

Leerplan

Opleiding

Chinees Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Chinees Breakthrough 1

Studiegebied Oosterse Talen

Secundair volwassenenonderwijs

Inhoudstafel

1	Situering	4
2	Beginsituatie	6
3	Doelstellingen	7
3.1	Algemene doelstellingen niveau Breakthrough	7
3.2	Module Chinees Breakthrough 1 Mondeling	7
3.2.1	Algemene doelstellingen	7
3.2.2	Leerplandoelstellingen	7
3.3	Module Chinees Breakthrough 1 Schriftelijk	9
3.3.1	Algemene doelstellingen	9
3.3.2	Leerplandoelstellingen	9
3.3.2.1	Schrijven/Alfabetisering	9
3.3.2.2	Lezen/Alfabetisering	10
4	Leerinhouden	11
4.1	Contexten	11
4.2	Taalhandelingen	14
4.2.1	Algemene taalhandelingen	14
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	15
4.3	Taalsysteem	17
4.3.1	Woordsoorten en morfologie	17
4.3.2	Schrijfproblematiek en opzoekvaardigheid in een woordenboek	19
4.4	Taalregisters	21
4.5	Uitspraak en intonatie	22
4.6	Socioculturele aspecten	23
4.6.1	Socioculturele conventies	23
4.6.2	Non-verbale communicatie	25
5	Methodologische wenken	27
6	Minimale materiële vereisten	31
7	Evaluatie	32
7.1	Visie	32
7.1.1	Functie van de evaluatie	32
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	32
7.2	Criteria	34
8	Bibliografie	36
8.1	Algemene didactische werken	36
8.2	Taalspecifieke werken	39
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken	39
8.2.2	Woordenschat	39
8.2.3	Grammatica	39
8.2.4	Uitspraak en intonatie	39
8.2.5	Socioculturele aspecten	39
8.2.6	De vier vaardigheden	40
8.2.7	Evaluatie	40

8.2.8 Handboeken _____	41
8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen _____	41

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling opleidingsprofiel Arabisch, Chinees, Japans* Richtgraad 1 (ERK A2).

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 301 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

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

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

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist¹ in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

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

In de basiscompetenties voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (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

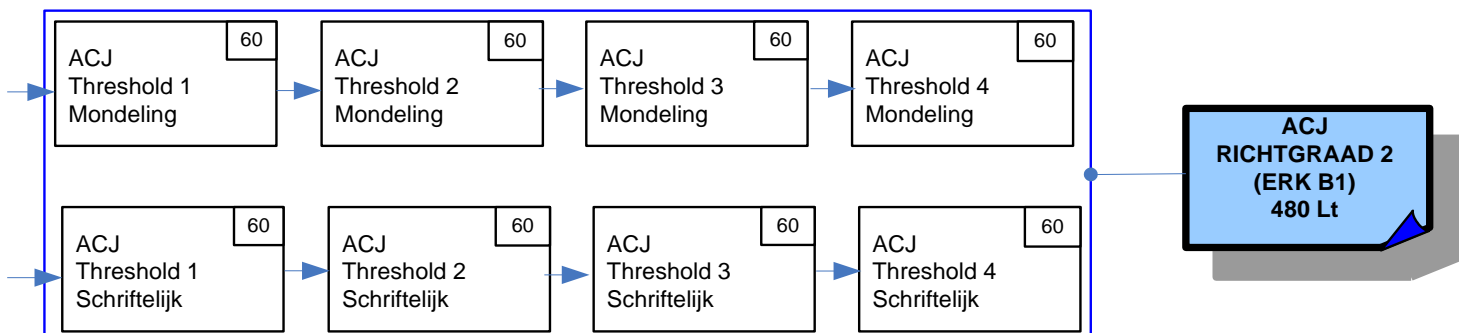
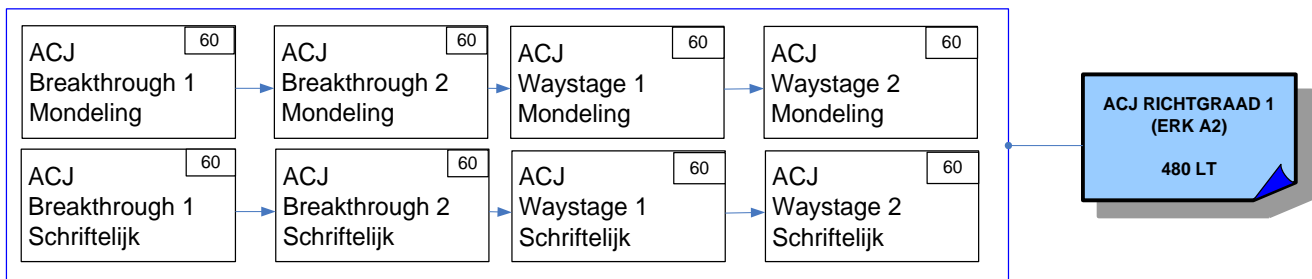
De basiscompetenties worden – op basis van een toenemende graad van complexiteit – geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering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

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

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

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

Arabisch, Chinees, Japans



2 Beginsituatie

Er zijn geen bijkomende toelatingsvoorwaarden bovenop de algemeen geldende toelatingsvoorwaarden van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Breakthrough

'Breakthrough' (ERK A1) is het absolute minimum. De taalgebruiker kan in een anderstalige omgeving met zeer beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Hij kan vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften. Hij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit. Hij is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren, op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

3.2 Module Chinees Breakthrough 1 Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module "Chinees Breakthrough 1 Mondeling" leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen mondeling communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

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 informatie vragen en geven;
- 2 een instructie geven aan een bekende taalgebruiker;
- 3 een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren.

Ondersteunende kennis

- 4 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

- 5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist desgewenst 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 desgewenst 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).
- 8 Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist desgewenst reflecteren over 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 betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten;
- ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten.

3.2.2.2 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 het globale onderwerp bepalen in informatieve teksten zoals een mededeling, een gesprek en een advies;
- 2 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

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 desgewenst 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 desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruikmaken 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.

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 waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden aan een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken.

3.3 Module Chinees Breakthrough 1 Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module “Chinees Breakthrough 1 Schriftelijk” leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen schriftelijk communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

3.3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.3.2.1 Schrijven/Alfabetisering

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

Attitudes

- 5 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 behandelen onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn qua taalgebruik zeer eenvoudig en bestaan vooral uit korte zinnen en met stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze kunnen fouten bevatten;
- ze worden in een laag schrijftempo geproduceerd.

3.3.2.2 Lezen/Alfabetisering

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 de informatie herkennen in teksten zoals belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren.
- 2 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

Ondersteunende kennis

- 3 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren:
 - 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 desgewenst 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 desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - om hulp en verduidelijking vragen;

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 waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- de inhoud hebben meestal betrekking op de directe leefsituatie van de cursist;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een traag tempo gelezen.

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er vijftien 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 ACJ 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. Voor richtgraad 2 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.

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

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

'ONTHAAL' (NR. 10)

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

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR. 1)

- contacten met post, bank

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR. 6)

- telefoon, GSM
- audiovisuele pers (radio en televisie)
- geschreven pers (kranten en tijdschriften)
- internet en elektronische post

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

- eten en drinken
- restaurant, café
- uitnodiging, afspraak

'CONSUMPTIE' (NR. 4)

- levensmiddelen
- boodschappen
- prijs, geld
- kantoorbenodigdheden

'RUIMTELIJKE ORIËTERING' (NR. 9)

- tijdsindeling
 - dagen
 - maanden
- klok lezen
- oriëntatie, de weg
- beweging, richting
- hoeveelheid, afmetingen
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten,...)

'GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN' (NR. 11)

- lichaamsdelen
- gezondheidstoestand
- hygiëne
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- medische hulp

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)

- huisvesting
- meubilair
- dagelijkse activiteiten
- planten
- huisdieren

'NUTSVOORZIENINGEN' (NR. 8)

- elektriciteit, water in de woning

'OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER' (NR. 5)

- gebruik en types openbaar vervoer
 - tickets
 - dienstregelingen
- privé-vervoer (transportmiddelen)

'VRIJE TIJD' (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

'KLIMAAT' (NR. 12)

- het weer

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- niet-weten en niet-begrijpen uitdrukken
- bezit uitdrukken
- een mening uiten
- uitingen van anderen weergeven

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, dank
- instemming uitdrukken
- positieve en negatieve gevoelens uiten
- een oordeel formuleren

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid en onzekerheid uitdrukken

Actie uitlokken

- om een herhaling vragen
- om een herformulering vragen
- iets voorstellen
- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- om toestemming vragen
- toestemming geven

Sociaal functioneren

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken
- afspraken maken
- de aandacht op iets vestigen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

- zijn naam, adres en telefoonnummer meedelen
- zijn leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn gezinsstructuur meedelen
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

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

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

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

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

- meedelen wat hij eet en drinkt
- de belangrijkste gegevens op een menukaart ontcijferen

Consumptie (nr. 4)

- zeggen wat hij wil kopen
- naar hoeveelheden en prijs vragen
- de munteenheden begrijpen en gebruiken
- kleren benoemen
- basiskleuren gebruiken

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- tijd meedelen
- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen
- meedelen waar hij zich bevindt

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- zeggen dat hij honger of dorst heeft
- zeggen dat hij pijn heeft

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar en hoe hij woont en er bij anderen naar vragen
- een dagindeling beschrijven
- zeggen waar hij werkt

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in de woning benoemen

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- zeggen hoe hij zich verplaatst

Vrije tijd (nr. 7)

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen

Klimaat (nr. 12)

- het weer benoemen

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.

Het Mandarijn - Chinees of 'putonghua' is de standaardtaal van ongeveer een vijfde van de wereldbevolking. Door zijn uitgestrektheid is China rijk aan dialecten, maar het Mandarijn - Chinees wordt door vrijwel iedereen gesproken en geschreven. Het is de taal van het onderwijs, de media en de overheid. Dit is dan ook de taal die je aanleert.

Deze taal stelt de cursist in staat om zich verstaanbaar te maken in de Volksrepubliek China, Taiwan, Singapore (grotendeels) en bij de Chinese gemeenschappen in Zuidoost Azië.

4.3.1 Woordsoorten en morfologie

het werkwoord

- het adjectief als werkwoord
- het verzoek
- de imperatief
- de negatie van het werkwoord d.m.v. 不 en 没
- het hulpwerkwoord
- de hulpwerkwoorden van modaliteit: 能, 可以, 要, 想, 应该, 会, 愿意 en hun negatie
- de zin met actiewerkwoord
- werkwoorden die plaats aanduiden

het werkwoordelijk gezegde

- het complement van graad of intensiteit "de"
- het modaliteitspartikel "le"
- zinnen met meerdere werkwoorden bij hetzelfde gezegde
- zinnen met een werkwoordelijke constructie met het partikel "de"
- de "cong...qi" en "cong...dao" constructie
- het structureel partikel "de"
- het aspect van een werkwoord met het partikel "le"
- het resultaatcomplement
- het enkelvoudig richtingaangevend complement
- de verdubbeling van de werkwoorden
- het partikel "guo"

- samengestelde zinnen
- het onvoltooid aspect van het werkwoord met gebruik van het partikel "zheng" en "zai"
- het samengesteld richtingaangevend complement
- zinnen die existentie, ontstaan of verdwijning aanduiden
- zin met werkwoorden in serie
- gebruik van 的 in een 是-zin
- werkwoorddeel als object (我喜欢喝咖啡.)

het substantief

- 都 als meervoudsindicator
- de maatwoorden (klaswoorden)
- het naamwoordelijk gezegde
- bezitsconstructie

het voornaamwoord

- het persoonlijk voornaamwoord
- het aanwijzend voornaamwoord
- het vragend voornaamwoord
 - o vraagzinnen met vraagpartikels en vraagwoorden
 - o vraagzin door middel van van 还是, 是吗 en V不V
 - o vraagzin door middel van 'haishi'
 - o het gebruik van vraagwoorden in bevestigende zinnen
- het bezittelijk voornaamwoord

het adjectief

- het bijvoeglijk gezegde
- het adjectief gekoppeld aan een substantief
- verdubbeling van adjectieven

de getallen

- de hoofdtelwoorden tot 99 999
- de rangtelwoorden
- maatwoorden
 - o verdubbeling van de maatwoorden

de voorzetsels (of desbetreffend: nabepalingen)

- de meest gebruikte voorzetsels
- de zin met direct object
- de zin met indirect object
- de zin met combinatie van direct en indirect object
- plaatsbepalingen

- tijdsbepaling: het uur
- tijdsaanduiding: datum
- de instrumentalis
- "samen met"

bijwoorden

- de meest voorkomende bijwoorden van plaats en tijd
- de meest voorkomende aanduidingen van frequentie
- 'modifiers'
- de bijwoorden "bi" en "genyiyang"
- het bijwoord "duo"
- het bijwoord "ju"

de voegwoorden:

- de meest voorkomende voegwoorden
- de voegwoorden en hun specifiek gebruik.
- de "yue lai yue" constructie
- zinnen met de constructie "yi...jiu..."
- zinnen met de constructie "chu le...yiwai".

4.3.2 Schrijfproblematiek en opzoekvaardigheid in een woordenboek

Het Chinees heeft geen alfabet. Dat betekent dat je per woord één of meerdere karakters van buiten moet leren. Sommige woorden daarentegen bestaan uit één of meerdere karakters die reeds gekend zijn. Ruwweg gezien moet de cursist iets minder karakters dan woorden leren. Deze verhouding zal veranderen in de daaropvolgende jaren.

Dit veronderstelt een blijvende inspanning van de cursist. Van de gemiddelde cursist kun je verwachten dat hij een tiental nieuwe karakters per les(week) aankan.

De klassieke methode om de duizenden karakters van een woordenboek te ordenen is die met behulp van radicalen. In elk woordenboek bevindt zich een lijst van radicalen. Die lijst is zo samengesteld dat alle karakters onder te brengen zijn bij een van de radicalen. Voor traditionele karakters is er een gangbare lijst van 214 radicalen, de Kāngxī-radicalen. Voor vereenvoudigde karakters zijn verschillende standaardlijsten van radicalen gepubliceerd. Invoering van een algemeen geaccepteerde standaardlijst bleek echter niet mogelijk, zodat de lijst van vereenvoudigde radicalen per woordenboek verschilt. Elke radicalenlijst is geordend van eenvoudig naar complex, dat wil zeggen naar het aantal strepen per radicaal, van weinig naar veel. Radicalen kunnen optreden als zelfstandige karakters.

Sommige radicalen kennen nevenvormen, varianten die minder strepen bevatten. Nevenvormen komen nooit los voor, zij worden slechts gebruikt in combinatie met andere componenten van een karakter. Sommige radicalen hebben een nevenvorm die gelijk is aan een andere radicaal of andere nevenvorm van een radicaal. In dat geval kan soms naar positie binnen het karakter worden onderscheiden (staat de nevenvorm links of rechts in het karakter). In sommige lijsten van vereenvoudigde radicalen worden de nevenvormen als aparte radicaal opgevoerd, zodat zo'n lijst langer kan zijn dan de klassieke lijst van 214 radicalen.

Gekende en niet-gekende karakters kan de cursist opzoeken in woordenboeken, maar dit veronderstelt een bijzondere opzoekvaardigheid. Eerst en vooral moet de cursist het belangrijkste deel van een karakter, de sleutel, kunnen herkennen en terugvinden door middel van het tellen van de streepjes. Deze sleutels zijn samengevat op een voorpagina en staan genummerd. Aan de hand van dit nummer kan hij het karakter verder ontleden en naargelang van het aantal streepjes dat het karakter telt, komt hij tot de betekenis.

Om een karakter in een woordenboek te kunnen opzoeken met behulp van radicalen dienen drie stappen te worden gezet:

- Bepaling van het radicaal van dat karakter. In de lijst van radicalen wordt per radicaal een overzicht gegeven van karakters die de betreffende radicaal bevatten en in het woordenboek zijn opgenomen. Radicalen hebben niet in elk karakter dezelfde plaats. Moeilijkheid bij de splitsing van een karakter in radicaal en resterend deel kan zijn dat het resterende deel ook een radicaal is. Een, zij het betrekkelijk, houvast biedt dan de regel dat radicalen vaak de betekeniscomponent van het karakter vormen en dat de rest van het karakter de klankcomponent is.
- Tel hoeveel strepen het karakter meer heeft dan het radicaal. De karakters per radicaal zijn geordend naar het aantal resterende strepen, van weinig strepen naar veel resterende strepen. Om het correcte aantal extra strepen te bepalen dient men de juiste volgorde van de strepen te kennen. Bovendien tellen hoeken die rechtsboven staan en haken als één streep. Niet alle woordenboeken tellen op dezelfde wijze zodat ook moet worden gekeken naar karakters met een extra streep meer of minder. Bij het vereenvoudigd schrift kan bij twijfel bijna altijd worden gekozen voor het laagste aantal strepen.
- Zoek op de betreffende plaats in de lijst van radicalen naar de ingang in het woordenboek. Meestal wordt achter het gewenste karakter het paginanummer vermeld waar de betekenis van het karakter wordt verklaard.

De toevoeging van nummers aan een radicalenlijst is vooral een westerse sinologische traditie. In Chinese woordenboeken staan de radicalen in een ongenummerde lijst. De volgorde blijft echter dezelfde. Naast een rangschikking in radicalen kennen woordenboeken ook andere zoekregisters. Zo kunnen karakters worden gerangschikt volgens het Pinyin transcriptiesysteem. Verder hebben veel woordenboeken een lijst van nánzì (难字, "moeilijk opzoekbare karakters").

Het is ook aan te raden om de cursist in een vroeg stadium op de hoogte te brengen van het gebruik van het Chinees op de pc. Dit is zeker een goede optie voor cursisten die weinig tijd hebben om karakters grondig in te studeren. Het is een interessant communicatiemiddel om te chatten, sms'en of mails te beantwoorden in het Chinees. Het feit blijft echter dat ze ook met deze moderne communicatie hun karakters passief moeten kennen, dwz alle karakters tenminste herkennen. Het gebruik van het Mandarijn-Chinees op de computer is eenvoudig als men het Pinyin-transcriptiesysteem kan gebruiken. Men gaat naar 'land- en taalinstellingen' en kiest optie 'vereenvoudigd Chinees'. Dan komt er bij de taalopties op je pc, naast NL ook CH te staan en kan er geswitcht worden tussen verschillende talen. Opgelet: men gebruikt dan een 'qwertyklavier'.

4.4 Taalregisters

Bij het aanleren van de Chinese taal kies je voor het Mandarijn - Chinees, en wel om de volgende redenen. Ten eerste wordt het Mandarijn - Chinees door de Chinese overheid zelf gepromoot als de officiële Chinese taal. Verder is het ook de voertaal in de hele Chinese leefwereld, met inbegrip van de randstaten zoals Taiwan, Singapore, Hongkong enz. Beschouw dus alle andere talen, zoals het Kantonees, het Shanghainees en het Hakka als dialect. Het Mandarijn wordt in de noordelijke helft van China gesproken, met als centrum Peking. In het zuiden zijn andere talen als Kantonees van groter belang. Op Taiwan wordt traditioneel geen Mandarijn gesproken, maar het Standaardmandarijn is er nu toch de officiële taal en wordt er met name gebruikt door immigranten vanaf het vasteland.

Wijs de cursist reeds van bij het begin op het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, zoals bijvoorbeeld het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en standaardzinnen, vooral in begroetingen. De cursist dient te weten wanneer hij beter overschakelt op het gebruik van 'NIN' in plaats van 'NI', hij weet wanneer hij het 'specificatief' (maatwoord/klaswoord) 'ge' voor personen in een formele context beter vervangt door 'wei' en hij kent het belang van titels.

De ruime waaier aan begroetingsformules is eigen aan de socioculturele aspecten van China; besteed er dus vooral voldoende aandacht aan. De cursist moet er zich terdege van bewust zijn dat dergelijke uitdrukkingen niet letterlijk te nemen zijn, maar dat het allemaal varianten betreft van formele begroetingsformules.

Behandel ten slotte het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, het herkennen en het gebruik ervan, vooral op het vlak van de spreektaal. Deze problematiek in de schrijftaal is immers een aspect voor de hogere richtgraden.

4.5 Uitspraak en intonatie

De studie van het Chinees brengt twee grote moeilijkheden met zich mee: de uitspraak en het schrift.

Vooraf de uitspraak is moeilijk aan te leren. Als hulpmiddel gebruik je de Pinyintranscriptie, zoals in het Chinese onderwijs. Dit is een eenvoudig systeem, in Westers alfabet, dat gebruikt wordt om een karakter te kunnen lezen en uitspreken.

Een Chinese lettergreep kan alleen maar uit een beginmedeklinker, een klinker en dan eventueel nog een eind '–n' of '–ng' bestaan. De cursist moet verschillen leren horen die in Westerse talen niet relevant zijn (bijvoorbeeld het verschil tussen geaspireerde en niet-geaspireerde medeklinkers). Train hem in het herkennen van klanken die geen enkele verwantschap hebben met Westerse klanken en in het adequaat gebruik van die klanken.

Bovendien is het Chinees een toontaal en dus moet de cursist tonen leren aanbrengen op zijn woorden. Het Mandarijnen - Chinees bestaat uit vier tonen. Zo kan men één en hetzelfde karakter, 'ma', op maar liefst vier verschillende manieren uitspreken, telkens met een andere betekenis. Voor een Westerling is het een bijzonder moeilijke opgave om van zijn vertrouwde intonatiepatronen af te stappen (bijvoorbeeld: niet omhoog gaan op het einde van een vraag; geen opgewekte, vriendelijke toon gebruiken) en ongewone, vreemd klinkende tonen in te oefenen.

4.6 Socioculturele aspecten

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

4.6.1 Socioculturele conventies

Het hoeft geen betoog dat het leren van de Chinese taal voor de cursist de poort kan zijn om de rijke Chinese cultuur in haar diverse facetten en het groeiende belang van China op socio-economisch en politiek vlak te leren kennen. Toon de cursist dus het groeiende belang van het land en ook zijn invloed op onze Westerse wereld. Via het aanleren van de taal leid je de cursist binnen in de Chinese leefwereld, en in de Oosterse gedachtegang in het algemeen.

In Breakthrough 1 A/B en Breakthrough 2 A/B kunnen verschillende aspecten reeds aan bod komen, zoals een inleiding tot de rijke Chinese cultuur, met als voornaamste doel het zich onvreemden van die zogenaamde 'mysterieuze' leefwereld.

Aangezien het aantal cursisten die China reeds bezocht hebben gestadig groeit, kun je de cursist zijn eigen ervaringen en percepties laten vertellen en daarop inpikken, om die ervaringen in een breder perspectief te plaatsen en bijgevolg een beter inzicht in de Chinese cultuur te bewerkstelligen.

Hieronder volgt een facultatieve lijst van culturele en socio-economische aspecten die je kan behandelen. Om de gebruiksvriendelijkheid van deze lijst te verhogen, werden de verschillende thema's ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de twaalf contexten die aan bod komen in richtgraad 1. Bovendien werd er informatie aan toegevoegd over de gebruiken m.b.t. de professionele contacten, wegens hun grote nut voor sommige cursisten. Het staat je uiteraard vrij deze lijst aan te vullen of in te korten naar eigen goeddunken.

Over het algemeen wordt een zeer grote culturele openheid gevraagd van de cursist. Maak hem duidelijk dat woorden heel andere connotaties krijgen, niet zomaar vertaalbaar blijken en totaal anders gebruikt worden in het Chinees. De cursist moet met een andere logica leren werken, wat zware aanpassingen aan het besturingssysteem van de hersenen vereist. Hij moet andere beleefdheidsnormen leren hanteren, en een andere manier aankweken om met mensen om te gaan. Kortom, hij moet de wereld op een heel andere manier leren bekijken.

- 1 Onthaal
 - gezinsrelaties en familierelaties en de grote veranderingen op dat vlak
 - man - vrouwrelaties, vroeger en nu
 - formele en informele gebruiken bij sociale contacten
 - aanspreektitels
- 2 Contacten met officiële instanties
 - gebruiken in de omgang met de officiële instanties
- 3 Voorlichtingsdiensten
 - de actualiteit in brede zin en haar constante evolutie de Olympische Spelen (2008), de Wereld Expo in Shanghai (2010)
- 4 Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
 - verschillende gerechten, bijv. vb jiaozi, mooncake, zongzi, Pekingeeend, hotpot, ...

- verschillende smaken
- gastronomie
- tafeletiquette
- gebruik eetstokjes
- gerechten per regio

5 Consumptie

- typische gebruiksvoorwerpen
- prijsonderhandelingen
- Chinees geld
- abacus
- mode en gadgets
- kruiden
- thee

6 Ruimtelijke oriëntering

- tradities
- aspecten van land en volk
- 56 etnische minderheden
- kleur rood
- kunst en cultuur
- het keizerlijke China : dynastieën
- de contacten tussen de Westerse en de Chinese wereld in een historisch perspectief
- Westerse invloeden in de 19de eeuw
- oude cultuuremanaties: karakters, porselein, schilderkunst, terracotta, Lange Muur, keizerlijk paleis en leefwereld, zijde...
- de Oosterse denkwereld: Taoïsme, Boeddhisme, Confucianisme
- geografische aspecten van China

7 Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m.gezondheid
- de Chinese geneeskunde: acupunctuur, qigong, cupping, typische Chinese medicijnen,

8 Leefomstandigheden

- de verschillen tussen Noord en Zuid, tussen de Chinese Oostkust en het hinterland in het Westen, inclusief de verschillen in ontwikkeling en levensstandaard
- huisvesting, leefmilieu, opvoeding en waardeschalen aan de grondslag ervan
- onderwijs
- socio-economische verschillen in de hedendaagse Chinese samenleving

- het rijke etnografische landschap van China
 - elektronische woordenboeken
- 9 Nutsvoorzieningen
- gebruik van warmte-energie, verschillend in het noorden en het zuiden, stad en platteland (bedverwarming, airco)
 - elektriciteitsvoorzieningen (windturbines, centrales)
 - gebruik van toiletten en de variaties
- 10 Openbaar en privé-vervoer
- trein, bus, tram, metro, autosnelweg
 - fiets
 - taxi's en persoonlijke auto's (nummerplaten)
 - ticketverkoop
- 11 Vrije tijd
- de belangrijkste feestdagen in China en in de Chinese leefwereld
 - typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport, taichi, ...)
- 12 Klimaat
- grote verschil tussen noord en zuid
 - klimaatsveranderingen door global warming (bijv. woestijnuitdroging)
- 13 Sociale communicatie op het werk en met buitenlanders
- formele en informele gebruiken in de werksituatie
 - waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. sociale status
 - gebruiken i.v.m. aanvaarden en weigeren
 - communicatie en relatievorming in de zakenwereld
 - dress code
 - het juiste gebruik van relatiegeschenken, aan wie en welke
 - het aanbieden van drankjes en uitnodigen tot een maaltijd
 - de rol gastheer/gastvrouw of gast en de etiquette

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.

Maak de cursist bewust van het feit dat de conventies, zoals ze in de Westerse leefwereld gebruikelijk zijn, niet tot internationale standaard verheven kunnen worden. De cursist moet zich dus bewust worden van de conventies m.b.t. de volgende aspecten:

- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- de toelaatbaarheid van fysieke aanrakingen
- het uitwisselen van naamkaartjes
- tafelmanieren ...

Chinezen worden door de Westerlingen vaak als ondoorgrondelijke, moeilijk te vatten wezens ervaren. Dit wordt mede in de hand gewerkt door het formele taalgebruik met buitenlanders en door het wederzijdse gebrek aan kennis van bepaalde non-verbale conventies en cultuurfenomenen. Westerlingen daarentegen worden door de Chinezen soms als te ongevoelig en te direct ervaren.

Dergelijke misvattingen bespreek je met de cursist, om tot een juiste en genuanceerder interpretatie van mekaars leefwereld te komen.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden.

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

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

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

Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (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 bekijken. 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, vreemdtaalige 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 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), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met 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 taalgebruikssituaties toe te passen (transfer).

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

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

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

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die 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 wettelijke kader dat bepaalt dat dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie² 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 criteriumevaluatie³ 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 schrijfoopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

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

7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

Het moderne vreemdetalenonderwijs is communicatief-functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij in staat is zijn *communicatieve intentie* te realiseren door het mondeling of schriftelijk uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (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 (conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

² 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.

³ 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* (bv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁴ (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). 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 wettelijke kader bepaalt dat dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie 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.

⁴ 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, *peerevaluatie* en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten.

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

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

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

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

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

- de combinatie van taak en tekst moet geschikt zijn om de deelvaardigheid te meten die men wil meten;
- de opgaven moeten representatief zijn voor de behandelde leerinhoud;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat je evalueert, moet ook voldoende 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 7 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: 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 didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- STANDAERT, R. & F. TROCH (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek*. Leuven: Acco.
- STANDAERT, R. & F. TROCH (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- TOMIC, W. & C. SPAN (eds) (1995) *Onderwijspsychologie: beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- UR, P. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- Van der Veen, T. & J. Van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. & J.L.M. TRIM (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- VAN PARREREN, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- VAN ROMPAEY, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.
- WALLACE, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- WALLACE, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers*. Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" online

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

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

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum>

= website van het Agentschap voor Kwaliteit in Onderwijs en Vorming (AKOV) (voorheen Dienst voor Onderwijsontwikkeling) waar o.m. alle goedgekeurde opleidingsprofielen voor het volwassenenonderwijs te vinden zijn.

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

DR. L. WIEGER, *Chinese Characters*, Dover Publications, New York, 1965
Fun with Chinese characters, Federal Publications, Singapore, 2000
Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers, Cambridge, Cambridge University Press, 1980
Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?, Antwerpen, Plantyn, 1996

8.2.2 Woordenschat

A New English-Chinese Dictionary, 新汉英词典, 上海译文出版社, 上海, 2002
A Reverse Chinese-English Dictionary, 汉英逆引词典, 商务印书馆, 北京, 1993
BOPING YUAN & SALLY K.CHURCH, *The Oxford Starter Chinese Dictionary*, Oxford University Press, New York, 2000
Chinese - English Dictionary, 汉英词典, 商务印书馆, 北京, 1988
LIN XU AND TAO WANG, *My Chinese Picture Dictionary*, The Commercial Press, 2008
新现代汉英词典, 中国国际广播出版社, 北京, 1997
现代汉语词典, 商务印书馆, 北京, 1996

8.2.3 Grammatica

BROEKS, E.A., *Moderne Chinese Grammatica: een beknopt overzicht*, Uitgeverij Chinaboek, Groningen
Chinese Grammar, 实用现代汉语语法, 外语教学与研究出版社, 北京, 1983
HUNG-NIN SAMUEL CHEUNG, *A Practical Chinese Grammar*, The Chinese University Press, Hong Kong, 1999
Intermediate Chinese-A grammar & workbook, Routledge, London, 1998
LI DEJIN & MEIZHEN CHENG, *A Practical Chinese Grammar For Foreigners*, 外国人实用汉语语法, Sinolingua, Beijing, 1994
Memento Grammatical du Chinois Moderne, Editions en langues étrangères, Beijing, 1984
Moderne Chinese grammatica, Groningen, Chinaboek, 1995
YIP PO-CHING & DON RIMMINGTON, *Basic Chinese-A grammar & workbook*, Routledge, London, 1998

8.2.4 Uitspraak en intonatie

SHU-NING SCIBAN AND X.JIE YANG, *Fayin Mandarin Pronunciation*, University of Calgary, Calgary 2002 (CD-ROM)
汉语视听课本, Librairie Marcel Didier, Paris, 1974

8.2.5 Socioculturele aspecten

Ancient Sculpture, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
Beijing, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988
CH'ANG-HUI HSÜ, *De kleurrijke volksmuziek van Taiwan*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

CHE-FU WU, *De geschiedenis van het Chinese boek*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993
China's Begraven Keizerrijken, Time-Life Books B.V., Amsterdam, 1993
 CH'ING-HSÜAN LIN, *Traditionele Chinese feestdagen*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993
 DU FEIBAO & DU BAI, *Things Chinese*, China and Travel Press, Beijing, 2002
Fascinating Stage Arts, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
Folk Genre Paintings, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
 GOEPPER, Roger, *Het Oude China: Geschiedenis en cultuur van het Rijk van het Midden*, Bruna, 1988
 JACKSON, Beverly, *Splendid Slippers: A Thousand Years of An Erotic Tradition*, Ten Speed Press, Berkeley, 1997
 K'AN-LANG CH'IU, *Bedreigde volkskunst*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993
 Michael Harris BOND, *The Psychology of the Chinese people*, Oxford University Press, New York, 1993
Pottery and Porcelain, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
Shanghai, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988
 SMITH, Richard J., *Chinese Almanacs*, Oxford University Press, Hong Kong, 1992
 TAN HUAY PENG, *What's in a Chinese character*, New World Press, Beijing, 1998
Taoism, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
The Silk Road, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988
Traditional Chinese Residences, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
Traditional Painting, Foreign Languages Press, Beijing, 2002
Trea Wiltshire, Echoes of Old China, FormAsia Books, Hong Kong, 2001
 YÜ-MING SO, *De vier schatten van het studeervertrek*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993
 曾仕强, 解读中国人(上中下), 中国工人出版社, 北京, 2001
 林桦, “丑陋”的欧洲人, 中国发展出版社, 北京, 北京, 2002
 柏杨, “丑陋”的中国人, 贵州人民出版社, 2001
 马炳坚, *The Building of the Quadrangle in Beijing*, Tianjin University Press, 1999

8.2.6 De vier vaardigheden

Chinees in 10 verdiepingen, Mandarijn voor het voortgezet onderwijs, Leiden University Press, 2008
 Elizabeth SCURFIELD & Song LIANYI, *Beginner's Chinese Script*, Hedder Headline, Londen, 1999
 JING HENG SHEN MA, *Keys to Chinese Character Writing*, University of Hawaii, Honolulu, 1999 (videocassette)
 John BJÖRKSTEN, *Learn to write Chinese Characters*, Yale University Press, Londen, 1994
Leer Mandarin Chinese, Eurotalkinteractive, Londen, 1999. (CD-ROM)
Mandarin Verbeter uw luister- en spreekvaardigheid, Eurotalkinteractive, Londen, 1999 (CD-ROM)
 S.FLEMING, David HIPLE, Cynthia NING, *Chinese Language Video Lessons for Classroom use*, University of Hawaii, Honolulu, 1997. (Videocassettes)
 ZHANG PENG PENG, *Rudiments of Chinese Character Writing*, Peking University Press, Beijing, 1999

8.2.7 Evaluatie

Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. Cambridge, Cambridge University Press, 1987

8.2.8 Handboeken

- Chinese for Today*, The Commercial Press, Hong Kong, 1996
- DAI GUIFU (e.a.), *Elementary Spoken Chinese*, 初级汉语口语, Peking University Press, Beijing, 1997
- Elizabeth SCURFIELD & Song LIANYI, *Beginner's Chinese*, Hodder & Stoughton Ltd., Londen, 2002 (+ CD-ROM)
- Guide de la correspondance et du message écrit en Chinois*, Université de Provence, 1987
- Hanyu JIAOCHENG, *Beijing Language & Cultural Press*, Beijing, 1999
- Intermediate Spoken Chinese*, Foreign Languages Press, Beijing, 1996
- Kan QIAN, *Colloquial Chinese : The Complete Course for Beginners*, Routledge, Londen, 1999, Textbook & Workbook (+ CD-ROM)
- Learning Chinese Measure Words*, Sinolingua, Beijing, 1993
- Mandarin Survival Course*, Taipei Language Institute Taipei, 1990
- Monique HOA, *C'est du Chinois - Manuel pour débutant*, Volume Lire et écrire, Editions You-Feng, Libraire Editeur, 2001 + CD's
- Monique HOA, *C'est du Chinois - Manuel pour débutant*, Volume Comprendre et parler, Editions You-Feng, Libraire Editeur, 2001 + CD's
- New Practical Chinese Reader* 新实用汉语课本 (Handboek, werkboek, cassettes), 北京语言文化大学出版社, Beijing, 2002
- P.C. T'UNG & D.E. POLLARD, *Colloquial Chinese*, Routledge, London, 1988
- Philip YUNGKIN LEE, *250 Essential Chinese Characters For Everyday Use*, Tuttle Language Library, 2003
- Speaking Chinese – About China*, Foreign Language Press, Beijing, 1985
- Yamin MA & Xinying LI, *Chinese Made Easy*, Joint Publishing, Hong Kong, 2001
- Zhang PENG PENG & Joël BELLASSEN, *A Key to Chinese Speech and Writing*, Sinolingua, Beijing, 1997 (+ audiocassettes)
- Zhang PENG PENG (ed.), *Intensive Spoken Chinese - New Approaches to Learning Chinese*, 华语教学出版社, Beijing, 2001
- Zhang PENG PENG (ed.), *Rapid Literacy in Chinese - New Approaches to Learning Chinese*, 华语教学出版社, Beijing, 2001
- Zhang PENG PENG (ed.), *The Most Common Chinese Radicals - New Approaches to Learning Chinese*, 华语教学出版社, Beijing, 2001
- 报刊语言基础, 北京语言学院, 北京, 1984

8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Woordenschat

<http://www.mnemosyne-proj.org/>

<http://www.yellowbridge.com/chinese/new-practical-chinese-reader.php>

<http://quizlet.com/languages-and-vocab/>

www.nciku.com

www.zhongwen.com

Uitspraak en intonatie

www.csulb.edu/~txie/ccol/content.htm

Socioculturele aspecten

arts.nthu.edu.tw

www.asiawind.com

www.ccnt.com

www.uvm.edu

De vier vaardigheden

www.chinesepod.com (en andere podcasts)

www.eblcu.net

www.learningchineseonline.net

www.mandarintools.com

www.speakingchinese.com

www.usc.edu

www.usc.edu/dept/ealc/chinese/newweb/home_page.htm

www.uvm.edu

Bijlage 1: Nuttige info

Belgian-Chinese Economic and Commercial Council (BCECC)

Kortrijksesteenweg 400
B-9000 Gent
Tel: 09/244.63.14
Fax: 09/244.63.16
E-mail: info@bcecc.be

China-Europe Management Center vzw

M. C. Morel
President
Paleisstraat 32
2018 Antwerpen
Tel: 03/240.90.07
Fax: 03/240.99.55
E-mail: Chris.Morel@alcatel.be

Katholieke Universiteit Leuven: Oost - Aziatische Bibliotheek

Mgr. Ladeuzeplein 21, 3000 Leuven
Tel: 016/32.46.98
Fax: 016/32.47.03
Mrs B. Vaerman
E-mail: benedicte.vaerman@kuleuven.ac.be

Librairie Grande Muraille

Ruysbroeckstraatgalerij 5
1000 Brussel
Tel: 02/512.14.56
Fax: 02/513.83.37
E-mail : grande_muraille@swing.be
http://users.swing.be/grande_muraille

Vereniging België - China

Kapucijnenstraat 30
1000 Brussel
Tel: 02/217.10.62
Fax: 02/502.77.15

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsparingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).

Voorbeeld: gebruikmaken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

basiscompetenties

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

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

specifieke eindtermen

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

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

taalkaak

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taalkaak is dus een werkwoord. Een taalkaak 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**.