Leerplan

Opleiding

Hongaars Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Hongaars Waystage 2 (ERK A2)

Studiegebied Europese neventalen richtgraad 1 en 2

Secundair volwassenenonderwijs

Goedkeuringscode: 2022/1843/6/D 31 mei 2022

Inhoudstafel

1 Situering 4
2 Beginsituatie 6
3 Doelstellingen 7
3.1 Algemene doelstellingen niveau Waystage 7
3.2 Module Hongaars Waystage 2 Mondeling 7
3.2.1 Algemene doelstellingen 7
3.2.2 Leerplandoelstellingen 7
3.3 Module Hongaars Waystage 2 Schriftelijk 9
3.3.1 Algemene doelstellingen 9
3.3.2 Leerplandoelstellingen 9
4 Leerinhouden 12
4.1 Contexten 12
4.2 Taalhandelingen 16
4.2.1 Algemene taalhandelingen 16
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen 17
4.3 Taalsysteem 19
4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling 19
4.3.2 Syntaxis 21
4.4 Taalregisters 22
4.5 Uitspraak en intonatie 23
4.6 Socioculturele aspecten 24
4.6.1 Socioculturele conventies 24
4.6.2 Non-verbale communicatie 24
5 Methodologische wenken 25
6 Minimale materiële vereisten 29
7 Evaluatie 30
7.1 Visie 30
7.1.1 Functie van de evaluatie 30
7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden 30
7.2 Criteria 32
8 Bibliografie 34
8.1 Algemene didactische werken 34
8.1.1 Boeken en naslagwerken 34
8.1.2 Websites 35
8.2 Taalspecifieke werken 36
8.2.1 Algemene taalspecifieke werken 36
8.2.2 Woordenboeken en lexica 36
8.2.3 Grammatica 37
8.2.4 Tijdschriften 37
8.2.5 Didactische werken 37
8.2.6 Uitspraak 37
8.2.7 Nuttige links 37

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

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

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

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

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

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

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist[1] in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

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

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

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

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

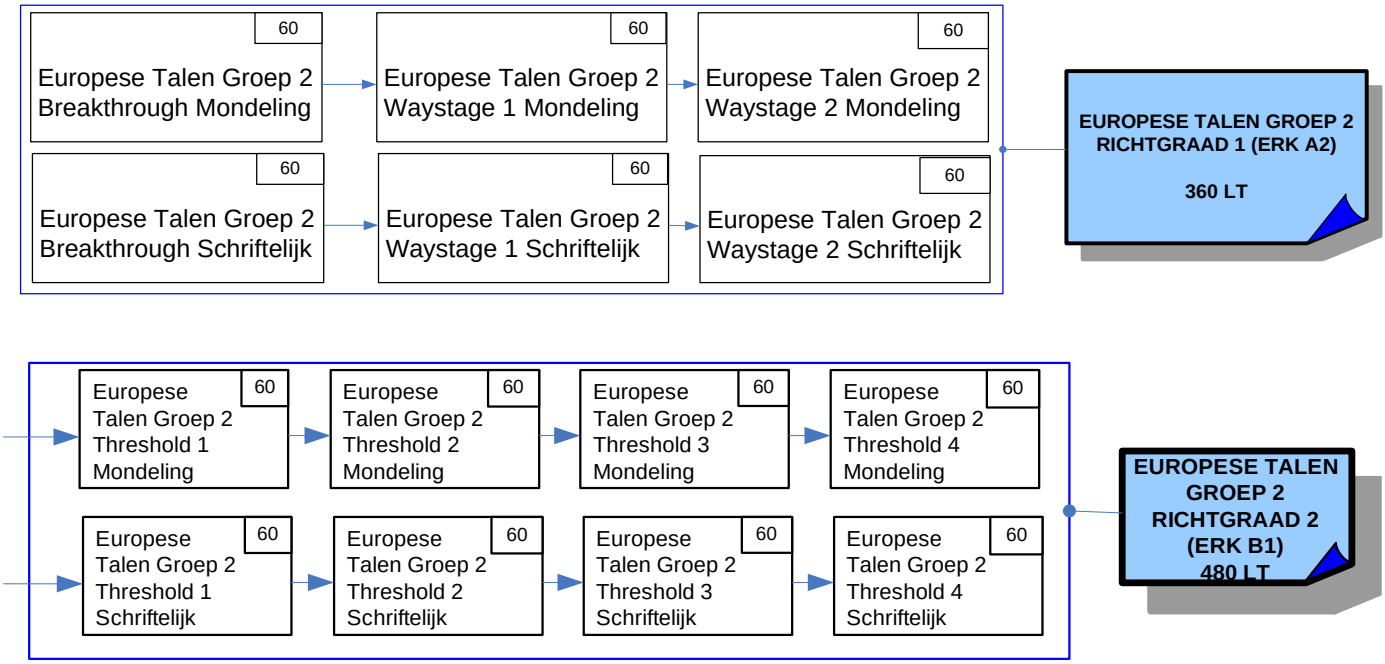
De clustering van basiscompetenties tot modules

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

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

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

Europese talen groep 2[2]



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

2 Beginsituatie

Voor de module Hongaars Waystage 2 Mondeling:

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module “Hongaars Waystage 1 Mondeling”.

Voor de module Hongaars Waystage 2 Schriftelijk:

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module “Hongaars Waystage 1 Schriftelijk”.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Waystage

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

3.2 Module Hongaars Waystage 2 Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

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

3.2.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.2..1 Spreken/Gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

1 zijn beleving (d.i. zijn wensen,noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner;

2 een probleem en een klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- informatie verzamelen;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

6 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën aanwenden:
- gebruikmaken van niet-verbaal gedrag;
- compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).

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

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.2.2..1 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1 het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in

- informatieve teksten zoals fragmenten van een radio- en tv-programma;
- narratieve teksten zoals fragmenten van een tv-feuilleton.

De cursist kan op structurerend niveau:

2 de informatie overzichtelijk ordenen in

- informatieve teksten zoals een aankondiging, een klacht en een waarschuwing;
- prescriptieve teksten zoals een instructie.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

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

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.3 Module Hongaars Waystage 2 Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

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

3.3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.3.2..1 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

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

2 een beschrijving geven.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën toepassen:
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

5 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.3.2..1 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1 relevante gegevens selecteren uit narratieve teksten zoals een verslag.

De cursist kan op structurerend niveau:

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

4 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- de tekstsoort herkennen;
- het leesgedrag afstemmen op het leesdoel.

5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal;
- vragen om te herhalen en te verduidelijken;
- in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen).

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek of semi-authentiek;

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

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

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

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

Het opleidingsprofiel Europese talen groep 2* Richtgraad 1 (ERK A2) omvat 12 contexten. De toewijzing van deze 12 contexten gebeurde op niveau van de richtgraad en niet per module.

Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

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

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

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

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

'ONTHAAL' (NR. 10)

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

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)

- huisvesting
- meubilair
- indeling van de woning
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- huisdieren
- planten

'RUIMTELIJKE ORIËNTERING' (NR. 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling: dagen, maanden, seizoenen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)
- aspecten van land en volk (feesten …)

'CONSUMPTIE' (NR. 4)

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

'OPENBAAR EN PRIVEVERVOER' (NR. 5)

- transportmiddelen
- openbaar vervoer: types, gebruik
  - tickets
  - dienstregeling
- privé-vervoer

‘KLIMAAT’ (NR. 12)

- klimaat en weer
- het weerbericht
- de seizoenen

‘AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)’ (NR. 3)

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken
- op hotel
- reservatie: uitnodiging en afspraak
- restaurant, café

‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport
- reizen

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR. 1)

- contacten met post, bank…
- hulpdiensten: politie, dokter, spoedgevallen/ziekenhuis

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR. 6)

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

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)

- gas, water, elektriciteit, verwarming, telefoon, de auto, het benzinestation…

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR. 11)

- lichaamsdelen
- gezondheidstoestand

- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- dokter, apotheek en medicijnen
- medische hulp
- ziekte en ongeval
- zintuigen

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 gaat gebeuren en is gebeurd
- meningen van anderen weergeven
- een uitgesproken mening meedelen
- om gedetailleerde inlichtingen vragen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

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

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid en onzekerheid uitdrukken
- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken
- een vermoeden uiten
- twijfel uitdrukken
- de wil uitdrukken
- noodzaak uitdrukken

Actie uitlokken

- iemand verzoeken iets te doen
- om een herformulering vragen
- vragen om zelf iets (niet) te doen
- om toestemming vragen en ze geven
- iets weigeren
- iets voorstellen

Sociaal functioneren

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

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

- zijn naam, adres en telefoonnummer meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn geboorteplaats meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- fysieke basiskenmerken verwoorden
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat
- zijn gezinsstructuur meedelen
- zijn beroep meedelen en naar die van anderen vragen
- iemand begroeten
- algemene karaktereigenschappen verwoorden

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar hij woont en hier bij anderen naar vragen
- het basismeubilair benoemen
- de indeling van een woning meedelen
- zijn dagindeling beschrijven
- zeggen waar hij werkt
- basiskleuren gebruiken

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de weg vragen
- meedelen waar hij zich bevindt
- tijd en afstand meedelen

Consumptie (nr. 4)

- zeggen wat hij wil kopen (boodschappen, kledij)
- naar hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen
- de munteenheden begrijpen en gebruiken

Openbaar en privévervoer (nr. 5)

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- courante transportmiddelen benoemen
- zeggen hoe hij zich verplaatst
- de verkeersinfrastructuur begrijpen

Klimaat (nr. 12)

- elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen benoemen
- basisgegevens in verband met het weer begrijpen en kort verwoorden

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

- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- iets bestellen
- de rekening vragen
- meedelen wat hij (graag, gewoonlijk...) eet en drinkt

Vrije tijd (nr. 7)

- courante ontspannings- en sportmogelijkheden benoemen
- de belangrijkste hobby's verwoorden
- zeggen wanneer, waar en hoe hij met vakantie gaat

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- zichzelf en een ander kort voorstellen
- een afspraak maken
- zijn burgerlijke staat meedelen
- de structuur van documenten en formulieren herkennen

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen
- persoonlijke gegevens op formulieren invullen

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- elementaire problemen met de auto meedelen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- zeggen dat hij honger of dorst heeft
- medische hulp vragen
- zeggen dat hij pijn heeft
- de dokter verwittigen
- een gezondheidsklacht verwoorden
- om toelichtingen over een ziekte vragen
- een geneesmiddel bestellen

4.3 Taalsysteem

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

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

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

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

het werkwoord

- het werkwoord *lenni* (‘zijn’)
- hoofdverbuigingen van drie groepen van regelmatige werkwoorden in de tegenwoordige tijd
- bepaalde en onbepaalde vervoeging
- de infinitief
- de imperatief
- toekomende tijd
- verleden tijd
- veel gebruikte onregelmatige werkwoorden
- werkwoorden op *–ik*
- conditionalis
- ontkenning
- enkele woordvormingen: uit een naamwoord, uit een werkwoord een nieuwe werkwoord
- gebruik van prefixen bij werkwoorden

het zelfstandig naamwoord

- bepaalde en onbepaalde lidwoorden
- meervoudsvorming nominatief: regelmatige vormen + enkele veel gebruikte uitzonderingen
- vorming en gebruik accusatief
- accusatief: verschil tussen bepaald en onbepaald object
- gebruik accusatief en werkwoord
- eigennamen: nominatief,accusatief
- bezitsvorm van de zelfstandige naamwoorden ahv achtervoegsels: enkelvoud + meervoud
- vorming en gebruik datief
- werkwoorden gevolgd door de datief
- uitdrukking van bezit met datief en genitief (in plaats van het werkwoord ‘hebben)
- vervoeging van samengestelde woorden
- enkele woordvormingen: uit een naamwoord, uit een werkwoord een nieuwe zelfstandige naamwoord
- vervoeging van enkele plaatsbepalingen

het bijvoeglijk naamwoord

- enkelvoud en meervoud
- trappen van vergelijking
- attributief en predicatief gebruik

- enkele woordvormingen: uit een naamwoord een nieuwe bijvoeglijke naamwoord

het voornaamwoord

- persoonlijke voornaamwoorden: nominatief,accusatief, datief
- vragende voornaamwoorden: nominatief, accusatief, datief+ meervoud (bij enkele), plaatsbepalende (enkele)
- aanwijzende voornaamwoorden: nominatief, accusatief + meervoud, gebruik achtervoegsels

het telwoord

- de hoofdtelwoorden en hun verbuigingen als bijvoeglijke naamwoorden
- de rangtelwoorden
- gebruik van het enkelvoud na telwoorden

het bijwoord

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

het voorzetsel

- geen voorzetsel, gebruik van achtervoegsels (richtingaanduiding, plaatsaanduiding)

het voegwoord

- alle frequente voegwoorden (*de, hanem, és…)*

de modificatief woorden

- enkele veel gebruikte modificatief woorden *(hát, igen,nem, bizony...)*

de tussenwerpsels

- enkele veel gebruikte tussenwerpsels *(jaj, ajaj, oh...)*

Spelling en interpunctie

Bij het begin van richtgraad 1 wordt het Hongaarse alfabet aangeleerd. De cursist leert de letters correct uitspreken. Het Hongaars gebruikt het Latijnse alfabet, zodat de schrijfwijze over het algemeen weinig moeilijkheden oplevert. Het Hongaars gebruikt accenttekens. Deze tekens worden echter niet gebruikt om het accent aan te duiden, maar om de lengte van de klinker aan te duiden. Het verschil tussen korte en lange klinkers en medeklinkers komt vanaf het begin aan bod, aangezien zowel de uitspraak als schrijfwijze hiervan heel belangrijk zijn. De betekenis van een woord kan veranderen, wanneer een klinker/medeklinker foutief gebruikt wordt.
Het Hongaars wordt uitgesproken zoals het wordt geschreven. De klemtoon in het Hongaars valt altijd op de eerste lettergreep.
Het Hongaarse alfabet weerspiegelt de volgende conventies van de Hongaarse spelling:

- de lengte wordt bij de klinkers door ´ of ˝ aangegeven, i is dus altijd kort, í is lang, e is kort; é is lang.
- de lengte bij medeklinkers wordt door letterverdubbeling aangegeven, b is dus kort, bb is lang, c is kort, cc is lang.
- Hongaars is rijk aan sisklanken, naast de gekende klanken s, c, z, bestaan ook de verschillende combinaties van deze tekens

De onderverdeling van de 14 klinkers in voor- en achterklinkers verdient bijzondere aandacht i.v.m. de woordvorming, de werkwoordvervoeging en bij de toepassing van de naamvals- en andere uitgangen.

4.3.2 Syntaxis

Hongaars is een agglutinerende taal. Er worden aan een woord achtervoegsels toegevoegd. Het toevoegen van deze achtervoegsels gaat volgens een bepaald systeem, namelijk de vocaal- of klankharmonie. De klinkers zijn in twee groepen ingedeeld: achterklinkers en voorklinkers. Aan een woord bestaande uit voorklinkers kunnen alleen suffixen, achtervoegsels en uitgangen toegevoegd worden die eveneens – voor wat de vocalen betreft – uitsluitend voorklinkers bevatten. Deze tendens tot overeenstemming van de type klinkers in de woordstam en in de uitgang noemt men klinker- of vocaalharmonie.

Het belangrijkste syntactische element in het Hongaars is het predikaat. Over het algemeen is het predikaat een werkwoord, maar het kan ook een zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord of telwoord zijn.

Werkwoorden worden vervoegd door het toevoegen van een bepaald suffix. Deze suffixen duiden zowel de tijd als de persoon aan en kunnen ook verwijzen naar het lijdend voorwerp. In het Hongaars bestaat enkel een toekomende, heden en verleden tijd van het werkwoord. Het gebruik van de conditionalis en imperatief is veel uitgebreider dan in andere Europese talen. Daarnaast bestaat in het Hongaars een bepaald en een onbepaald aspect van het werkwoord.

Enkele syntactische notities

- De persoonlijke voornaamwoorden worden slechts gebruikt in het geval van sterke beklemtoning van de handelende persoon, bij tegenoverstelling van personen of om misverstanden te voorkomen.
- In het moderne Hongaars wordt de passieve werkwoordsvorm nauwelijks meer gebruikt.
- In volledige zinnen wordt bij de ontkennende onbepaalde voornaamwoorden altijd dubbele negatie gebruikt
- In het algemeen geeft men in het Hongaars geen volledige zinnen als bevestigend antwoord op een vraag. Men antwoordt in de meeste gevallen met hetzelfde nominale deel van de zin. Vaak is het bevestigende antwoord slechts een verbaalprefix

De woordvolgorde in het Hongaars wordt niet door vaste regels bepaald, maar hangt af van de context en van wat de spreker belangrijk acht, en tevens van de emotionele inhoud van het gezegde. Het gezegde is het belangrijkste deel in de niet samengestelde Hongaarse zin. Het staat in de meeste gevallen op het einde van de zin.

- Wanneer het gezegde, ongeacht of het een werkwoordelijk deel bevat, sterk beklemtoond wordt, kan het aan het begin van de zin staan. Wanneer andere zinsdelen dan het gezegde beklemtoond worden, dan staan deze zinsdelen direct voor het gezegde. Vragende voornaamwoorden, de antwoorden op deze in de antwoordzin en het ontkenningswoord *nem* zijn in het Hongaars van nature al beklemtoond. Daarom staan deze woorden altijd direct voor het gezegde.

4.4 Taalregisters

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

Reeds van bij het begin wordt gewezen op het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en korte standaardzinnen zoals bedankingen en begroetingen. De cursist weet bijvoorbeeld in welke situatie hij iemand kan begroeten met *'Jó napot kívánok!'* of met '*Szervusz!'*.

Het gebruik van de beleefdheidsvorm (3de pers. enkelvoud en meervoud: Ön, Maga,Önök, Maguk) sluit hierbij aan. De leerkracht dient ook aandacht aan de verschillende aanspreekvormen te besteden. Je maakt de cursist vertrouwd met het gebruik van *uram, asszonyom, hölgyem, kisasszony.*

Het gebruik van Hongaars 'slang' behandel je niet echt, maar wanneer cursisten door contact met 'native speakers' wijzen op bepaalde woorden of uitdrukkingen, kun je daarop ingaan. Scheldwoorden of krachttermen vereisen een – voor richtgraad 1 – al te verfijnde kennis. Als leraar ga je daarom voorzichtig om met het gebruik ervan.

4.5 Uitspraak en intonatie

Alle korte klinkers hebben in het Hongaars hun lange tegenhanger. De eigenschappen lengte en kortheid zijn distinctief, ze hebben een betekenisveranderende rol. Men kan dan ook voor het Hongaars 14 klinkerfonemen vaststellen.

Tweeklanken komen alleen in de Hongaarse dialecten voor. De klinkers die in één woord naast elkaar voorkomen vormen geen diftong, ze vormen ieder afzonderlijk één lettergreep en worden dus apart uigesproken. Het is daarom heel belangrijk de aandacht van de cursist hierop te vestigen.

Stomme klinkers kent het Hongaars niet.

Een lange klinker is in tijd gemeten twee keer zo lang als een korte. Het is een duidelijk verschil in kwantiteit. De uitspraak van de klinkers wordt in het Hongaars door hun positie in het woord of door hun fonetische omgeving nauwelijks beïnvloed. Klinkers worden altijd op dezelfde manier uitgesproken.

Het is van essentieel belang dat de lange klinkers van het Hongaars daadwerkelijk tweemaal zo lang worden uitgesproken als hun korte tegenhangers. Foutief uitgesproken lange klinkers veroorzaken misverstanden. Het is dus van groot belang dit verschil in te oefenen met de cursist.

Alle korte medeklinkers in het Hongaars contrasteren met lange, dubbele, medeklinkers. Evenals bij de klinkers is ook bij de medeklinkers de duur in het algemeen van distinctief belang. De lengte van de medeklinker wordt in de Hongaarse orthografie door verdubbeling van de betrokken letter aangegeven. Lange medeklinkers worden in tijd gemeten twee keer zo lang uitgesproken als de korte.

De wetten van de medeklinkers zijn heel belangrijk voor de spelling.

Als er sprake is van gehele of gedeeltelijke gelijkwording van medeklinkers, spreken we over *assimilatie*. Volledige assimilatie is als de ene klank gelijk wordt aan de andere. In de spelling wordt dit soms weergegeven *(ebben),* soms niet *(egészség).* Gedeeltelijke assimilatie is als de klank slechts gedeeltelijk wordt beïnvloed door de andere *(városban).*

Als twee opeenvolgende medeklinkers elkaar sterk beïnvloeden, spreken we over *fusie (menj).*

De tijd van de uitspraak van de medeklinkers kan ook *korter of langer* woorden. Als een lange medeklinker naast een korte medeklinker staat, word deze korter in de uitspraak *(otthon).* In enkele gevallen, bv. als de medeklinker tussen twee klinkers staat, wordt deze medeklinker wel langer uitgesproken dan geschreven *(lesz).*

Bij sommige woorden spreken we over *uitval* (*kösd be)* of *invoeging* van medeklinkers *(fiú)*, dit vergemakkelijkt de uitspraak

Het Hongaars heeft een vast woordaccent. Het hoofdaccent ligt bij elk woord op de eerste lettergreep en wordt niet door een teken aangegeven. Ook de leenwoorden passen zich aan deze klankwet aan. De streepjes boven de klinkers duiden de lengte van de klinkers aan. Het is dus mogelijk dat in niet-beklemtoonde lettergrepen ook lange klinkers voorkomen.
De melodie bepaalt of het om een vragende dan wel een mededelende zin gaat.

4.6 Socioculturele aspecten

De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans zich geleidelijk aan bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

Voor vele cursisten betekent de studie van het Hongaars een eerste kennismaking met een nieuwe talengroep - de Finoegrische talen - en de Hongaarse cultuur in het algemeen.

4.6.1 Socioculturele conventies

Het volstaat dat je de dagelijkse gebruiken in Hongarije als praktisch uitgangspunt neemt, evenals de meest in het oog springende socioculturele kenmerken van de samenleving in kwestie om de belangstelling van de cursist op te wekken.

Je kan spreken over Hongaarse tradities en gebruiken, leef- en eetgewoontes… het belang van de tradities, die meestal in de dorpen (minder in de steden) bestaan: Májusfa állítása, locsolkodás, Pasen, Kerstmis...

De cursist maakt kennis met de Hongaarse mentaliteit: manier van communiceren, (on)tevredenheid uiten, afspraken maken, op tijd zijn ….

De belangrijkste conventies bij taaldaden worden uitgelegd en geoefend: begroeten, de groeten doen, manier van praten (direct, aan de telefoon...).

De cursisten weten welke beleefdheidsvormen men gebruikt als men met een persoon spreekt met wie men geen vertrouwelijke relatie heeft (gebruik van önözés és magázás).

Soms wordt er nog een handkus gegeven. De formule “Kezét csókolom, Csokolom” wordt nog vaak gebruikt, ook zonder de daad bij het woord te voegen.

Hongaren hebben doorgaans een uitgesproken gevoel voor humor, vaak zwarte humor, en zijn tuk op woordspelingen.

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat je niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden. Sommige aspecten (zoals elkaar aanraken, kussen...) zijn diep ingeburgerd en de betekenis hiervan wordt correct uitgelegd om misverstanden te vermijden.

De cursist wordt zich bewust van volgende elementen:

- elkaar de hand schudden;
- iemand (niet) aanraken;
- iemand (niet) omhelzen, twee of geen kus geven;
- het gebruik van de handkus;
- fysieke afstand tussen de sprekers respecteren;
- het belang van de kledij als een vorm van respect (bv. avondkledij bij een huwelijk, zwarte kleren bij een begrafenis (in sommige dorpen wit) ...);
- het respecteren van de klassieke beleefdheidsregels;
- het gebruik van lichaamstaal en stemverheffing bij (on)aangename situaties;
- het belang van oogcontact.

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.

<u>Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.</u>

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

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

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

Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (bv. luisteren naar een verhaaltje). Bij het tweede richten de cursisten zich meer op specifieke informatie (bv. 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 goede 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 het systematisch inoefenen bedoeld van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties wordt zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt.

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

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen: het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling

aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

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

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

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

Cursisten moeten beseffen dat het niet nodig is om alle woorden in een tekst te kennen om die tekst ook globaal te verstaan. Elke tekst bevat een aantal elementen die kunnen helpen de betekenis van onbekende woorden te ontsluiten. Train dus je cursisten in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en leer hen te letten op de functie van bv. 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 eenzelfde thema: bv. 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 (bv. 'een oordeel uitspreken', 'een beslissing nemen'), alternatieven voor ‘connectoren’ (bv. 'dit heeft tot gevolg' naast 'bijgevolg') en lexicale uitdrukkingen (bv. 'voor zover ik weet', 'als ik jou was').

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

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

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

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

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

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

<u>Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren</u>

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 probleemoplossingsstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatievinding leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.

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

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

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

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

Taakgericht onderwijs is hiervoor aangewezen: door een taak uit te voeren, analyseert de cursist gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruiksituaties 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 kun 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 kun 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 elkaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kunnen in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de eigen lespraktijk.

6 Minimale materiële vereisten

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

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

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

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

7 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie[3] kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

7.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie[4] 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 kunt 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 (bv. 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

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

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

(conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

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

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

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bv. bij het lezen hypotheses maken op basis van de titel van een artikel) *en metacognitieve strategieën*[5] (bv. 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 kun je op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.

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

Van richtgraad 1 naar richtgraad 4 worden de communicatieve opdrachten uiteraard *progressief moeilijker*. Die progressie kun je gedeeltelijk inbouwen door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kun je de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bv. 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 (bv. luisteren en schrijven bij het notuleren van het verslag van een vergadering).

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

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

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, *peer*evaluatie 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.

<u>Validiteit</u>

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

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

<u>Betrouwbaarheid</u>

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

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

8.1 Algemene didactische werken

8.1.1 Boeken en naslagwerken

BOEKAERTS, M. & P.R. SIMONS (1993) Leren en instructie. Assen: Van Gorcum.

BROWN, H.D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs: 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.

GEERLIGS, 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.

SCHOLLAERT, R. & K. VAN THIENEN (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.

SCHOUWENBURG, H.C. & T. GROENEWOUD (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters Noordhoff.

SIMONS, P.R.J. & J.G.G. ZUYLEN (1995) *De didaktiek 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 didaktiek.* Leuven: Acco.

TOMIC, W. & C. SPAN (eds) (1995) *Onderwijspsychologie: beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.

UR, P. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.

VAN DER VEEN, T. & J. VAN DER WEL (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.

VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.

VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.

VAN PARREREN, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.

VAN ROMPAEY, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

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

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

8.1.2 Websites

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" online

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.katholiekonderwijs.vlaanderen

= Katholiek Onderwijs Vlaanderen

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

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

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

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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

ANNUS IRÉN, *Build your Hungarian, Languague Coursebook I.,* Szeged, Attila József University, 1991.

BALLENDUX – BOGYAY MARIA**,** *Hongaarse Taalcursus*, Bussum, Dick Coutinho, 3e uitgave, 2000.

BENCZE ILDIKÓ, *Magyar nyelvi tesztek,* Budapest, Aula Kiadó Kft., 2001.

BERÉNYI KATALIN, *Szójegyzék – Nyelvtani kifejezések,* Budapest, Akadémiai Kiadó,1995.

DURST PÉTER, *Lépesenként magyarul,* Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2010.

ERDŐS JÓZSEF, PRILESZKY CSILLA, *Halló, itt Magyarország!, Magyar nyelvkönyv külföldieknek,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 4de uitgave, 1997.

ERDŐS JÓZSEF, *Új színes magyar nyelvkönyv I,* Budapest, Balassi Intézet, 2007.

ERDŐS JÓZSEF, *Új színes magyar nyelvkönyv II,* Budapest, Balassi Intézet, 2007.

FEHÉR SÁNDOR, *Angol-Magyar Képes szótár,* Black & White Kiadó, 1998.

HLAVACSKA EDIT, HOFFMANN ISTVÁN, LACZKÓ TIBOR, MATICSÁK SÁNDOR, *Hungarolinga 1*, Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 2e uitgave, 2002.

HLAVACSKA EDIT, *Igék – Nyelvtani gyakorlókönyv,* Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 1e uitgave, 2004.

HLAVACSKA EDIT, HOFFMANN ISTVÁN, LACZKÓ TIBOR, MATICSÁK SÁNDOR, *Hungarolinga 2*, Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 2de uitgave, 2001.

MARSCHALKÓ GABRIELLA, *Een beginnerscursis Hongaars Basic Niveau 1,* Debreen, Debreceni Nyári Egyetem, 1e uitgave, 2012.

MARSCHALKÓ GABRIELLA, *Hungarolingua Basic – Hungarian for beginners Basic Level 1,* Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 1e uitgave, 2011.

MARSCHALKÓ GABRIELLA, *Hungarolingua Basic – Hungarian for beginners Basic Level 2,* Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 1e uitgave, 2011.

PONTIFEX ZSUZSA, *Hungarian A complete course for beginners,* Londen, Holder & Stoughton, 1993.

ROUNDS CAROL, SOLYOM ERIKA, *Colloquial Hungarian: The Complete Course for Beginners*, Tayol & Francis, 2011.

SOMOS BÉLA, *1000 szó magyarul,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.

VERDES SÁNDOR, *Miért nem beszélünk úgy, ahogy ők?* , Budapest, zöld-S Studio, 2000.

8.2.2 Woordenboeken en lexica

DEM LÁSZLO, FÁBIÁN PÁL, TÓTH ETELKA, *Magyar helyesírási szótár,* Budapest, Akadémiai Kiadó,1999.

HÜSE ANIKÓ, *Magyar Értelmező Kéziszótár A-Z-ig,* Budapest, Könyves Könyvkiadó, 2000.

KAMMER J.H.A., BOSCH-ABLONCZY, *Magyar Holland szótár, Hongaars- Nederlands Woordenboek*, Budapest, Akedémiai Kiadó, 1e uitgave, 2000.

MAGAY TAMÁS, ORSZÁGH LÁSZLÓ, *Magyar-Angol kéziszótár,* Budapest, Akadémiai Kiadó,1999.

MARGALITS EDE, *Magyar szólások és közmondások kézickönyve,* Budapest, Könyves Könyvkiadó.

MOLLAY ERZSÉBET, *Holland Magyar Kéziszótár, Nederlands - Hongaars Handwoordenboek* Szeged, Grimm Kiadó, 1e uitgave, 2002.

NAGY GÁBOR, RUZSICZKY ÉVA, *Magyar szinonimaszótár,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2002.

8.2.3 Grammatica

BEŐTHY ERZSÉBET, *Hongaars: fundamentele grammatica voor nederlandstaligen*, Muiderberg, Dick Coutinho, 1983.

SZITA SZILVIA – GÖRBE TAMÁS, *Gyakorló magyar nyelvtan – A practical Hungarian grammar,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 2de uitgave, 2010.

TÖRKENCZY MIKLÓS, *Hungarian Verbs and Essentials of Grammar*, Chicago, Passport Books 1997.

VAN SCHIE EDWIN, ***Kort overzicht van de Hongaarse grammatica***, Haarlem, Hongaarse School 1999.

8.2.4 Tijdschriften

KOVÁCS TÜNDE, *Magyarul tanulok – Magazin magyarul tanulóknak*, Budapest, Vizit Nyomda Kft.

8.2.5 Didactische werken

BÁRDOS JENŐ, *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjei és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó; 2000.

MEDGYES PÉTER, *A nyelvtanár – A nyelvtanítás módszertana*, Budapest, Corvina Kiadó, 2004.

8.2.6 Uitspraak

WACHA IMRE, *Igényesen Magyarul – A Helyes Kiejtés Kézikönyve*, Argumentum Kiadó, 2010.

8.2.7 Nuttige links

www.magyarora.com

www.mostmagyarul.nl

http://hongarije.startpagina.nl/

www.hongarijevandaag.nl

www.nyariegyetem.hu

www.bbi.hu

http://www.onlinenewspapers.com/hungary

http://www.mfa.gov.hu/kulkepviselet/BRUSSELS_BILAT

http://brusszel.balassiintezet.hu/index.php/hu/

Bijlage 1: Nuttige info

Ambassade van Hongarije in België

De Groene Jagerlaan 44

1180 Ukkel

Tel.: 02 348 18 00

Fax: 02 347 60 28

www.mfa.gov.hu

mission.bxl@mfa.gov.hu

Balassi Intézet

Treurenberg 10

1000 Brussel

Tel: 02 209 07 50

Fax: 02 209 07 59

www.hungarianculture.be

info@bmki.be

Balassi Bálint Intézet Budapest

Somlói út 51

1016 Budapest

Hongarije

Tel : 0036 1 381 51 100

Fax : 0036 1 381 51 190

www.bbi.hu

bbi@bbi.hu

La Librairie Européenne / The European Bookshop

Rue de l'Orme 1

Etterbeek, 1040

Belgium

Tel: 0032 2 734 02 81

www.libeurop.be

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taaltaak. 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: gebruikmaken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

basiscompetenties

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

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

specifieke <u>eindtermen</u>

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

functie

datgene wat een taalgebruik doet met taal in een gegeven situatie. Een functie is minder algemeen dan een **taaltaak**. (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 vervolgopleidingen binnen en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.