belangrijkste hobby's verwoorden
- Zeggen welke sport hij beoefent en er bij anderen naar informeren
- Zijn vrijetijdsbesteding meedelen en er bij anderen naar informeren
- Zeggen wat zijn voorkeursprogramma's op televisie en radio zijn en formuleren waarom
- Meedelen wat zijn intellectuele bezigheden zijn en er bij anderen naar informeren
- Over sportactiviteiten spreken
- 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
- Bezienswaardigheden kort beschrijven
- Een voorstel formuleren om iets te bezoeken
- Zeggen dat hij lid is van één of andere vereniging en waarom

8. Nutsvoorzieningen

- Elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- In een benzinstation vragen om brandstof/olie/water/lucht bij te vullen
- Problemen in verband met eenn nutsvoorziening melden
- Vragen om een nutsvoorziening te (komen) herstellen
- Een garage opbellen, om hulp vragen en om basisinformatie over een herstelling vragen
- Courante onderdelen van een wagen aanduiden en er een kort gesprek over aangaan
- In een garage vragen om een routinecontrole uit te voeren

9. Ruimtelijke oriëntering

- Naar de weg vragen en de weg uitleggen
- Meedelen waar hij zich bevindt
- Tijd, afstand en snelheid meedelen
- Afmetingen begrijpen en meedelen
- Bewegingen begrijpen en uitdrukken
- Feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen
- Algemene gegevens over de geografische ligging van een streek, land, rivier 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
- Informatie verstrekken over de lokalisatie van publieke gebouwen

10. Onthaal

- Zijn naam, adres en telefoonnummer meedelen
- Zijn geboorteplaats en –datum meedelen

- Zijn leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- Zijn burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- Informatie over hun opleiding meedelen
- Algemene fysieke basiskenmerken verwoorden
- Algemene karaktereigenschappen verwoorden
- De gezins-/famieliestructuur meedelen
- Vragen hoe het met de gesprekspartner gaat
- Algemene informatie over beroep en werksituatie meedelen en er bij anderen naar vragen
- Zijn partner formeel en informeel voorstellen
- Op verschillende manieren beleefd bedanken

11. Gezondheidsvoorzieningen

- De dokter verwittigen
- Een gezondheidsklacht verwoorden
- Zeggen waar hij pijn heeft
- Om toelichtingen over een ziekte vragen
- Algemene handelingen i.v.m. hygiëne verwoorden of er vragen over stellen
- Zintuiglijke waarnemingen verwoorden
- Zeggen dat hij honger of dorst heeft
- Naar geneesmiddelen informeren
- Om algemene informatie over medische voorzieningen vragen
- Zich aanmelden in het ziekenhuis of bij de dokter
- Een vermoeden over een symptoom/ziekte uiten
- meedelen of hij aan bepaalde ziekte lijdt, geopereerd is of bepaalde geneesmiddelen neemt

12. Klimaat

- Elementaire zaken over het weer verwoorden
- De verschillende seizoenen verwoorden
- Basisgegevens i.v.m. het weer/de weersomstandigheden berichten en kort verwoorden
- Een eenvoudige weersvoorspelling begrijpen, er vragen over stellen en de belangrijkste gegevens meedelen aan anderen.
- Elementaire zaken over het weer verwoorden
- De verschillende seizoenen verwoorden
- Basisgegevens i.v.m. het weer/de weersomstandigheden berichten en kort verwoorden
- Een eenvoudige weersvoorspelling begrijpen, er vragen over stellen en de belangrijkste gegevens meedelen aan anderen.

4.3 Taalsysteem

Arabisch is een vreemde taal op velerlei gebieden. Niet enkel het alfabet is anders. Niet enkel de woorden klinken ongewoon. De hele logica van de taalstructuur ligt anders, en is de Europese talen vreemd.

Het Arabisch behoort tot de **Semitische talen**, waaronder het Hebreeuws, Syrisch, Aramees en Amhaars.

Talen met een andere oorsprong zoals het Perzisch, het Swahili, het Urdu, en tot het begin van vorige eeuw ook het Turks, worden of werden grotendeels in het Arabisch alfabet opgeschreven.

Het Modern Standaard Arabisch ligt niet zo ver van wat algemeen als het klassiek Arabisch wordt aangeduid. De Koran, die vijftien eeuwen geleden werd opgetekend, blijft hierin de leidinggevende autoriteit. Dat is de reden waarom het Arabisch niet de evolutie heeft gevolgd die de meeste andere talen wel hebben gekend.

Tussen " Hebban olla uogala nestas hagunnan ... ", uit de 11e eeuw, en het huidige Nederlands liggen enkele eeuwen evolutie die de verstaanbaarheid van de oorspronkelijke taal hebben bemoeilijkt. Zo ook voor het Grieks, Engels, Duits... maar in veel mindere mate voor het Arabisch.

Anderzijds heeft het gesproken Arabisch wél een evolutie gekend, waardoor het enorm van de geschreven taal kan afwijken. Om communicatief onderwijs mogelijk te maken, moet men durven afwijken van de heilige, geijkte, en eeuwenoude taalregels, om de mensen van vandaag te kunnen verstaan.

Het Arabisch is momenteel de officiële taal van een twintigtal landen: Algerije, Bahrein, Egypte, Irak, Jordanië, Koeweit, Libanon, Libië, Mauritanië, Marokko, Oman, Palestina, Katar, Saoedi-Arabië, Soedan, Syrië, Tunesië, de Verenigde Arabische Emiraten en Jemen.

Het is de dagelijkse taal van bijna 200 miljoen mensen, en de schrijftaal voor bijna 400 miljoen. Tel daarbij de moslims over heel de wereld, die minstens noties hebben van het Arabisch door het dagelijks opzeggen van verzen uit de Koran... en het wordt moeilijk om de impact van het Arabisch nog beter te omschrijven.

Na Chinees, Engels, Spaans, en Hindi, wordt Arabisch momenteel als **vijfde wereldtaal** erkend.⁴

4.3.1 Alfabet

Cursisten leren stapsgewijs het naskhi-alfabet en raken vertrouwd met de verschillende ligaturen, zodat ze gekende woorden kunnen herkennen in authentieke teksten. In teksten kunnen cursisten gaandeweg kennis maken met specifieke lettertypes, zoals farsi, magrebi, diwani en ruq'a.

De cursisten hoeven deze specifieke lettertypes evenwel niet te kunnen schrijven.

4.3.2 Woordvorming en woordenschat

Omdat het Arabisch geen Indo-Europese taal is, maar een Semitische taal, kan een cursist de betekenis van een woord niet vanuit andere Indo-Europese talen achterhalen. Een tekst met een aantal nieuwe woorden wordt snel onverststaanbaar. Nieuwe woorden aanleren is een intensieve bezigheid. Leerkrachten kunnen door te verwijzen naar de radicalen het semantische veld exploiteren, waarop het taalgevoel van de cursist zich ent.

4.3.3 Grammatica

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

Dat brengt meer consequenties met zich mee voor het Arabisch dan voor de meeste andere talen, daar de gesproken, informele taal soms enorm afwijkt van de geschreven taal.

SCHIPPERS en VERSTEEGH⁵ zeggen hierover: "...de tegenstelling tussen literaire taal en omgangstaal – die men zou kunnen omschrijven als diglossie."

⁴ Uit: De grote taalAtlas, Nederlandse vertaling uit het Engels, Schuit & Co, 1998.

⁵ SCHIPPERS Larie, en Kees OVERSTEEG, **Het Arabisch, norm en realiteit**, Continuo, Muijterberg, 1987, pp 46, 82, 83.

En ook: "het dialect is de moedertaal van iedere spreker en voor iedereen geldt dat het klassiek Arabisch een op school geleerde 'dode' taal is." Dit leidt tot de constatering dat men bij het taalgebruik van de sprekers niet kan spreken van twee van elkaar gescheiden talen. De spreker beweegt zich op een glijdende schaal, een continuüm, en kiest daarop zijn plaats, al naargelang de omstandigheden. Niet iedereen gebruikt het laagste niveau, en veel mensen beheersen het hoogste niveau niet, maar het principe van de taalvariatie blijft voor iedereen bestaan. Deze taalkeuze houdt in dat men niet voor de ene of de andere variëteit kiest, maar dat men altijd een gemengde taal hanteert."

Dit maakt het mogelijk standaard Arabisch (fuSHA) en varianten aan te bieden naar gelang de samenstelling van je cursistengroep en hun behoefteprofielen.

Klankleer, schrift en basislexicon belasten de cursisten reeds op verschillende terreinen. De opleiding start daarom best niet met academische paragrafen over triptoten en andere exotische beschouwingen. In het volwassenenonderwijs heeft de cursist nog jaren de tijd om alles op te bouwen. Een eerste kennismaking met enkele grammaticale aspecten volstaat om in het Arabisch te overleven op het niveau van breakthrough 1. Breakthrough 2 systematiseert voorzichtig enkele basisprincipes. Waystage 1 en 2 laten die schroom vallen, zodat een cursist voldoende grammaticale achtergrond opbouwt tot talige autonomie.

Het onderwijzen van de grammatica verloopt praktijkgericht. Vanuit de streektaal of standaard Arabisch (fuSHA) zal ernaar gestreefd worden om de basis van de grammatica zo gestructureerd mogelijk aan te bieden. De lijst van grammaticale elementen die opgesomd worden in wat volgt, is minimaal maar zeker niet limitatief. Een communicatieve aanpak veronderstelt dat de lesgever ingaat op de praktische noden van de cursist.

Hieronder volgt een lijst van grammaticale elementen voor de modules Breakthrough 1 en 2 A/B gelinkt aan de 12 te behandelen contexten:

4.3.3.1 Woordsoorten, morfologie⁶

werkwoord

- structuur van enkele afgeleide stammen + het belang in de Arabische grammatica
- structuur van de sterke werkwoorden (met hamza of dubbele eindmedeklinker)
- verleden tijd: ontkennend met **لم، ما**
- imperatief: bevestigend voor afgeleide stammen
- toekomstige tijd: bevestigend en ontkennend
- **كان** in de tegenwoordige tijd
- passieve deelwoorden
- enkele werkwoorden met **أن** + conjunctief
- enkele modale werkwoorden in zoverre ze voorkomen in communicatie of teksten
- masdar

naamwoord

- passieve noties dualis
- complexere bezitsconstructies, in zoverre ze voorkomen in teksten en toepassing van de naamvalsklinker
- elatieven enkelvoud

bijvoeglijke naamwoorden

- nisba
- kleuren: mannelijk en vrouwelijk
- meervoud van het adjectief bij personen

voornaamwoorden

- aanwijzend voornaamwoord meervoud

bijwoorden, voegwoorden, voorzetsels

- doel en oorzaak, zoals **بسبب / لذلك / ف / لأن / كي**
- systematiseren van bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid

⁶ We gebruiken hieronder een Europese grammaticale indeling, wetende dat de vlag de lading niet helemaal dekt, aangezien Arabisch geen Indo-Europese taal is, maar een Semitische.

- andere ontkenningen
- modaliteit, zoals بالنسبة لي

telwoorden

- alle hoofdtelwoorden met vereenvoudigd naamvalssysteem

4.3.3.2 Syntaxis

Woordvolgorde bij complexere zinnen

4.3.4 Didactische suggestie voor de grammatica-opbouw

Met 'overzicht' en 'herkennen' bedoelen we 'passieve kennis'.

breakthrough 1	breakthrough 2	waystage 1	waystage 2	
basisvorm tegenwoordige tijd: bevestigend en ontkennend	structuur tegenwoordige tijd van afgeleide werkwoorden in zoverre ze communicatief nodig zijn (bv. تكلم / دَخَن / تَزَوَّج)	structuur van enkele afgeleide stammen + het belang in de Arabische grammatica	overzicht van de structuur van alle afgeleide stammen	werkwoord
	sterke en zwakke werkwoorden in zoverre ze communicatief nodig zijn	sterke werkwoorden (met hamza of dubbele eindmedeklinker)	zwakke werkwoorden (geassimileerd, hol, gebrekkig)	
	verleden tijd	verleden tijd: ontkennend met لم en ما	duur in het verleden	
	imperatief: bevestiging voor basisvorm en enkele courante vormen	imperatief: bevestigend voor afgeleide stammen	imperatief: negatief	
		toekomstige tijd: bevestigend en ontkennend		
naamwoordelijke zin in tegenwoordig gebruik: bevestigend en ontkennend	onvoltooide deelwoorden	passieve deelwoorden	overzicht van de actieve en passieve deelwoorden: sterk/zwak	
existentie uitdrukken	'zijn' in de verleden tijd	كان in de tegenwoordige tijd		
		enkele modale werkwoorden in zoverre ze voorkomen in communicatie of teksten	overzicht van modale werkwoorden en modale uitdrukkingen, en herkennen van de conjunctief	
		enkele masdars	herkennen van de masdars	
			herkennen van de passieve vorm, in zoverre die voorkomt in teksten	
			indirecte rede	
			(werk)woorden in een woordenboek kunnen opzoeken	

bepaald/onbepaald				naamwoord
lidwoord				
genus herkennen				
persoonlijk suffix in bezittelijk gebruik	meewerkend voorwerp als suffix		naamval in het bezittelijk achtervoegsel herkennen	
eenvoudige bezitsconstructie	bezitsconstructie met bezittelijk achtervoegsel en eenvoudige naamvalswissel herkennen	complexere bezitsconstructies, in zoverre ze voorkomen in teksten en herkenning van de naamvalsklinker	beknopt overzicht van de naamvallen, als helikopterperspectief	
enkelvoud + extern/gezond meervoud	enkele vormen van intern/gebroken meervoud	dualis herkennen	overzicht van intern meervoud	
		elatieven enkelvoud	herkennen van enkele elatieven in het meervoud	
enkele courante eenheidsnamen en collectieven	enkelvoud en meervoud van eenheidsnamen en collectieven			
	nisba	kleuren: mannelijk en vrouwelijk		bijvoeglijke naamwoorden
	bepaald/onbepaald			
courante bijvoeglijke naamwoorden: enkelvoud	meervoud van het bijvoeglijk naamwoord bij objecten		meervoud van het bijvoeglijk naamwoord bij personen herkennen	
persoonlijke voornaamwoord: enkelvoud en meervoud			persoonlijk voornaamwoord: tweevoud herkennen	voornaamwoorden
aanwijzend voornaamwoord: zelfstandig en bijvoeglijk gebruik herkennen	aanwijzend voornaamwoord: zelfstandig en bijvoeglijk gebruik toepassen	aanwijzend voornaamwoord: meervoud	aanwijzend voornaamwoord: tweevoud herkennen	
courante vragende voornaamwoorden				
persoonlijk suffix als bezittelijk voornaamwoord	persoonlijk suffix als persoonlijk voornaamwoord (lijdend en meewerkend voorwerp)			
	in zoverre ze communicatief nodig zijn	doel en oorzaak, zoals بسبب / لذلك / ف / لأن / كي	overzicht van de connectoren bij nevenschikking en onderschikking	bijwoord, voegwoord, voorzetsels

	ontkenning	overzicht van de bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid		
		modaliteit, zoals بالنسبة لي		
	suffixen op voorzetsels herkennen		overzicht van de suffixen op voorzetsels	
			overzicht van de betrekkelijke voornaamwoorden (الذي etc.)	
enkele hoofdtelwoorden	hoofdtelwoorden tot 1000	alle hoofdtelwoorden (vereenvoudigd)	enkele naamvallen bij telwoorden herkennen	telwoord
	rangtelwoorden tot 10		alle rangtelwoorden	
woordvolgorde in de nominale zin	woordvolgorde bij de werkwoordelijke zinnen	woordvolgorde bij complexere zinnen		syntaxis
vragende zin				

4.4 Taalregister

Zo'n driehonderd miljoen mensen spreken dagelijks het Arabisch, maar zij zitten verspreid over eenentwintig landen in een gebied dat zich uitstrekt van de Atlantische tot de Indische Oceaan. In deze landen gebruikt de bevolking de spreektaal. Hoewel deze taal niet officieel gedoceerd wordt, beschouwen sprekers dit niet als een dialect, een woord dat bij ons een pejoratieve bijklank heeft. Het onderscheid in deze diglossie ligt in een betekenisverschuiving van de woorden, in het woordgebruik zelf, in uitspraak en grammatica. Hoe meer oostelijk, hoe meer standaard-Arabisch (of 'fuSHa'). Bijkomend probleem: ondanks de term standaard-Arabisch bestaat er geen officiële Arabische academie (zoals de Académie Française), noch een officieel Arabisch woordenboek.

Het fuSHa is de officiële taal in de Arabische landen. Veel Arabischtaligen beheersen het hoogste fuSHA- niveau niet en lenen in wisselende mate lokale uitdrukkingen. Arabischtaligen spreken meestal een gemengde taal. Lesgevers tolereren best in alle wijsheid deze tussentaal. Cursisten mogen van meet af aan een weerbaarheid ontwikkelen voor deze polyglossie, omdat deze verwarring nu eenmaal de reële taalpraktijk is. In spreesituaties kan je bijvoorbeeld gemeenzame woorden gebruiken, zoals **شوف**, en in geschreven taal de literaire vorm hanteren, zoals **ما**; of **پری** versus **يشوف**. Beide opties zijn juist: het komt aan de zelfevaluatie van de cursist toe welke keuze hij maakt in functie van zijn eigen leerdoelstellingen.

4.5 Uitspraak en intonatie

We kiezen voor directe exploitatie van de taal en doen een beroep op de communicatiebereidheid van ieder. Omwille van de taaldiversiteit in de Arabische wereld kunnen native speakers of verschillende tongvallen in de loop van de opleiding aan bod komen.

Een kwart van de klanken die in het Arabisch voorkomen, zijn nieuw en moeilijk uit te spreken. Opdat de cursisten in staat zouden zijn om die te herkennen en te produceren, kunnen geïsoleerde uitspraak oefeningen helpen. Bied klankenleer geïntegreerd aan.

Ook hier stelt de docent best een zekere tolerantie marge voorop. Toch is het belangrijk om van meet af aan te streven naar een correcte uitspraak van klanken en woorden: cursisten in hogere jaren dreigen anders vast te roesten in de fout. Vooral h-klanken en het weglaten van ح kan communicatieproblemen veroorzaken. Ook de emphatische klanken zijn een struikelblok voor debutanten (en gevorderden). Bij deze laatste hoeft de lat niet érg hoog te liggen, aangezien ook native speakers deze zelf durven veronachtzamen, en docenten het zelfvertrouwen en de spreekdurf van de cursisten voor ogen moeten blijven houden.

4.6 Socioculturele aspecten

4.6.1 Socioculturele conventies

Aangezien socioculturele conventies de communicatie beïnvloeden of verstoren is het van belang om hiervoor structureel aandacht te hebben bij het uitvoeren van communicatieve taken. Hieronder vindt u enkele voorbeelden. Deze lijst is niet limitatief.

1. stemtaal:

- tu-tu met tong tegen gehemelte betekent 'nee'
- Wablieft? عفوًا نعم

2. Begroeting en afscheidsceremonies :

- iedereen begroeten, weten wanneer men een hand geeft of zoent
- Heel regelmatig vragen hoe het met de persoon en de familie gesteld is
- Zeg steeds dat alles goed gaat (ook al is dit niet het geval)
- schoenen uitdoen als je een salon betreedt met tapijt
- gastvrouw-heer bedanken
- Als men je vraagt of je de badkamer wil gebruiken, is dit gastvrij bedoeld.
- Geschenken worden nooit geopend voor de ogen van de gever (dit omdat men de gever niet wil teleurstellen als men het geschenk niet leuk vindt)
- Ruimte- en tijdhantering: alles met een korrel zout nemen (inchallah) en het Arabisch academisch halfuurtje/dagje hanteren. Een voorstel weigeren wordt vaak gezien als ongeleefd en men voelt zich hierbij ongemakkelijk om direct nee te zeggen (zie wegbeschrijving)

4.6.2 Non-verbale communicatie

1. Gebaren:

- Als je je duim opsteekt in Irak om te liften, betekent dat je naar bed wil gaan met iemand
- duim tegen wijsvinger (ok duikersgroet) betekent vijandigheid, je bent een nul)
- geduld! (vingertoppen tegen elkaar en hand schudden)
- mannen en vrouwen die elkaar niet kennen groeten elkaar op afstand of met een handgebaar
- mannen leggen rechterhand op het hart bij begroeting en bedanking

2. Oogcontact

Arabieren hechten veel belang aan oogcontact maar soms kan het zijn dat oogcontact bij communicatie tussen man en vrouw ongepast is en dat een van beiden de ogen neerslaat

3. Spreekafstand

Arabieren neigen ertoe een kleinere spreekafstand te bewaren dan Europeanen.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

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

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

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

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Materiële uitvoerbaarheid

6.1 Minimale materiële vereisten

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

6.2 Nuttige didactische hulpmiddelen

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

Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex;
- ARAB;
- AREI;
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.: de uitrusting en inrichting van de lokalen en de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

7 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁷ 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 criteriumevaluatie⁸ 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 schrijfopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

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

7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

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

⁷ 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.

⁸ Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere cursisten van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

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

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) *en metacognitieve strategieën*⁹ (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

⁹ 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.

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 inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid.

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

8 Bibliografie

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

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

8.1 Algemene didactische werken

- 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) *Ontwikkeland 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.vdkvo.be

= Vlaamse Dienst Katholiek Volwassenenonderwijs

<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

AN NAFURA A1 – Glosario Espanol – Arabe (ISBN 9788461217236)

BADAWI, M., en Ali Yoenis FATHI, *Al-kitâb al-asâsiyy fie ta'liem al-lugha al-'arabiyya li ghayr an-nâtiqien*, Tunis, 1988.

BIEBARS, Ahmed Samier, en Abdallah SWIED, *Al-'arabiyya li ghayr al-'arab, ad-dâr al-'arabiyya lil-kitâb*, Lybië, Tunesië, 1987.

HAIJAR, Joseph, *Traité de traduction*, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1986.

HECHAIME, Camille, *La traduction par les textes*, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1980.

LITTLEWOOD, W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

LOWYCK J. & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Wolters, Leuven, 1995.

MATTAR, Antoine, C., La traduction pratique, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1987.

MATTAR, Antoine, C., Exercices d'Application de la traduction pratique, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1988.

SHEILS, J., Communication in the modern Languages Classroom, Strasbourg, Council of Europe, 1988.
Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in het communicatief vreemdetalenonderwijs.

STOKKING, Karel en co, Van onderwijs naar leren, Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2000.

WYNANTS, A., Drempelniveau. Nederlands als vreemde taal. Strasbourg: Raad van Europa, 1985.
Schetst een Europees referentiekader, waarbij taalelementen in een notioneel functioneel klassemment zijn geïnventariseerd.

8.2.2 Woordenschat

AL-FAYOUMI, Al-misbah al-mounir, arabic-arabic dictionary, Maktaba Lubnaan, Libanon, 1987.

AMERY, Heather, De eerste duizend woorden, vertaald uit het Engels naar het Nederlands en het Arabisch., Usborne Publ.Ltd., London, 1979.

Arab Child Dictionary, Arab institute for Research and Publishing, Beirut, 1991.

BUCHER, U., Vocabulary of Modern Standard Arabic, Willisau, Switzerland., 1984.

Dictionnaire des noms et prénoms arabes, Alif éditions, Lyon, 1996.

EL-SAID Badawi, Hinds Martin, A dictionary of Egyptian Arabic, Librairie du Liban, 1986.
Woordenboek Egyptisch.

HAJJAR, Joseph, N., Mounjed des proverbes, sentences et expressions idiomatiques, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1986.

HASSANEIN, Abdou, & co, The concise Arabic-English Lexicon of Verbs in context, American University in Cairo Press, Cairo, 1991.

HOOGLAND, Jan en co, Arabisch/Nederlands en Nederlands/Arabisch woordenboek, in voorbereiding verwacht eind 2003.

KILANI, Taiseer, en Naïm ASHOUR, A Dictionary of Proverbs, Maktaba Lubnaan, Lebanon, 1991.

KOULOUGHLI, D.E., Lexique fondamental de l'arabe standard moderne, l'Harmattan, Paris, 1991.

DE MOOR, Ed, Basiswoordenlijst Arabisch, Muiderberg, 1988.

FAROUK, Ibrahim, A., Al Manhal, Nederlands-Arabisch, Aims & Arabesk Publishing, Amsterdam, 1995.

FAROUK, Ibrahim, A., Arabisch-Nederlands, Aims & Arabesk Publishing, Amsterdam, 2000

REIG, Daniel, Dictionnaire Arabe-Français, librairie Larousse, Paris, 1983.

SOUHEIL, Idriss, Al Manhal, dictionnaire Français – Arabe, Beyrouth, 1973 – 1993.

VAN MOL, Marc en Koen Bergman, Arabisch-Nederlands en Nederlands-Arabisch, Bulaaq, Amsterdam, 2001.

WEHR, Hans, A dictionary of modern written Arabic, Arabic -English, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1979. Ook in pocketuitgave.

8.2.3 Grammatica

ABDUL-RAUF, Muhammad, **Arabic for English speaking students**, Al Sâdawi Publ., USA, 1989.

AL WARRAKI, Narriman Naili, en A.T. HASSANEIN, **The connectors in Modern Standard Arabic**, American University in Cairo Press, Cairo, 1997.

Grammatica over voegwoorden.

BROCKELMANN, Carl, **Arabische Grammatik**, VEB Verlag, Leipzig, 1987.

HARDER E., en A. SCHIMMEL, **Arabische Sprachlehre**, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1989.

NEYRENEUF, M. en Gh. Al-Hakkak, **Grammaire active**, Librairie. Gén. Fr., 1996.

SCHEINDLIN, Raymond, **201 Arabic verbs**, fully conjugated in all forms, Barron's, Woodbury, New York, 1978.

STOETZER, Willem, **Arabische grammatica**, in schema's en regels, Coutinho, Muiderberg, 1991.
Het boek bevat de basisregels van vormleer, structuur en syntaxis. Die worden toegelicht met talrijke, eenvoudigere voorbeelden dan in grammatica van oudere datum. De formulering van de regels is in het Nederlands om de verstaanbaarheid te bevorderen.

8.2.4 Uitspraak en intonatie

BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Introduction to Arabic letters and sounds**, Georgetown university Press, Washington DC, 1995.

DE MOOR, Ed, **Arabisch uitgesproken en geschreven**, Muiderberg, 1986. *

zie geluidsmateriaal aangeduid met asterisk onder rubrieken 7.2.6 , 7.2.8 en 7.2.9.

8.2.5 Socioculturele aspecten

ARMSTRONG, Een geschiedenis van God, Amsterdam, 1993.

BRUGMAN, J., **De zuilen van de islam**, Meulenhoff, Amsterdam, 1985.

DAUWEN Gunther, **Van algebra tot pyjama**, Arabieren in de Vlaamse cultuur, Jeugd en vrede, Brussel, 1996.

DERIE, P, Over de Koran, Amsterdam/Roeselare, 2008.

DE MOOR, Jenny, **Groot Arabisch kookboek**, Kosmos, Utrecht, Antwerpen, 1998. Met heel wat tips en verklaringen over kruiden, gewoonten en tradities.

DRIESSEN, H. en co, **In het huis van de islam**, Sun/Kritak, Nijmegen, 1997.

FORUM, Wankele waarden: islam en hulpverlening, Utrecht, 2004 (2).

GIBB, H.A.R., **De islam**, een historisch overzicht, Ned. ed., Boom, Meppel, Amsterdam, 1985.

HERMANS, Philip, **Maatschappij en individu in Marokko**, een antropologische benadering, Cultuur en migratie, Brussel, 1985.

HOURANI, Albert, **De geschiedenis van de Arabische volken**, Ned. vertaling, Olympus, 2000. Standaardwerk.

- INSTITUT DU MONDE ARABE, **Ecrivains arabes d'hier et d'aujourd'hui**, Ima, Paris, 1996.
- KRAMERS, J.H., **De Koran**, uit het Arabisch vertaald, Agon Elsevier, Amsterdam, Brussel, 1974.
- KRAMERS, J.H., **De Semietische talen**, Brill, Leiden, 1949.
- Moderne Arabische poëzie uit het Midden-Oosten**, in *Kreatief, literair en kunstkritisch tijdschrift*, 2e trimester, 1988.
- ROSS, E. DUNN, **The adventures of Ibn Battuta**, Croom Helm, London & Sydney, 1986.
- SOUSSÉ, Ahmad, **Àrabes y Judos en la historia**, Er-Rachid, Bagdad, Iraq, s.d.
- VAN DAM, N., BRUGMAN, J., ea., **Nederland en de Arabische wereld**, van middeleeuwen tot twintigste eeuw, *De Tijdstroom*, Lochem, Gent, 1987.
- VAN GELDER, Geert Jan, **Een Arabische tuin**, klassieke Arabische poëzie, Bulaaq, Amsterdam, Van Halewijk, Leuven, 2000.
- LEWIS, Bernard, **Het Midden Oosten**, 2000 jaar culturele en politieke geschiedenis, Forum, Amsterdam, 2001.
- PHILIPPA, Marlies, **Koffie, kaffer en katoen**, Arabische woorden in het Nederlands, Haasbeek bv, Alphen aan den Rijn, 1989.
- SCHIPPERS, Arie, en Kees VERSTEEGH, **Het Arabisch, norm en realiteit**, Coutinho, Muiderberg, 1987.
- 'T DOKSKE, redactie, **Marokkaanse feesten**, tradities en volksgebruiken, buurthuiswerking Merksem, s.d.
- TOMICHE, Nadia, **La littérature arabe contemporaine**, Maisonneuve & Larose, Paris, 1993.
- VAN DEN BROECK, O. L., **Islam en het westen**, uitgeverij Oase, Zoetermeer, 1995.
- VAN GELDER, Geert-Jan, en Ed DE MOOR, **De pen en het zwaard**, literatuur en politiek in het Midden-Oosten, Coutinho, Muiderberg, 1988.

8.2.6 De vier vaardigheden(* = + geluidsmateriaal o.v.v. cassette of CD)

- Al Moukhtarar**, revue pédagogique de la presse arabe, publications trimestrielles, éditées par l'Institut du Monde Arabe, Paris. *
- D'ALVERNY, André, en Joseph, N., HAJJAR, **Manuel de traduction avec exercices**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1974.
- AWDE, Nich., en P. SAMANO, **The Arabic Alphabet**, Al Saqi, London, 1986.
- ABOU EL AAZM, Abdelghani, **Le petit dictionnaire**, 2-6 ans, Ed. Al Ghani, Rabat, 1993.
- BISSANE TABRIZ, Hubert, **L'Arabe tout de suite**, Presses Pocket, Langue pour tous, Paris, 1993.
- BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Introduction to Arabic letters and sounds**, Georgetown university Press, Washington DC, 1995.
- DE MOOR, Ed, **Arabisch uitgesproken en geschreven**, Muiderberg, 1986. *
- HALLAQ, Butros, **L'Arabe pour tous en 40 leçons**, Presses Pocket, s.l., 1984.*
- KATBI, Ayman Arabi, **De A à Z, méthode d'écriture arabe**, Harmattan, Paris, 1988.
- Linguaphone**, 5 volumes, Engels - Arabisch, s.d. *
- MOUCANNAS-MAZEN, Rita, **Le mot et l'idée**, Ed. Ophrys, Paris, 1997.
Goed boek voor het thematisch uitbouwen van de woordenschat. Kan in de klas, maar ook als verdere zelfstudie gebruikt worden. Duidelijke uitleg met enkele gevarieerde oefeningen. Niet voor beginners.

MASSOUDY, Hassan, **Le chemin d'un calligraphe**, Editions Phébus, Paris, 1991.
Een mooi voorbeeld van hoe een kalligraaf te werk gaat.

MOSAD Anton Shenouda, **Nederlands voor Arabieren**, Prisma, Spectrum, 1991.
Een boek dat omgekeerd kan worden gebruikt om thematische woordenschat te verwerven.
Woordenschatuitbreiding op basis van belangstellingskernen.

MOUSSAWY, Salah, **La Calligraphie Arabe**, éd. Bachari, Paris, 1999.

PRAGNELL, Fred, **Arabic in action**, Lund Humphries, London, 1992. *

SMART, J.R., **Arabic**, Teach yourself books, Rich. Clay Ltd., Bungay & Suffolk, 1986. *

VAN DEN BOOGERT, Nico, **Inleiding in het Arabische schrift**, Bulaaq, A'dam, 2002.

Werkschriften, van het Instituut voor Talen en Culturen van het Midden-Oosten, verschillende auteurs, KU Nijmegen, 1989 e.v.

8.2.7 Evaluatie

VAN THIENEN, Karine en Rudi Schollaert, **Gewikt en gewogen**, evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2000.

VOORT, VAN DER, P.J. & H. Mol, *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989.

8.2.8 Handboeken

ABBOUD, Peter en E. McCarus, **Elementary Modern Standard Arabic**, Cambridge University Press, Michigan, New York, 1968-1986. Part one, part two.*

Al al-Bayt University Series for teaching Arabic to Non-Native speakers, Al al-bayt university publications, 6 niveaus, Jordanië, 1997.

Ashtiany, J., *Media Arabic*, Edinburgh, 1993.

ATTAR, Samar, **Modern Arabic**, Librairie du Liban, Beirut, 1988. Part 1, 2, with teachers manual and introductory course for foreign students. *

AUTY, Nadira, Rachel HARRIS, &co, **Breakthrough Arabic**, McMillan books, Cambridge Univ.Press, 1992. Een interessante methode om gesproken Arabisch te leren.

BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Al-Kitaab fii ta'allum al'arabiyya**, a textbook for Arabic, part I & II, Georgetown university Press, Washington DC, 1997.
Zeer goede methode om standaard Arabisch te leren.

BRUSTAD, al-kitab fi ta'allum al'arabiyya, 3 delen Georgetown, 2007.

CLAUS Mieke, **Elementair Arabisch**, deel 1, Acco, Leuven, 1999. Deel 2 en 3 in eigen beheer, jaarlijks bijgewerkt.

DERIE, P., Ahlan, Arabisch voor Breakthrough 1, Plantyn, Mechelen, 2009.

DERIE, P., Ahlan, Arabisch voor Breakthrough 2, Plantyn, Mechelen, (te verschijnen).

DEVILLE Gabriel, & A.A. NIMEH, **L'Arabe pratique**, Omnivox, Paris, 1983. *Al wat verouderd als methode, maar met interessante uitspraak- en luisteroefeningen

DE MOOR, Ed, **Arabisch voor beginners**, Coutinho, Muiderberg, 1984. *

ELGIBALI, A., **Media Arabic**, A coursebook for reading Arabic news, Cairo, 2007.

FISCHER, Wolfdietrich, & O. JASTROW, **Lehrgang für die Arabische Schriftsprache der Gegenwart**, Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, 1991.

HOOGLAND, Jan, **Marokkaans Arabisch**, een cursus voor zelfstudie en klassikaal gebruik, Bulaaq, Amsterdam, 1996. *

MOKHTAR, Ahmed, **Lehrbuch des Ägyptisch-Arabischen**, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1992.

KRAHL, G., & W. REUSCHEL, **Lehrbuch des modernen Arabisch**, Teil 1, VEB Verlag, Leipzig, 1987.
Hernieuwde Engelse vertaling door Eckehard SCHULZ, Cambridge, 2000

TALLOEN Herman, en Abied ALSULAIMAN, **Ayyuha t-talib...!**, Handboek voor het MSA, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2002.*

TIJJAOUI, Mohamed Ali, **La langue Arabe par la méthode audio-visuelle**, niveaux I-VI, Alamav, Bruxelles, 1988.

WIGHTWICK, Jane and Mahmoud Gaafar, **Mastering Arabic**, Macmillan education LTD, Houndmills, Hampshire and London, 1990.
Communicatief opgesteld. Voor absolute beginners.

WOIDICH Manfred, en Rabha HEINEN-NASR, **1) Kullu Tamaam**, 1995 en **2) Inleiding tot het MSA**, 1998
Bulaaq, Amsterdam.

8.2.9 Elektronische leer-en hulpmiddelen

*CD Rom Talk now! Leer Arabisch, Eurotalk Ltd., 1997.

Een eerste kennismaking, waarbij een beperkte woordenschat wordt aangeboden over landen, voeding, winkelen, kleuren, cijfers, en tijdsuitdrukkingen. Het is prettig leren voor visuele en auditieve geheugens. In het landenaanbod komt evenwel slechts één Arabisch land voor, en er blijkt geen consequentie in de woordkeuze, daar nu eens een dialectaal woord wordt gebruikt, en dan weer een ultra-beschaafd Arabisch uit vervolgen tijden. De latere CD ROMs zijn meestal nauwkeuriger en uitgebreider: bvb.

* l'Arabe pour les francophones, niveaux débutant et intermédiaire, Nova Intelligence

*Learn Arabic now! Transparent language, USA. Web : www.transparent.com

Websites

<http://islamicschool.net/firststeps.htm> een site voor kleuters in spelvorm

<http://www.sakhrmedia.com/af1.html> alfabet zien en horen, met lessen op 10 niveaus.

www.alazhr.org

www.albawaba.com

www.arab-business.net

www.arab.net

www.arabfilm.com

www.arabia-online.com

www.arabsites.com

www.arabvista.com

www.ayna.com

www.linux4arab.com

www.mazika.com

www.naseej.com

www.syrianarabic.com: een Syrisch Arabisch gesproken cursus die gratis kan worden gedownload.

Bijlage 1: 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 ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

minimumdoelen op het gebied van kennis, vaardigheden, inzicht en attitudes die de Vlaamse Gemeenschap noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde cursistenpopulatie.

(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, de specifieke kennis, inzichten en attitudes waarover een cursist beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten of om als beginnende beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren. (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 schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die 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 vervolgoopleidingen binnen en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.

Bijlage 2: Cursussen in het buitenland

Land	Egypte	Tunesië	Marokko	Syrië
Stad	Cairo	Tunis	Rabat	Damascus
Adres en telefoon van het instituut	NVIC 1, Dr Mahmoud Azmi Street P.O. Box 50 - Zamalek 11211 - Cairo telefoon: 02-27382522 / 27382520	Institut Bourguiba des Langues Vivantes (IBLV) : 47, Av. de la liberté, 1002 Tunis - TUNISIE Tél.:(216) 71 83 24 18 - (216) 71 83 29 23 /	NIMAR 9, rue Moulay Abdelaziz, Hassan - Rabat Telefoon: +212 - (0)537- 668500	NIASD Al Farabi Street 85 East Mezzeh; PO Box 36103, Damascus, Syria Tel.: 0093-1161249790
Duur van de cursus	op aanvraag	Op aanvraag	5 – 30 juli 4 weken	15 juli – 10 augustus 17 lesdagen
Aantal dagen/ week	op aanvraag	5 dagen/ week	5 dagen/ week	5 dagen/ week
Aantal uren per dag		5 uur per dag	4 uur per dag	4 uur per dag
Verblijfsaccommodatie	Gastenkamers op het instituut	Door instituut geregeld, verschillende mogelijkheden	Gastgezin	door het instituut verzorgd, verschillende mogelijkheden
uiterste inschrijfdatum	op aanvraag	2 – 3 juli	Zelf te regelen 1 april	15 maart
cursusniveau met overal instaptoets	op aanvraag	Verschillende niveaus	Beginners Gevorderden	Beginners 1 Beginners 2 <i>Intermediate</i> <i>Advanced</i>
email/ website	http://www.instituten.leidenuniv.nl/nvic/info@nvc.net.eg	http://www.iblv.rnu.tn/iblv@iblv.rnu.tn	http://www.ru.nl/nimar/info@nimar.ru.nl	http://www.niasd.org/deputydirector@niasd.org



Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Onderwijsinspectie
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL
Tel. 02 553 65 87

Onderwijsinspectie
Volwassenonderwijs
Advies tot goedkeuring van leerplannen

jeanlouis.leroy@ond.vlaanderen.be
www.onderwijsinspectie.be

1. Administratieve gegevens

1.1 Benaming van het leerplan / de bundel met leerplannen:

Adviesnummer	2011/505/6/D		
Code indiener	Netoverschrijdend		
Onderwijsniveau	Volwassenenonderwijs		
Studiegebied / Leergebied	Talen richtgraad 1 en 2		
Opleiding	Arabisch richtgraad 1 Waystage 1 A/B		
Rangschikking			
Organisatievorm	modulair		
Planning	OF	Vervangt en heft	op 1 vanaf september 2011
		Gaat van kracht vanaf	

1.2 Datum van ontvangst: 01/02/2011

1.3 Behandelende inspecteurs:
Eindverantwoordelijke: Vandeurzen Hilde

Collega's: Jean-Louis Leroy

1.4 Gegevens m.b.t. de indiener van het leerplan / de bundel met leerplannen:

Netoverschrijdende indiening

2. ADVIES

Advies betreffende het leerplan met kenmerk 2011/505/6//D: definitieve goedkeuring

2.1 Het leerplan

Het leerplan wordt definitief goedgekeurd en kan van kracht gaan als definitief goedgekeurd leerplan voor de vermelde doelgroep vanaf 1 september 2011.

2.2 De doelstellingen

Het leerplan bevat ten minste en herkenbaar de doelstellingen die noodzakelijk zijn voor het bereiken van de basiscompetenties en sleutelvaardigheden van de modules ACJ Waystage 1 A/B van het opleidingsprofiel Studiegebied Talen, modulaire opleiding Arabisch, Chinees, Japans R1 AO TA 007

2.3 Eigen inbreng

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

2.4 Opbouw

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

2.5 Consistentie

Het leerplan bevat geen doelstellingen die strijdig zijn met de basiscompetenties en sleutelvaardigheden van het opleidingsprofiel Studiegebied Talen, modulaire opleiding Arabisch, Chinees, Japans R1 AO TA 007.

2.6 Materiële uitvoerbaarheid

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

2.7 Verantwoordelijkheid indiener

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

Eventuele notities bij lezing van het leerplan (maken geen deel uit van de advisering):