

Leerplan

Opleiding

Japans Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Japans 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 Japans Breakthrough 1 Mondeling	7
3.2.1	Algemene doelstellingen	7
3.2.2	Leerplandoelstellingen	7
3.3	Module Japans Breakthrough 1 Schriftelijk	9
3.3.1	Algemene doelstellingen	9
3.3.2	Leerplandoelstellingen	9
4	Leerinhouden	12
4.1	Contexten	12
4.2	Taalhandelingen	16
4.2.1	Algemene taalhandelingen	16
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	16
4.3	Taalsysteem	19
4.3.1	Woordsoorten en morfologie	19
4.3.2	Het schrift	20
4.3.3	Syntaxis	21
4.4	Taalregisters	22
4.5	Uitspraak en intonatie	23
4.6	Socioculturele aspecten	24
4.6.1	Non-verbale communicatie	24
4.6.2	Socioculturele gebruiken	24
5	Methodologische wenken	25
6	Minimale materiële vereisten	29
7	Evaluatie	30
7.1	Visie	30
7.1.1	Functie van de evaluatie	30
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	30
7.2	Criteria	32
8	Bibliografie	34
8.1	Algemene didactische werken	34
8.2	Taalspecifieke werken	37
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken	37
8.2.2	Woordenschat	37
8.2.3	Grammatica	38
8.2.4	Uitspraak en intonatie	39
8.2.5	Socioculturele aspecten	39
8.2.6	De vier vaardigheden	39
8.2.7	Handboeken	40
8.2.8	Elektronische leer- en hulpmiddelen	42

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

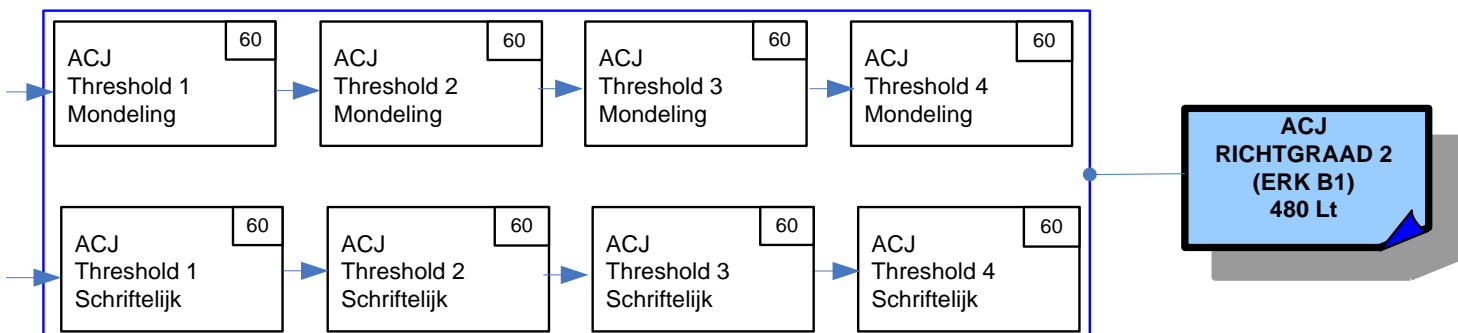
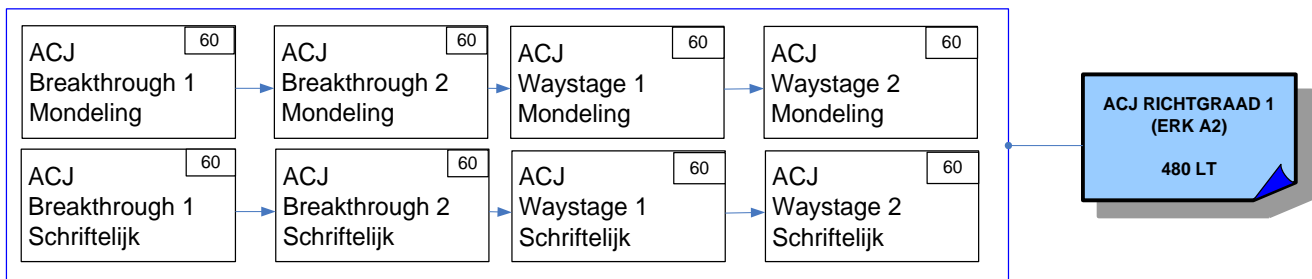
De basiscompetenties worden – op basis van een toenemende graad van complexiteit – geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering 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 Japans Breakthrough 1 Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module "Japans 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 gespreksituatie 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 gesprekssituatie 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 Japans Breakthrough 1 Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module “Japans 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. 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
- nationaliteit, herkomst en taal
- familie
- levensbeschouwing
- uiterlijk voorkomen
- karaktereigenschappen
- belangstelling
- beroep

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR. 1)

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, stadsdiensten

'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)

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken (de verschillende eet- en drankgelegenheden)
- op hotel
- soorten vakanties
- uitnodiging, afspraak, reservatie

'CONSUMPTIE' (NR. 4)

- levensmiddelen
- huishoudartikelen

- boodschappen
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte
- prijs, geld
- betaalmogelijkheden (cash, elektronisch)
- kledij en mode
- kantoorbenodigdheden
- de wereld van de gevoelens (graag hebben, meer of minder, liever, ...)

'RUIMTELIJKE ORIËTERING' (NR. 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
 - dagen
 - maand
 - seizoenen ...
- planning en intenties

'GEZONDHEIDSVORZIENINGEN' (NR. 11)

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

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- flora en fauna
- leefmilieu
- aspecten van land en volk (feesten,...)

'NUTSVORZIENINGEN' (NR. 8)

- in de woning
 - gas

- elektriciteit
- water
- verwarming
- in de garage (de auto, het benzinestation)

'OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER' (NR. 5)

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

'VRIJE TIJD' (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

'KLIMAAT' (NR. 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- niet-weten en niet-begrijpen uitdrukken
- bezit uitdrukken
- vertellen wat gebeurd is of gaat gebeuren

Actie uitlokken

- om een herhaling vragen
- om een herformulering vragen
- iets voorstellen

Sociaal functioneren

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken

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 geboorteplaats meedelen
- zijn leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- zijn burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- fysieke basissenmerken verwoorden
- zijn gezinsstructuur meedelen
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

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

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

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

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

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

Consumptie (nr. 4)

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

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de weg vragen
- mededelen waar hij zich bevindt
- tijd en afstand mededelen
- bewegingen begrijpen en uitdrukken

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- zeggen waar hij pijn heeft
- zeggen dat hij honger of dorst heeft
- een dokter verwittigen

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar hij woont en hier bij anderen naar vragen
- de indeling van een woning mededelen
- een dagindeling beschrijven
- zeggen waar hij werkt

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

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

Vrije tijd (nr. 7)

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

Klimaat (nr. 12)

- elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen 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 inge oefend. 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 toepasbaarheid, bijbrengen, dan is een cyclische aanpak sterk aanbevolen.

4.3.1 Woordsoorten en morfologie

het werkwoord

- de eigenschappen van het werkwoord in het Japans (geen vervoeging naar persoon of getal)
- de twee groepen werkwoorden (-u en -ru werkwoorden) + de belangrijkste onregelmatige werkwoorden
- het verschil tussen de infinitiefvorm (of woordenboekvorm) van het werkwoord en de formele vorm (of -masu vorm)
- de ontkenkende vorm van het werkwoord (formeel en informeel)
- de verleden tijd van het werkwoord (formeel en informeel)
- de uitnodigende vormen -masenka en -mashou (formeel en informeel)
- het werkwoord desu en zijn ontkenkende vorm (formeel en informeel)
- te-vorm:
 - te kudasai (gebod)
 - te imasu (duratief)
 - te mo ii desu (toelating)
- te kara
- nai de kudasai (verbod)
- tai (volutionele vorm)
- ...ni ikimasu
- -ta hou ga ii desu
- -nakereba narimasen

het substantief

- de kenmerken van het zelfstandig naamwoord (geen lidwoord ervoor, geen specifiek meervoud)
- het gebruik van veel voorkomende naamwoorden (weekdagen, maanden, jaren, uren...)

het adjectief

- de twee soorten adjectieven
- de negatie en verleden tijd van deze twee soorten
- het adjectief als bepaling bij een zelfstandig naamwoord
- bijwoordelijke vorm van het adjectief
- opeenvolging van adjectieven (-kute, -de)

het voornaamwoord

- de persoonlijke voornaamwoorden
- de verschillende soorten aanwijzende voornaamwoorden en het gebruik ervan
- de vragende voornaamwoorden

het partikel

- de grammaticale partikels:
 - vraagpartikel
 - plaatspartikel
 - tijdspartikel
 - partikel van bepaling ('no')
 - topic
 - richtingaanduidend partikel
- de partikels 'ne' en 'yo' op het eind van de zin
- het redengevend partikel kara
- to (indirecte rede)

het telwoord

- het telsysteem en de meest voorkomende telwoorden

het vraagwoord

- standaardvraagwoorden (zoals dare, nani, doko, itsu)
- de meest voorkomende samengestelde vraagwoorden (zoals nanji)

4.3.2 **Het schrift**

- katakana
- hiragana
- kanji (een 100-tal van de meest voorkomende)
- de cursisten kunnen zelf ook kanji opzoeken in een kanji-woordenboek

4.3.3 Syntaxis

- de structuur van een enkelvoudige zin
- de structuur van een enkelvoudige vragende zin
- de '~ wa ~desu' zin
- de eenvoudige samengestelde zin
- zinnen met volgende structuur:
 1. ...wa...ga...desu.
 - 2....no hou ga...yori...
 - 3....no naka de...ichiban...
- de complexe samengestelde zin
- de betrekkelijke bijzin
- de indirecte rede (-to iimasu, -to omoimasu)

4.4 Taalregisters

De cursisten moeten weten dat het Japanse taalgebruik afhangt van de relatie tussen de gesprekspartners. Wijs de cursisten dus 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 en verontschuldigen.

De ruime waaier aan informele en formele synoniemen is eigen aan de socioculturele aspecten van Japan. Besteed er dus vooral voldoende aandacht aan.

Let wel: in de niveaus Breakthrough 1 en 2 wordt in de lessen enkel het formele taalregister actief gebruikt (masu / masen – desu / de wa arimasen); vanaf Waystage ook het informele taalregister.

4.5 Uitspraak en intonatie

Taal is in de eerste plaats klank. Taal leren is vooreerst het aandachtig beluisteren en zo nauwkeurig mogelijk weergeven ervan. De taal van de leerkracht evenals het gebruikte auditief materiaal moeten dus onberispelijk zijn; zij vormen het voorbeeld dat de cursisten zullen nabootsen. Ritme en zinsmelodie worden hierbij geen geweld aangedaan. Evenmin wordt een toevlucht genomen tot een nadrukkelijke en onnatuurlijke spreekwijze.

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

De volgende aspecten van de uitspraak kunnen aan bod komen:

- verschil stemhebbende en stemloze klinkers
- verschil lange en korte klanken
- verdubbeling van medeklinkers
- de medeklinker 'r'
- samengetrokken klanken, vb. kya,shu,...

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 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect van de Japanse taal dat niet verwaarloosd mag worden. Het is aangewezen de cursisten vanaf het begin van de opleiding attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Japanners.

Enkele voorbeelden zijn:

- buiging bij de begroeting i.p.v. een handdruk of kus
- tellen in het Japans
- het hoofd schuin houden bij een weigering.

4.6.2 Socioculturele gebruiken

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

- aspecten i.v.m. het dagelijks leven:
 - de badcultuur
 - samenstelling van een maaltijd
- aspecten i.v.m. relaties:
 - man - vrouw relaties
 - relaties binnen de werkgroep
- aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes:
 - ondergeschiktheid van het individu aan de groep
 - sociale status in de groep of maatschappij
- verschillende gebruiken i.v.m. bezoeken:
 - het uitdoen van de schoenen bij het binnenkomen
 - manieren van begroeten
- gebruiken i.v.m. 'aanvaarden' en 'weigeren':
 - 'weigeren' en 'aanvaarden' gebeurt indirect

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 beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de

cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingsstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatie vinden 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 toepassen (transfer).

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

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

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

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

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leerkrachten is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent

ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

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

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

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

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

Een afsluitende wenk: toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van leerkrachten over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *interviews*: 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 er ten minste een examen is na elke module. 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 wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen

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.

er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om deze te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, *peerevaluatie* en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten.

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

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

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

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

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid

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

8 Bibliografie

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

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

BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE, *Bunka Shokyu Nihongo 1*.

Tokyo, Bunka Institute of Language, 1989.

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION RESEARCH GROUP (Nagoya Univ.), *A Course In Modern Japanese*. [Revised ed.], Vol. 1. Nagoya, Nagoya Press, 2002. (ISBN 978-4-8158-0432-9).

NIHONGO KYOUIKU GAKKAI (Ed.) (2005) *Nihongo Kyouiku Jiten (Encyclopedia of Japanese Language Education)*. Tokyo: Taishukan Shoten. (ISBN 4-4690-1276-9)

The Nihongo Journal

Tijdschrift bedoeld voor studenten Japans. Teksten met woorduitleg en Engelse vertaling (sommige teksten). Focus op bepaalde grammaticale topics, achtergrondinformatie bij bepaalde culturele gebruiken of idiomem.

TSUKUBA LANGUAGE GROUP, *Situational Functional Japanese* (volume 1: notes + drills). Tokyo, Bojinsha co., 1991. (ISBN4-89358-154-6)

8.2.2 Woordenschat

HADAMITZKY & SPAHN (1981) *Kanji & Kana, a Handbook & Dictionary of the Japanese writing System*. Tokyo: Charles e. Tuttle Company.

Handig woordenboekje met beknopte uitleg over het Japanse schrift en de meest voorkomende kanji.

HAIG, John H. *The New Nelson Japanese- Japanese-English Character Dictionary*. Charles E. Tuttle Company, Sept. 15, 1997 - ISBN ISBN 0-8048-2036-8 (Vermont); ISBN 4-8053-0546-0 (Japan)

HALPERN, Jack (2001) *The Kodansha Kanji Learner's Dictionary*. Tokyo: Kodansha Int'l. (ISBN 4-7700-2855-5)

KAMATA M. & T. YONEYAMA (2004) *Kangorin*. Tokyo: Taishukan Shoten. (ISBN 4-4690-3162-3)

KANJI TEXT RESEARCH GROUP, *250 Essential kanji for Everyday Use*. University of Tokyo, 1993.

MASUDA & KOH (1997) *Kenkyusha's New Japanese-English Dictionary*. Tokyo: Kenkyusha. (ISBN4-7674-2025-3)

Een vrij uitgebreid woordenboek (Japans – Engels) dat zeer handig is wanneer men op uitspraak wil opzoeken vermits alle woorden in romanisatie staan.

NELSON, A. (1993) *The Modern Readers Japanese-English Character Dictionary*. Tokyo: Tuttle Publishing. (ISBN 0-8084-0408-7)

Karakterwoordenboek (voor het opzoeken aan de hand van sleutels of radicalen van karakters/ideogrammen).

NELSON, ANDREW N., *The Original Modern Readers Japanese-English Character Dictionary*. Tokyo, Tuttle Language Library, Mar. 15, 2004.

Karakterwoordenboek (voor het opzoeken aan de hand van sleutels of radicalen van karakters/ideogrammen).

TAKAHASHI MORIO, *Takahashi's romanized English-Japanese dictionary*. Tokyo & Kobe, Taiseido.

Handig woordenboek in pocketformaat. Praktisch in gebruik omdat er per Japans woord dat als vertaling wordt gegeven, een voorbeeldzin staat, waardoor de specifieke betekenis in een context duidelijk wordt gemaakt. Belangrijk is ook de term "romanized": dit betekent in ons schrift (dus niet met Japanse schrifttekens), wat het opzoeken voor de cursisten aanzienlijk gemakkelijker maakt.

YOSHIDA, M. & NAKAMURA Y.(1999) *Kodansha's Furigana English-Japanese dictionary*. Tokyo: Kodansha Ltd. (ISBN4-7700-2055-4)

Het woordenboek verschaft een basisvocabulary van de 14.000 meest frequent gebruikte woorden in het Engels. Elke kanji wordt voorzien van furigana, die de uitspraak weergeeft. Semantische verschillen en verschillen in gebruik worden duidelijk weergegeven door veel voorbeeldzinnen.

8.2.3 Grammatica

KAWASHIMA, SUE A., *A dictionary of Japanese Particles*. Tokyo, Kodansha, 1999. (ISBN4-7700-2532-9)

MAKINO, SEIICHI & TSUTSUI MICHIO, *A dictionary of basic Japanese Grammar*. Tokyo, The Japan Times, 1989. (ISBN4-7890-0454-6)

Grammaticahandboek opgebouwd zoals een woordenboek: grammaticale topics staan alfabetisch gerangschikt. Per topic een duidelijk overzicht van de regels met diverse voorbeelden. (ook de uitzonderingen worden vermeld)

MAKINO, SEIICHI & TSUTSUI MICHIO, *A dictionary of intermediate Japanese Grammar*. Tokyo, The Japan Times, 1995. (ISBN4-7890-0775-8)

Grammaticahandboek opgebouwd zoals een woordenboek: grammaticale topics staan alfabetisch gerangschikt. Per topic een duidelijk overzicht van de regels met diverse voorbeelden. (ook de uitzonderingen worden vermeld)

MATSUOKA, Hiroshi (Ed.)(2005) *Shokyuu o Oshieru Hito no tame no Nihongo Bunpo Handbook*. (A Handbook of Japanese Grammar for People who teach Beginners' Level) Tokyo: 3A Network. (ISBN 4-88319-155-9)

OSAMU & NOBUKO MIZUTANI, *Nihongo notes (1-10)*, Tokyo, Japan Times.

Reeks bestaande uit 10 delen. Elk deel bestaat uit een aantal "lessen": verhaaltjes over situaties waarin een buitenlander die in Japan woont, bepaalde grammaticale wendingen of formules op een ietwat verkeerde manier gebruikt en waarna een behulpzame Japanse vriendin hem het juiste gebruik uitlegt. Zeer interessant voor de cursisten, omdat het juiste gebruik van de aangeleerde zinnen en taaleigen hier op een vlotte, aangename manier wordt uitgelegd. De moeilijkheidsgraad stijgt volgens het gebruikte nummer (nummer 1: absolute basiszinnen, nummer 2: ietwat moeilijker,...)

SHIRABAYASHI, S. & Y. HAMA (1992) *Keigo*. Tokyo: Aratake Shuppan. (ISBN 4-8704-3210-2)

SHIRAKAWA, Hiroyuki (Ed.) (2005) *Chyuujiyoukyuu o Oshieru Hito no tame no Nihongo Bunpo Handbook*. (A Handbook of Japanese Grammar for People who teach Intermediate-Advanced Level). Tokyo: 3A Network. (ISBN 4-88319-201-6)

8.2.4 Uitspraak en intonatie

TODA, Takako (2004) *Komyunikeishion no tame no nihongo hatsuon ressun* (Japanese Pronunciation Lessons for Communication). Tokyo: 3A Corporation. (ISBN4-88319-295-4).

8.2.5 Socioculturele aspecten

ADRIAENSENS, E. & D. VANOVERBEKE (2004) *Op Zoek naar het Nieuwe Japan*. Roeselare: Globe.

BENEDICT, Ruth (1946) *The Chrysanthemum and the Sword*. Cleveland: Meridian Books.

BURUMA, Ian (1984) *De spiegel van de Zonnegodin*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

MIURA, A. & Y. WATT-ITOH (2001) *Nihon o Shirou- Nihon no Kindaibunka ni Kakawatta Hitobito* (Understanding Japan – The Famous who Contributed to the Modern Japanese Culture). Tokyo: Alc Press. (ISBN 4-7574-0505-7)

MIZUTANI Osamu & NOBUKO (1977) *Nihongo notes 1 -10*. Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-0523-2)

Reeks bestaande uit 10 delen. Elk deel bestaat uit een aantal “lessen”: verhaaltjes over situaties waarin een buitenlander die in Japan woont, bepaalde grammaticale wendingen of formules op een ietwat verkeerde manier gebruikt en waarna een behulpzame Japanse vriendin hem het juiste gebruik uitlegt. Zeer interessant voor de cursisten, omdat het juiste gebruik van de aangeleerde zinnen en taaleigen hier op een vlotte, aangename manier wordt uitgelegd. De moeilijkheidsgraad stijgt volgens het gebruikte nummer (nummer 1: absolute basiszinnen, nummer 2: ietwat moeilijker,...)

NIHONGO GAIKOKUGO SENMONGAKKO (2001) *Nihongo o Hanasou- Aspects of Japanese Society* (3rd Edition). Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-1063-5)

YAN-SAN (video) (uitgegeven door The Japan Foundation)

8.2.6 De vier vaardigheden

BEUCKMANN, F. & Y. WATANABE, K. KURAMOCHI (2010) *Learning Kanji through Stories II*. Tokyo: Kuroshio Publishing. (ISBN 978-4-87424-481-4)

CAG TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT GROUP (2007) *Nihongo Komyunikeishon Geemu 80* (80 Communication Games). Tokyo: The Japan Times. (ISBN 978-4-7890-1266-9)

COVINGTON G. & Y. MITAMURA, J. MITAMURA (1999) *Let's Learn More Kanji: Family Groups, Learning Strategies and 300 Complex Kanji*. Tokyo: Kodansha International. (ISBN 4-7700-2069-4)

HEISIG J.W. & S. VAN CAMP (2009) *Snel Japans Leren Lezen en Schrijven*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. (ISBN 978-90-441-2424-8)

KANJI TEXT RESEARCH GROUP UNIVERSITY OF TOKYO (2004) *250 Essential kanji for Everyday Use Volume 2*. Tokyo: Tuttle Publishing. (ISBN 0-8048-3638-8)

MITAMURA, YASUKO & J. MITAMURA (1991) *Let's Learn Kanji: An Introduction to Radicals, Components and 250 Very Basic Kanji*. Tokyo: Kodansha International. (ISBN 4-7700-2068-6)

P.G. O' NEILL, *Japanese Kana Workbook*. Tokyo, Kodansha International, 1990.

De schrijfwijze van hiragana en katakana wordt systematisch uitgelegd. Schrijfhokjes om te oefenen zijn voorzien.

SAKAI, N. & K. NISHIHIRA (2002) *Nyuusu kara Oboeru Katakana 350* (Learning Katakana Words from the News- 350 Words). Tokyo: Alc Press. (ISBN4-7574-0004-7)

SHINADA, Junko (2002) *Nihonjin to Hataraku – Imasugu ni Hanaseru Nihongo* (Informative and Useful Japanese Conversation). Tokyo: Asuku Co. Ltd. (ISBN 4-8721-7401-1)

SUNAKAWA Y. & S. ISHIDA, N. KATO, Y. MORITA, K. WAKI (2009) *Otasuke Task* (kant en klare taken). Tokyo: Kuroshio Publishing. (ISBN 978-4-87424-401-2)

TELEAC, *Moshi moshi Japans voor beginners*, Utrecht, 1992.

Luistercassettes.

Interessante luisteroefeningen over dagelijkse situaties.

THE JAPAN FOUNDATION (2008) *Sugu Tsukaeru Realia Namakyouzai* (Beeldmateriaal zoals flyers, posters, afbeeldingen op 1 CDrom). Tokyo: 3A Network Co. Ltd. (ISBN 4-88319-461-2)

THE JAPANESE TADOKU RESEARCH GROUP (2008) *Japanese Graded Readers Levels 0-4*. (Verzamelingen van Korte Japanse verhaaltjes met CDrom) Tokyo: Ask Publishing. (ISBN 978-4-87424-402-9)

W. HADAMITZKY & M. SPAHN, *A guide writing Kanji & Kana, a self-study workbook for learning Japanese characters, volume 1 & 2*. Tokyo, Charles e. Tuttle Company, 1991.

Het kana alfabet en de 1945 meest gebruikte karakters (jōyō kanji) zijn hierin opgenomen (lezingen, betekenissen, samenstellingen en volgorde van de trekjes). Schrijfhokjes om te oefenen zijn voorzien.

YAMAUCHI, Hiroyuki (2000) *Rorupurei de Manabu Chyukyuu kara Jyookyuu e no Nihongokaiwa* (Learning Japanese Conversations through Rollplay – from Intermediate to Advanced). Tokyo: Alc Press. (ISBN 4-7574-0247-3)

YASUKO KOSAKA MITAMURA, *Let's learn hiragana*. Tokyo & New York, Kodansha.

Handboek met oefenboek voor het leren van het hiragana-alfabet. Praktisch als invulling bij de oefeningen in de les.

YASUKO KOSAKA MITAMURA, *Let's learn katakana*. Tokyo and New York, Kodansha.

Handboek met oefenboek voor het leren van het katakana-alfabet. Praktisch als invulling bij de oefeningen in de les.

8.2.7 Handboeken

3A CORPORATION (1998) *Minna no Nihongo II*. Tokyo: 3A Network. (ISBN 4-88319-103-6)

3A CORPORATION (2005) *Minna no Nihongo II Choukai Tasuku 25*. Tokyo: 3A Network. (ISBN4-88319-337-3)

AOTS (KAIGAI GIJYUTSUSHA KENSHUU KYOUKAI) (1993) *Shin Nihongo no Kiso II*. Tokyo: 3A Network. (ISBN 4-9062-2482-2)

ARAI, Reiko (2007) *Authentic Japanese: Progressing from Intermediate to Advanced*. The Workbook. Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-1222-0)

ASIA UNIVERSITY (1985) *Gendai Nihongo*. Tokio,: Asia University.

ASSOCIATION FOR JAPANESE-LEARNING TEACHING (AJALT), *Japanese for Busy People 1 & 2*. Tokyo, Kodansha, 1995. (ISBN4-7700-1987-4)

Handboek waarin elke les bestaat uit een dialoog, toelichtingen, grammatica, woordenschat en oefeningen. Herhalingslessen en bijlagen geven extra woordenschat die gebruikt kan worden om bepaalde situaties uit te diepen. Gelijkaardige grammatica als aangeleerd in de les, andere teksten. Interessant voor de cursist om aldus de aangeleerde grammatica en woorden in een andere context te leren begrijpen en de woordenschat uit te breiden.

ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE TEACHING (AJALT) (2007) *Japanese for Busy People Revised Third Edition Volume 2*. Tokyo: Kodansha International. (ISBN4-7700-3010-8)

ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE TEACHING (AJALT) (2007) *Japanese for Busy People Revised Third Edition Volume 3*. Tokyo: Kodansha International. (ISBN4-7700-3011-5)

BANNO, OHNO, SAKANE & SHINAGAWA.(1999) *An Integrated Course in Elementary Japanese*. Tokio: The Japan Times. (ISBN4-7890-0963-7)

BANNO, E. & Y. OHNO, Y. SAKANE, C. SHINAGAWA, K. TOKASHIKI (1999) *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese II*. Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-0982-3)

BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE (2006). *Bunka Chuukyuu Nihongo 1*. Tokyo: Bunka Institute of Language.

BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE (2006). *Bunka Chuukyuu Nihongo 2*. Tokyo: Bunka Institute of Language.

E.H. JORDEN & M. NODA, *Japanese, the spoken language (part 1,2,3)*. London, Yale University Press, 1987.

Zeer uitgebreide en gedetailleerde grammaticale uitleg voorzien van drill oefeningen. De oefenboeken zelf zijn in romaji, maar elk volume heeft een kanji versie van de oefeningen en dialogen.

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION RESEARCH GROUP NAGOYA UNIVERSITY (1983) *A Course In Modern Japanese*. Nagoya: Nagoya Press. (ISBN4-930689-09-0)

KAMATA, S. (1998) *Authentic Japanese: Progressing from Intermediate to Advanced*. Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-0918-1)

KONDO, A. & C. MARUYAMA (2001) *Chyujyukyuu Nihongo Kyookasho – Nihon e no Shootai* (For Pre-Advanced and Advanced Learners of Japanese – Images of Japan) Tokyo: Tokyo University Press. (ISBN 4-1308-2005-2)

KOYAMA, Satoru (2007) *JBridge for Beginners Vol.1*. Tokyo: Bonjinsha Ltd. (ISBN 978-4-89358-631-5)

MIURA, A. (1994) *An Integrated Approach to Intermediate Japanese*. Tokyo: The Japan Times. (ISBN 4-7890-0741-3)

MIZUTANI, OSAMU & NOBUKO (1984) *An Introduction to Modern Japanese*. Tokyo: The Japan Times. (ISBN4-7890-0058-3)

NAGANUMA N. & K. MORI (1988) *Practical Japanese*. Tokyo: Japan Publications Trading Company. (ISBN0-87040-319-2)

TOYOSAKA, Yoko (2005) *Nameraka Nihongokaiwa* (Smooth Japanese Conversations). Tokyo: Alc Press. (ISBN 4-7574-0931-1)

TSUKUBA LANGUAGE GROUP (1991) *Situational Functional Japanese volume 3: notes*. Tokyo: Bonjinsha Co.Ltd. (ISBN4-89358-296-8)

TSUKUBA LANGUAGE GROUP (1991) *Situational Functional Japanese volume 3: drills*. Tokyo: Bonjinsha Co.Ltd. (ISBN4-89358-297-6)

YAMAZAKI Yoshiko, DOI MITSURU (2002) *Basic Japanese for Students (Hakase 1 + Hakase 2)*, 3A Corporation, Tokyo (ISBN4-88319-405-1 + ISBN4-88319-406-X)

8.2.8 Elektronische leer- en hulpmiddelen

ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE TEACHING (1995) *Japanese for Busy People CD Volume 1 & 2 & 3: CD*. Tokyo: Kodansha International.

Handig luistermateriaal als aanvulling bij de oefeningen.

EUROTALK, *Learn Japanese*.

Interessante CD rom waarop op speelse wijze de basis van een vreemde taal wordt aangeleerd. Goed voor beginners: eerste woorden, zinnen, interactief, vergelijk je uitspraak, print je scores,...

Lessenreeks Teleac Moshi moshi.

Interessante BBC-reeks (door Teleac in het Nederlands omgezet) bestaande uit 10 delen (van elk 40 minuten) over situaties uit het dagelijkse leven (bv. Winkelen, begroetingsformules, zich voorstellen,...) Bepaalde delen sluiten perfect aan bij de leerstof en zijn dus ideaal om de cursisten de aangeleerde formules in concrete situaties te horen gebruiken.

THE JAPAN FOUNDATION (1983). *Yan-san and the Japanese People I (Yansan to Nihon no Hitobito I)* video (ASIN B000J6PIDO)

THE JAPAN FOUNDATION (1991). *Yan-san and the Japanese People Zokul (Zoku Yansan to Nihon no Hitobito)* video (ASIN niet vermeld)

THE JAPAN FOUNDATION (2007). *Erin's Challenge! I can Speak Japanese Vol.1 (Erin ga chosen! Nihongo ga dekiru!)* DVD (ISBN13: 978-4893586247)

THE JAPAN FOUNDATION (2007). *Erin's Challenge! I can Speak Japanese Vol.2 (Erin ga chosen! Nihongo ga dekiru!)* DVD (ISBN13: 978-4893586254)

THE JAPAN FOUNDATION (2007). *Erin's Challenge! I can Speak Japanese Vol.3 (Erin ga chosen! Nihongo ga dekiru!)* DVD (ISBN13: 978-4893588005)

- Websites:

<http://anime-manga.jp/>

= een handige website waar je Japans kan leren via manga en anime (voor kenners van dit genre). Interactieve oefeningen rond typische uitdrukkingen, woordenschat en kanji.

<http://japanesestudies.arts.kuleuven.be/voorpagina>

= website van Japanologie van de K.U. Leuven. Deze website blijft ons up-to-date houden van alles wat met Japan te maken heeft. Met links naar de Waran wiki (wikipedia voor Nederlands-Japans) en Grammatica wiki (samenvatting van grammatica in het Nederlands)

<http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/kanji/kanji1a.htm>

= kanji test site

<http://japanese.about.com/>

= algemene website om alles over de Japanse taal te leren.

<https://www.erin.ne.jp/jp/index.php>

= een interactieve website gebaseerd op de DVD series van de Japan Foundation met alle filmpjes, en interactieve oefeningen rond grammatica, woordenschat en socio-cultuur.

<http://www.japteach.com>

Interessante website voor lesmateriaal.

<http://learn-japanese.podomatic.com/>

= downloads van podcasts

<http://www.japanesepod101.com/>

= website waar je podcasts in Japans gratis kan downloaden. Voor bijkomende lessen of notities moet je wel inschrijven en betalen.

<http://www.jlptstudy.net/>

= een handige website waar je je kan voorbereiden op de Japanese Language Proficiency Test.

<http://www.learnjapanesefree.com/>

= gratis Japanse taallessen

<http://www.nhk.or.jp/lesson/english/index.html>

= NHK World organiseert sinds kort ook taallessen (eerder beginnersniveau)

<http://www.thejapanesepage.com/news.php>

= alles over Japan en de taal

Bijlage 1: Nuttige info

- Association of Japanese Language Teachers in Belgium (Berugii Nihongo Kyoushi Kai)

c/o K.U. Leuven Japanologie

Blijde-Inkomst straat 21, 3000 Leuven Belgium

Tel(32)16-32-47-32

Fax(32)16-32-49-32

- Cultureel centrum van Japan (met bibliotheek)

Kunstlaan 58

1000 Brussel

Tel. (02) 511 23 07

Fax. (02) 514 53 33

- Japanse ambassade in België

De Meeussquare 5-6, 1000 Brussel

Tel: 32-(0)2-513-2340

Fax: 32-(0)2-513-1556

<http://www.be.emb-japan.go.jp>

- Nihonjinkai a.s.b.l. (The Japanese association in Belgium)

Avenue Louise 287 B' 2

1050 Brussel

Tel. (02) 647 38 39

Fax. (02) 647 11 67

e-mail jimukyoku@nihonjinkai.be

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve 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 taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

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

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

doorstroomgerichte vorming

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