



Leerplan

Opleiding

POOLS

Richtgraad 2

Threshold 1 A/B

Modulair

Studiegebied Talen richtgraad 1 en 2
Secundair volwassenenonderwijs

De coördinatie berustte bij de netoverschrijdende werkgroep talen:

- Jeanine Billens voor het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP)
- Dirk Bokken en Andrea Michiels voor het Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)
- Ann De Herdt voor het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)
- Jan Koeken voor het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VDKVO)
- Eddy Plancke voor het GO!, Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Dit leerplan Pools, richtgraad 2 Threshold 1 A/B, werd geschreven door

- Bozena Suchodol, SCVO Talen
- Iwona Kocieba, SCVO Talen

Inhoudstafel

1	Situering van het leerplan	4
1.1	Algemene beschouwingen	4
1.2	Plaats van de specifieke eindtermen en de leerinhouden in dit leerplan	8
1.3	Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid	8
2	Beginsituatie	9
3	Doelstellingen	10
3.1	Algemene doelstellingen	10
3.2	Leerplandoelstellingen	10
3.2.1	Spreken	10
3.2.2	Schrijven	11
3.2.3	Lezen	12
3.2.4	Luisteren	13
4	Leerinhouden	15
4.1	Contexten	15
4.2	Taalhandelingen	19
4.2.1	Algemene taalhandelingen	19
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	20
4.3	Taalsysteem	22
4.4	Taalregisters	26
4.5	Uitspraak en intonatie	27
4.6	Socioculturele aspecten	28
5	Methodologische wenken	30
6	Materiële uitvoerbaarheid	34
6.1	Minimale materiële vereisten	34
6.2	Nuttige didactische hulpmiddelen	34
7	Evaluatie	35
7.1	Visie	35
7.1.1	Functie van de evaluatie	35
7.1.2	De evaluatie van communicatieve vaardigheden	35
7.2	Criteria	38
8	Bibliografie	39

Bijlage 1: Nuttige adressen

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

1 Situering van het leerplan

1.1 Algemene beschouwingen

Dit leerplan is de concrete vertaling van de publicatie *Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen* die de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) heeft ontwikkeld in het kader van zijn decretale opdracht.

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **basiscompetenties**¹ voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

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

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

De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist² 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.

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

² Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

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

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

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

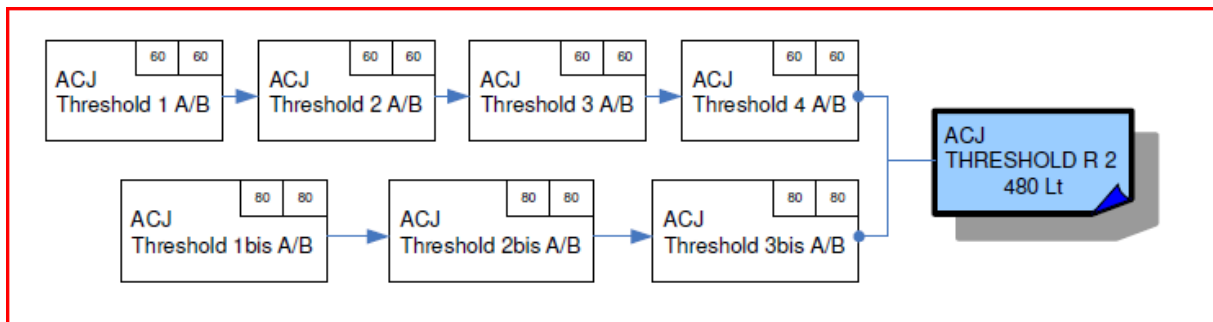
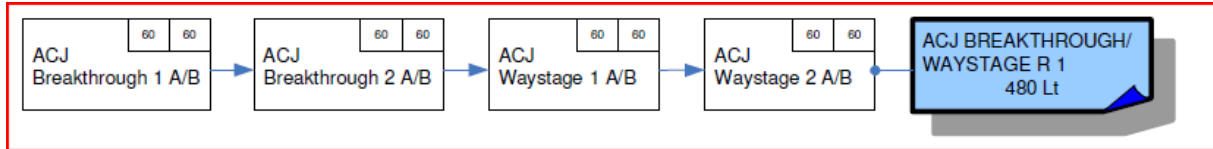
De clustering van basiscompetenties tot modules

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

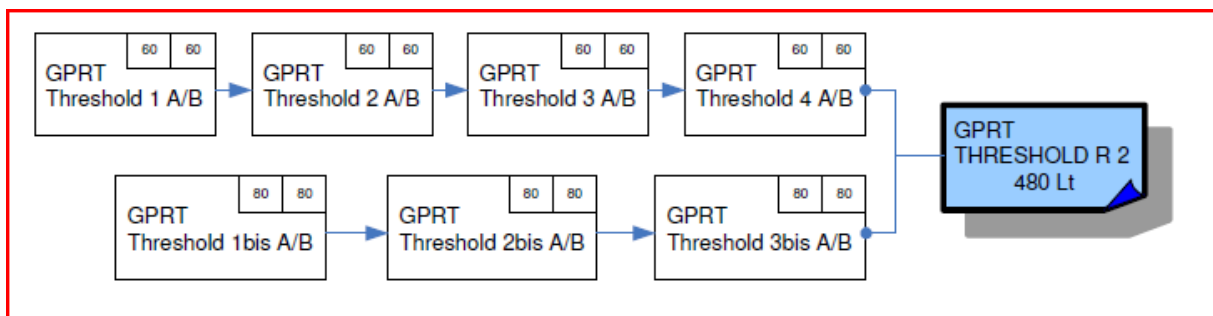
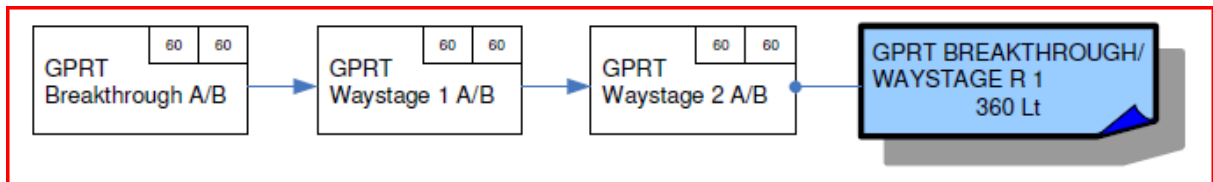
Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De basiscompetenties voor de hogere richtgraden worden voor die talen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

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

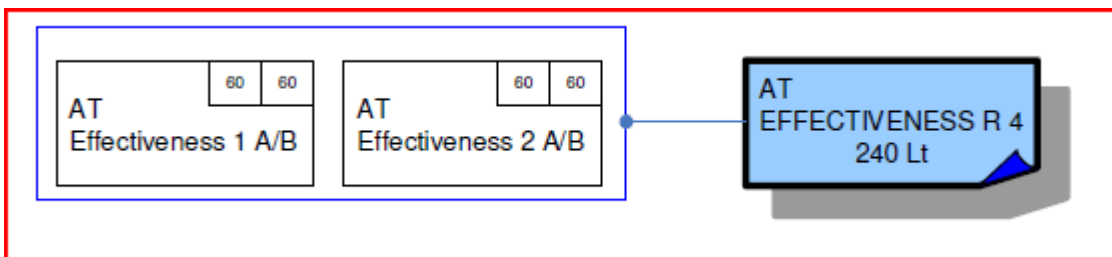
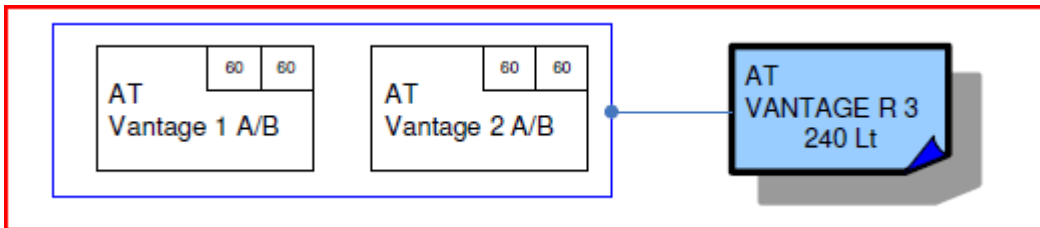
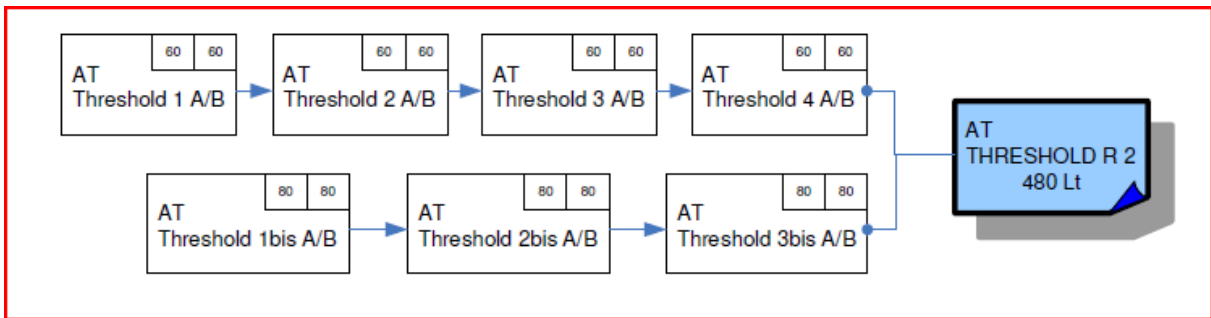
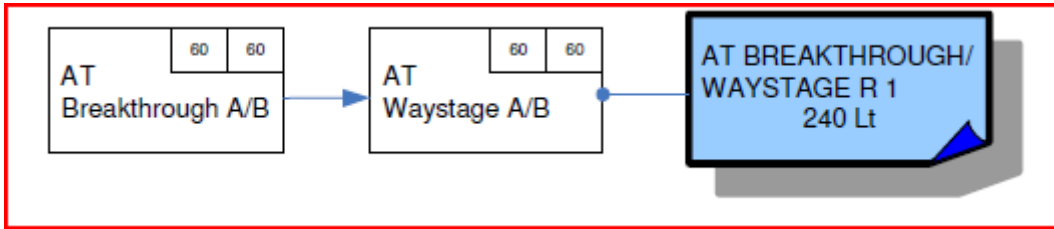
Arabisch, Chinees, Japans



Grieks, Pools, Russisch Turks



Andere Talen



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

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

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

1.2 Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan

Basiscompetenties en leerplandoelstellingen

De basiscompetenties voor Pools richtgraad 2 werden integraal opgenomen in dit leerplan. Ze vormen er de *leerplandoelstellingen* van voor spreken, schrijven, lezen en luisteren (hoofdstuk 3.2).

Functionele kennis

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

1.3 Decretale verplichtingen en pedagogische vrijheid

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

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

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

2 Beginsituatie

De cursist heeft de basiscompetenties van Waystage 2 A/B verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat van Breakthrough/Waystage R1 behaald hebben dat hij bekomt na de doelstellingen van Waystage 2 A/B te hebben bereikt;
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij het niveau van Breakthrough/Waystage R1 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

'Threshold' of richtgraad 2 is het niveau van de beperkte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan communiceren in de meeste vertrouwde talige situaties, zij het met nog beperkte talige middelen. Hij kan de hoofdzaken begrijpen van vertrouwde onderwerpen die geregeld opduiken in onder meer de werksituatie, school en ontspanning, op voorwaarde dat deze onderwerpen in klare standaardtaal zijn geformuleerd. Hij kan zich uit de slag trekken in de meeste talige situaties die zich voordoen bij reizen in een land waar de betreffende taal wordt gesproken. Hij kan een eenvoudige en samenhangende tekst produceren met betrekking tot onderwerpen die vertrouwd zijn of tot zijn persoonlijke interessesfeer behoren. Hij kan ervaringen en gebeurtenissen, dromen, hoop en ambities beschrijven en kan bondig redenen en verklaringen geven voor zijn plannen en opvattingen.

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1 Spreken/Gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. in een gesprekssituatie informatie vragen en geven met betrekking tot informatieve teksten zoals een gesprek.
2. in een gesprekssituatie een instructie geven met betrekking tot prescriptieve teksten.
3. in een gesprekssituatie zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner in informatieve en persuasieve teksten.

Ondersteunende kennis

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot :
 - woordenschat en grammatica/notions en functions;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (formeel en informeel)
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een spreekplan opstellen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - informatie verzamelen en gebruiken (ook via ICT);
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
6. Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën aanwenden:
 - efficiënt omgaan met beperkte talige middelen;
 - compenserende strategieën gebruiken zoals parafaseren, zeggen dat hij iets niet begrijpt en verzoeken om langzamer te spreken;
 - in voorkomend geval (bijv. bij een uiteenzetting) gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en van niet-verbaal gedrag.
7. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak kan de cursist reflecteren op:
 - het bereik van de ondersteunende kennis;

- zijn talige beperkingen;
- de noodzakelijke remediëring.

Attitudes

8. Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes:

- contactbereidheid;
- spreekdurf;
- openheid voor culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken :

- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn nog vrij kort;
- ze bevatten eenvoudig gestructureerde zinnen;
- het lexicon is eenvoudig;
- de talige middelen zijn nog beperkt;
- het aanpassen van het register aan situatie en gesprekspartner is nog problematisch;
- foutief taalgebruik komt nog geregeld voor;
- het spreektempo is bedachtzaam;
- de uitspraak is in toenemende mate verzorgd.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een formulier en een mededeling.
2. zijn beleving (wensen, noden en gevoelens) formuleren en een bekende taalgebruiker naar diens beleving vragen bij een klacht, in een persoonlijke en zakelijke brief.

Ondersteunende kennis

3. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen:

- woordenschat en grammatica/notions en functions;
- spelling, interpunctie en lay-out;
- taalregister (formeel en informeel);
- socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :

- een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
- informatie verzamelen (ook via ICT);
- een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

5. Bij de uitvoering van de schrijfpdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen:

- onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
- compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing in eenvoudige taal uit de slag te trekken;
- door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen.

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren op schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.

Attitudes

7. De cursist is bereid

- bronnen in de doeltaal te raadplegen;
- correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
- rekening te houden met culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen volgende tekstkenmerken :

- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn nog vrij kort;
- ze bevatten eenvoudig gestructureerde zinnen;
- het lexicon is eenvoudig;
- de talige middelen zijn nog beperkt;
- het aanpassen van het register aan situatie en ontvanger/lezer is nog problematisch;
- foutief taalgebruik komt nog geregeld voor.

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. de hoofdgedachte achterhalen in
 - informatieve teksten zoals een rapport en een verslag;
2. specifieke informatie zoeken in
 - informatieve teksten zoals notities en berichten.

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 (formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen en scannen);
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - de tekstsoort herkennen;
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vrij vlot volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).
6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;

- het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.

Attitudes

7. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om

- geconcentreerd te lezen;
- 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);
- te reflecteren op zijn leesgedrag;
- andere teksten in de doeltaal te lezen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie wordt expliciet aangeboden;
- ze zijn kort;
- de tekststructuur en samenhang zijn doorzichtig;
- ze zijn geschreven in standaardtaal; het woordgebruik behoort tot het standaard schrijf- en spreektaalregister;
- het leestempo is laag;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. de hoofdgedachte achterhalen in
 - informatieve teksten zoals een uiteenzetting, een verslag, een nieuwsbericht en een documentaire.
2. specifieke informatie zoeken in
 - informatieve teksten zoals een interview en een telefoongesprek.

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;
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het luisterdoel bepalen;
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen en scannen).
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen:
 - van niet-gegeven of niet-gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gespreksituatie vragen om te herhalen, trager te spreken, vragen om uitleg.

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist reflecteren op de eigenheid van gesproken taal. Dit betekent dat hij
- inzicht heeft in de eigenheid van gesproken taal;
 - het onderscheid kan maken tussen verschillende tekstsoorten.

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie wordt expliciet aangeboden;
- ze zijn kort;
- de tekststructuur en samenhang zijn doorzichtig;
- de teksten zijn gesproken in standaardtaal en standaardaccent; het woordgebruik behoort tot het standaard spreektaalregister;
- ze worden in een aangepast spreektempo gedebiteerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 4
- Schrijven: nummer 3
- Lezen: nummer 3
- Luisteren: nummer 3

4.1 Contexten

Met 'context' wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er 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.

Voor Richtgraad 2 is het aan te raden alle contexten minstens twee maal aan bod te laten komen.

De preferentiële – dus niet dwingende - volgorde van de contexten is als volgt :

Threshold 1 A/B: 1, 2, 7, 9, 10, 12, 13

Threshold 2 A/B: 3, 4, 5, 6, 8, 11

Threshold 3 A/B: 1, 2, 7, 9, 10, 12, 13

Threshold 4 A/B: 3, 4, 5, 6, 8, 11

Richtgraad 1	Richtgraad 2	Richtgraad 3	Richtgraad 4
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal
11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk
		14. Opleidingsvoorzieningen	14. Opleidingsvoorzieningen
		15. Communicatie op het werk	15. 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.

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR. 1)

- contacten met
 - stadhuis/gemeentehuis
 - hulpdiensten: politie, post, bank, spoedgevallen/ziekenhuis
 - diplomatieke diensten: ambassade

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR. 2)

- indeling van de woning, tuin
- ligging
- meubilair
- dagelijkse activiteiten
- benoeming van huisdieren en wilde dieren in de zoo

‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding
 - bioscoop
 - musea
 - concerten
 - tentoonstellingen
 - hobby's
- daguitstapjes, toerisme, bezienswaardigheden
- sportterminologie

‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)

- aardrijkskundige begrippen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)
- aspecten van land en volk (cultuur, tradities en feesten ...)

‘ONTHAAL’ (NR. 10)

- personalia
- familie
- uiterlijk voorkomen

- belangstelling
- onderwijs/opleiding
- beroep

‘KLIMAAT ‘ (NR. 12)

- het weer
- het weerbericht

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR. 13)

- relatie op het werk
- uitnodiging, afspraak

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

- feiten en toestanden verwoorden
- een regeling of afspraak meedelen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- intenties uitdrukken
- positieve en negatieve gevoelens uiten
- bewondering uitdrukken
- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

- voorkeur uitdrukken
- bezorgdheid uiten
- een voorwaarde formuleren
- een veronderstelling formuleren
- een tegenstelling weergeven
- waarschijnlijkheid uitdrukken

Actie en reactie uitlokken

- toestemming vragen/geven
- een gunst vragen/verlenen
- iets gebieden/verbieden
- iets beloven
- om een herformulering vragen

Argumenteren

- een opinie/standpunt met feiten en voorbeelden ondersteunen
- een conclusie formuleren

Communicatie structureren en controleren

- een boodschap structureren
- goed begrip bij de ontvanger controleren

Sociaal functioneren

- uitnodigingen formuleren
- verontschuldigen formuleren
- iemand met iets feliciteren
- iemand om iets bedanken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- de verschillende officiële instanties benoemen
- inlichtingen vragen en geven aan het personeel van de officiële instanties
- mondeling of schriftelijk iets (documenten, een afspraak, ...) bij een officiële instantie aanvragen
- kort de reden van het bezoek verwoorden (ongerustheid ...)
- de hulpdiensten verwittigen, een eenvoudig probleem of een niet te complexe gebeurtenis verwoorden en zijn verontrusting uiten

Leefomstandigheden (nr. 2)

- vertellen waar ze graag zouden wonen en waarom
- een woning (ligging, indeling, inrichting ...) beschrijven en ernaar vragen
- inlichtingen vragen over huur/aankoop en de gevraagde inlichting verstrekken
- voor- en nadelen in verband met (aspecten van) de woning opsommen en hun persoonlijke voorkeur meedelen
- eenvoudige voorstellen formuleren in verband met aankoop en inrichting van een woning
- kort hun mening geven over de burens en/of de wijk
- een verandering in de leefomstandigheden beschrijven
- beschrijven hoe ze de dag doorbrengen en ernaar vragen
- bepaalde activiteiten (thuis, in de buurt ...) beschrijven en hun voorkeur over die activiteiten meedelen
- bepaalde dieren beschrijven en er hun voorkeur over meedelen

Vrije tijd (nr. 7)

- inlichtingen inwinnen in verband met bepaalde activiteiten, een bestemming, prijs, catalogus, openingsuren ... en het weergeven aan derden
- eenvoudige reisinformatie bekijken en bespreken
- cultuurvormen opsommen, soorten voorstellingen, activiteiten of bezienswaardigheden vergelijken
- toestemming geven in verband met bepaalde activiteiten, een bestemming ...
- hun voorkeur voor een bepaalde activiteit, een bepaald genre, een favoriete plek of bestemming meedelen en het waarom ervan uitleggen
- vragen naar toiletten, uitgang, vestiaire ...
- plaatsen reserveren en/of een reservatie annuleren
- verslag uitbrengen over een niet te complexe voorstelling
- hobby's opsommen en kort beschrijven, en er hun mening over verwoorden
- een dagbeschrijving geven
- sporttakken benoemen (internationale beïnvloeding)
- sportactiviteiten kort beschrijven

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- inlichtingen over streken en minderheden
- streken vergelijkend beschrijven
- stadsplan - oriëntatie in de stad
- streekplan - oriëntatie in de streek

Onthaal (nr. 10)

- algemene personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- verschillende gezinssituaties beschrijven, waaronder de eigen situatie
- kort uitleggen hoe (on)belangrijk nationaliteit, familie ... is
- kort informatie geven over levensbeschouwing en zijn mening erover meedelen
- zichzelf of een andere persoon fysiek beschrijven in bepaalde situaties (politie, ziekenhuis..)
- de vrijetijdsbesteding uitleggen, ernaar vragen en zijn voorkeur meedelen
- algemene informatie over beroep, opleiding en werksituatie meedelen en ernaar vragen
- hun mening geven over de eigen opleiding en/of beroepssituatie
- vertellen over hun plannen en projecten

Klimaat (nr. 12)

- het klimaat en/of het weer van vier jaargetijden
- het weerbericht bestuderen/beluisteren
- vertellen welke kledij bij voorkeur aangetrokken wordt bij welk weertype

Sociale communicatie op het werk (nr. 13)

- iemand begroeten en afscheid van iemand nemen
- de relaties op het werk beschrijven
- spreken over menselijke relaties in het algemeen
- iemand uitnodigen
- een afspraak met een collega maken

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 meta-taal tot het strikte minimum beperkt.

De lijst van grammaticale elementen die hierna wordt opgesomd, is illustratief. Leerkrachten kunnen een keuze maken uit deze grammaticale items in functie van de taaltaken die worden ingeoeffend. De communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat.

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, morfologie en spelling

Opmerking: de volgorde van de naamvallen kan aanzienlijk verschillen per handboek.

het werkwoord

- 4 vervoegingen van regelmatige werkwoorden (-ę/-esz; -ę/-isz/-ysz; am/asz; em/esz)
- veel voorkomende onregelmatige werkwoorden (bv „jeść“ =eten)
- de gebiedende wijs van het werkwoord
- het aspect van het werkwoord+vorming van aspectparen (voltooid/onvoltooid)
- de werkwoorden van beweging – vorming van aspectparen (voltooid/onvoltooid bv. „iść-pójść; jechać-pojechać; płynąć- popłynąć; lecieć-polecieć; bieć-pobiec“)
- de verleden tijd van het werkwoord
- de verleden tijd van de werkwoorden van beweging zonder voorvoegsels en aspectparen (bv. „wychodzić/wyjsć; przychodzić/przyjsć; przechodzić/przejsć; wchodzić/wejsć)
- samengestelde toekomstige tijd van het werkwoord (bv. „będę pisać“ /„będę pisał“)
- toekomstige tijd van het werkwoord (bv. wezmę)
- deelwoorden: a) actief (bv. „jadący“); b) passief (bv. „oddany/zaczęty/wypity/tarty“), verleden en tegenwoordig, vorming en gebruik, c) het bijwoordelijk gebruikte tegenwoordig deelwoord (bv. „stojąc/jedząc...“.)
- onpersoonlijke vormen van het werkwoord (bv. placiło się/ powiedziano/napisano)
- de modale werkwoorden „móc/musieć/chcieć/umieć“ + de samengestelde verleden tijd (bv. „Jutro będziesz mógł oglądać telewizję“ of „Ona na pewno będzie chciała pójść do kina.“)
- de lijdende (passieve) vorm van de werkwoorden (bv. „książka jest/była/będzie (prze)czytana“ of „książka została/zostanie przeczytana“)
- conditionalis (een wens uitdrukken bv. „Chciałbym/chciałabym pojechać/mieć“ (zyczenie) en iets vragen (prośba) bv. „Czy mógłby pan otworzyć okno?“)
- conditionalis (twijfelen over iets bv. „Poczekajbyś na mnie tak długo?“ en voorwaardelijke zin (reële situatie) bv. „Gdybyś zmienił pracę zarabiałbyś lepiej“)
- conditionalis (iets aanbieden (proponycja) bv. „Mógłbym ci jakoś pomóc?“ , iets vermoeden (przypuszczenie) bv. „Mógłbym kupić samochód?“)
- conditionalis (onpersoonlijke constructies type „trzeba+hulpwerkwoord“ bv. „Trzeba było pójść“ (verleden tijd) /„Trzeba będzie pójść“ (toekomstige tijd) /„Trzeba by pójść“)
- conditionalis (een voorwaarde uitdrukken bv. „Gdyby nie było świecy, nie byłoby świecznika“ , en een voorwaardelijke wijze/imperatief te verzachten bv. „Zacząłbyś się wreszcie uczyć!“)

het zelfstandig naamwoord

- geslacht (mannelijk, vrouwelijk, onzijdig)
- 7 naamvallen (nominatief/genitief/datief/accusatief/instrumentalis/locatief/vocatief) – gebruik met en zonder voorzetsels
- meervoud van de regelmatige zelfstandige naamwoorden
- meervoud van mannelijke zelfstandige naamwoorden, personen
- nominatief i.p.v. vocatief (als je iemand aanspreekt bv. „Cześć Jurek“ i.p.v. „Jurku!“)

- zelfstandige naamwoorden afgeleid van werkwoorden met de achtervoegsels „nie/enie of cie“ (bv. „czytanie, pisanie/leczenie,jedzenie/bycie, picie“)
- zelfstandige naamwoorden afgeleid van telwoorden , met uitgang „-ka“ (bv. „jeden-jedynka/dwa-dwójka dzieci/trzy-trójka dzieci/cztery-czwórka dzieci/setka kibiców...)
- pluralia tantum (bv. ferie, wakacje, wczasy ...)
- verkleinwoorden

het bijvoeglijk naamwoord

- verbuiging van bijvoeglijke naamwoorden (enkelvoud en meervoud) - 7 naamvallen
- bijvoeglijk naamwoord met een zelfstandige naamwoord (mannelijk persoonlijk): bv. sympatyczni/ młodzi/starzy
- bijvoeglijk gebruikte voltooidde deelwoorden, enkelvoud en meervoud (bv. zadowolony pan/zadowoleni panowie)
- bijvoeglijk gebruikte tegenwoordige deelwoorden, enkelvoud en meervoud (bv. „pracujący syn/pracujący synowie“)
- bijvoeglijk gebruikte voltooidde deelwoorden, enkelvoud en meervoud (bv. „pokrojona wędlina/pokrojone wędliny; zaproszony gość/zaproszeni goście; „umyty chłopiec/umyci chłopcy“)
- trappen van vergelijking: de stellende trap (de positief), de vergrotende trap (de comparatief) en de overtreffende trap (de superlatief)
- trappen van vergelijking van adjectieven verbonden met mannelijke personen (bv. „wyżsi ojcowie /zdolniejsi panowie“)
- onregelmatige en afwijkende vergrotende trap
- van telwoorden afgeleide bijvoeglijke naamwoorden ‚letni/letnia/letnie‘ („ośmioletni koń/ dziewięcioletnia dziewczyna/pięcioletnie studia)

het bijwoord

- bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid en hoeveelheid
- trappen van vergelijking (de stellende trap =de positief) ; de vergrotende trap (de comparatief) en de overtreffende trap (de superlatief)
- onregelmatige vergrotende trap
- afwijkende vergrotende trap (bijwoord+voorzetsel bv. po mistrzowsku, po partacku..)
- afwijkende vergrotende trap (bv. na czarno powolutku, na gorąco, na zimno, naprawdę, byle jak)

het voornaamwoord

- vragende: volledige verbuiging
- persoonlijke: volledige verbuiging
- persoonlijke bij gebruik na voorzetsels (z nią/z nim...), volledige verbuiging
- aanwijzende: volledige verbuiging (ten/ta/to/tamten/tamta/tamto+taki/taka/takie)
- bezittelijke : volledige verbuiging (+swój-swoja-swoje)
- bezittelijke (bv. pań/panów/ pańscy)
- betrekkelijke: 'który' alle geslachten, alle naamvallen
- onbepaalde: ktoś/coś/nikt/nic/ktokolwiek' - vorming en verbuiging (hebben geen meervoud)
- wederkerende: się/sobie

het telwoord

- hoofdtelwoorden tot miljoen (eerste naamval nominatief)
- onbepaalde telwoorden: 'kilka, kilkanaście, kilkadziesiąt, parę, ile, tyle, wiele'
- hoofdtelwoorden (2, 3 en 4) voor de mannelijke personen: dwaj koledzy; trzech koledzy,czterej koledzy (vanaf 5 : pięć kolegów)
- de rangtelwoorden (verbuiging)- uitdieping
- verzameltelwoorden „obaj/oba/obie“ (verbuiging)

het voorzetsel

- ‚obok‘ + genitief: plaats
- ‚znad‘ +genitief: terug van („wracać znad morza/znad jeziora/znad rzeki“)
- ‚o‘ +accusatief: vaste uitdrukkingen („pytać o kogoś, prosić o coś“)
- ‚przez“ + accusatief: plaats (door/over)

- ,na' + accusatief: bepaling van plaats waarheen de handeling zich richt (bewegingswerkwoorden bv. „iść /jechać na koncert“)
- ,na' + accusatief: bepaling van doel (czekać na autobus/kolację)
- ,na' + accusatief: vaste uitdrukkingen bv. „mieć na imię“ (heten), „mieć ochotę na coś“ (zin in iets hebben)
- ,nad' + accusatief: bepaling van plaats waarheen de handeling zich richt (bewegingswerkwoorden bv. jechać nad morze, iść nad jezioro, nad rzekę)
- ,w(e) + accusatief(op/in): bv. „w niedzielę/w weekend/we wtorek“
- ,nad' + instrumentalis: plaats, bepaalde uitdrukkingen („być nad morzem/nad jeziorem/nad rzeką)
- ,na' + locatief: vaste uitdrukkingen („grać na gitarze/flecie/pianinie“)
- ,o' + locatief: vaste uitdrukkingen (over iets/iemand) bv. „rozmawiać o pogodzie“
- 'po' + locatief: bepaling van tijd (kloktijd/seizoenen=na) bv. „po lecie, po godzinie pierwszej“
- ,po' + locatief: bepaling van plaats (po stole/po ścianie)
- ,przy' + locatief: bepaling van plaats (aan/bij) bv. „siedzieć przy stole“
- ,w(e)' + locatief: bepaling van tijd (maand, jaar) bv. „w maju/we wrześniu/w tym roku“
- ,w' + locatief: vaste uitdrukkingen („kochać się w Ewie/ zakochać się w Ewie)

het voegwoord

- albo
- ani
- oraz
- też/ także/również
- lecz
- więc
- dlatego
- o ile
- kiedy
- natomiast
- zarówno
- zatem
- aż
- póki
- zanim
- mimo że/mimo to
- wśród
- dookoła/naokoło/wokół
- żebyym mógł/żebyś mógł

zinsbouw

- de plaats van het bijvoeglijk naamwoord(bv. „mała Kasia, zielony sweter, długa ulica“ of „sztuka ludowa, malarstwo współczesne, język polski, literatura piękna, ulica Długa“)
- data en jaartal (bv. „Ona urodziła się drugiego marca 1975 roku“)
- de plaats van de bijvoeglijke bepaling (bv. książka o architekturze/ szcztotka do zębów“/ proszki od bólu głowy/proszek do prania)
- uitdrukkingen zonder het werkwoord „jest“ (is): „To (nie)prawda, że“/Czy to prawda, że...?“)
- het gebruik van infinitief na veel andere werkwoorden (behalve na de modale werkwoorden moeten,willen, kunnen) bv. „Państwo Kowalscy postanowili pójść=postanowili, że pójda.“ / „Państwo Kowalscy poszli obejrzeć=poszli, żeby obejrzeć.“
- wederkerende werkwoorden in de betekenis van de lijdende vorm (bv. „zupa się gotuje, bielizna się suszy)
- gezegde bestaande uit een werkwoordvoorm (bv.„Przyniesiono nową książkę/Zgłoszono konia na wyścigi/Iwonkę pochwalono w szkole“)
- werkwoorden met een dubbele functie (met een lijdend voorwerp of als wederkerende werkwoorden) bv. „chwalić –pochwalić kogoś/chwalić się-pochwalić się; zgłaszać kogoś /zgłaszać się...“)
- mowa zależna (=indirecte rede): Ewa mówiła, żebyym.../Ewa mówi, że.../Ewa pyta czy... “)

Spelling en interpunctie

In richtgraad 2 oefent de cursist regelmatig en systematisch op de correcte schrijfwijze. Hierbij bied je telkens een progressie aan ten opzichte van de vorige module.

Dit belet je echter niet om reeds geziene spellingregels te herhalen om ze daarna te kunnen uitdiepen. Het is immers de bedoeling om de cursist een diepgaande en langdurige kennis van de spelling bij te brengen. Dit doel kan je het best bereiken door de leerstof op een cyclische manier aan te brengen.

4.3.2 Syntaxis

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

4.4 Taalregisters

Via authentiek en semi-authentiek lesmateriaal komt de cursist in contact met verschillende taalregisters. Hij kan deze taalregisters van elkaar onderscheiden en in beperkte mate ook zelf hanteren. Allereerst is er het verschil tussen de gesproken en geschreven stijl. Korte, elliptische zinnen en veel tussenwerpsels zijn kenmerkend voor de gesproken taal. Lange, vaak samengestelde zinnen en het gebruik van deelwoorden zijn kenmerkend voor de geschreven taal.

De cursist kent het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik. De cursist weet wanneer hij de beleefdheidsvorm moet gebruiken of iemand met 'jij' kan aanspreken.

De cursist is zich bewust van het verschil in toon dat het gebruik van het ene of andere aspect van het werkwoord in de imperatief met zich meebrengt (bijv. het verschil tussen *'Proszę wejść'* of *'Niech pani/pan wejdzie'* en *'Wejź'*)

Het gebruik van Pools 'slang' behandel je niet echt, maar wanneer cursisten door contact met 'native speakers' wijzen op bepaalde woorden of uitdrukkingen ga je daar op in. Wijs op het feit dat het gebruik van scheldwoorden een zeer verfijnde kennis van het Pools vereist en dat de cursisten er daarom voorzichtig mee moeten omgaan.

Het Pools van migranten stemt niet altijd overeen met het Pools in Polen. De taal evolueert veel sneller in Polen zelf en daarom gebruiken sommige cursisten van Poolse origine soms verkeerde woorden, foutieve uitdrukkingen of grammaticale constructies. Soms verpoolsen ze Nederlandse woorden met als gevolg dat men hen in Polen niet begrijpt of het grappig vindt, bijv. *'Muszę jeszcze pucować'* [de woning schoonmaken], *'Dziś jemy sznyci z dżemem'* [boterhammen].

In het zuiden van Polen bestaat er naast de officiële taal een wijd verspreid dialect (dialect 'góralski'), dat voor onze cursisten onbegrijpbaar is. Vermeld dat gewoon en besteed er verder geen aandacht aan.

De invloed van het Engels in de laatste jaren komt regelmatig aan bod (Internet)

4.5 Uitspraak en intonatie

Je kunt niet verwachten van een cursist uit richtgraad 2 dat hij perfect de (standaard) intonatie en het zinsritme van het Pools beheerst. Maar van meet af aan moet hij beseffen dat fouten in die zin onvermijdelijk communicatieproblemen opleveren. Het is dus zeer belangrijk de cursist diverse intonatiepatronen te leren interpreteren en ook te laten imiteren, en te oefenen op het ritme van de zin, omdat dat zijn communicatievaardigheid zal bevorderen.

Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is dus aandachtig (leren) luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. Je taalgebruik en het gebruikte auditief materiaal moeten dus van goede kwaliteit zijn, omdat de cursist ze zal imiteren. Probeer vooral een zo natuurlijk mogelijke spreekstijl te hanteren. Via een systematische training van de luistervaardigheid laat je de cursist wennen aan het debiet van de autochtone taalgebruiker. Gebruik daarvoor zoveel mogelijk authentieke documenten.

Besteed extra zorg aan de uitspraak van klanken die voor niet-Polen minder evident zijn, zoals de vele sisklanken: 'ś,ć,ż,sz,cz,rz,ź,dź,dź', deze medeklinkers in combinatie met 'i' of 'y', de nasale klinkers 'ę' en 'ą' en het belangrijke verschil tussen de klinkers 'i' en 'y'.

Wijs op het onderscheid tussen harde, verharde (of historisch zachte) en zachte medeklinkers omdat deze bepalend zijn voor de verschillende groepen verbuigingen (en om meervoud correct te kunnen vormen!).

Tracht van in het begin de cursisten vertrouwd te maken met de frequent toegepaste palatalisatie van medeklinkers en het feit dat dit niet alleen voor een betekenisverschil kan zorgen maar ook voor een ander (en soms moeilijker te herkennen) schriftbeeld, vb. 'miasto' wordt 'mieście' (alternatie). Daarnaast komt de klinkeralternatie aan bod, bijv. 'zab' maar 'zęby', 'mąż' maar 'męża' 'mój', maar 'mojego' etc.

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

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

Via het tekstmateriaal maakt de cursist kennis met zowel het traditionele Polen, met zijn rijke cultuur en literatuur, als met het moderne, zich zeer vlug ontwikkelende Polen. Je belicht ook de invloed van het communistische regime op maatschappij en cultuur. Verduidelijk dat het Polen van nu op vele vlakken anders is dan het Polen ten tijde van het IJzeren Gordijn. Het gaat hier niet enkel om politieke en economische hervormingen, maar ook over een mentaliteitsverandering.

De cursist leert de geschiedenis en de belangrijkste tradities van Polen kennen bv.

- Wigilia= Kerstavond (opłatek/symbolen); Wielkanoc=Pasen (Śmigus Dyngus/ święconka)
- typische oud-Slavische tradities bv. topienie Marzanny; Noc Świętojańska=Sobótka (=Noc Kupały); Andrzejkki (przepowiednie i wróżby)
- occasionele feesten: Dzień Kobiet/imieniny/urodziny
- occasionele onderwerpen (actualiteit, sportevenementen,...)

Dit gebeurt vooral door literaire teksten, filmfragmenten of Internet.

Het moderne Polen komt eveneens aan bod. Hieronder volgt een lijst van mogelijke thema's, gerangschikt volgens de dertien contexten die aan bod komen in de vier modules van richtgraad 2:

1. Contacten met officiële instanties

- de gebruiken in de omgang met de officiële instanties (vroeger en nu)

2. Leefomstandigheden

- specifieke problemen over huisvesting
- invloed van politieke veranderingen op het dagelijkse leven
- de levensstandaard in het land of de regio
- de verschillen tussen bepaalde regio's

3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

- op welke regelmatige tijdstippen wordt er gegeten
- waaruit bestaat een alledaagse maaltijd
- wat wordt er gewoonlijk gedronken
- typische gerechten en dranken

4. Consumptie

- typische levensmiddelen
- mode

5. Openbaar en privé-vervoer

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. het verkeer

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit

7. Vrije tijd

- de belangrijkste feestdagen
- kunst en cultuur
- typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport, ...)

8. Nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. tradities
- aspecten van land en volk

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man-vrouwrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten

11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. gezondheid

12. Klimaat

13. Sociale communicatie op het werk

- formele en informele gebruiken in de werksituatie

Bij het bepalen van de thema's hou je in beperkte mate rekening met de belangstelling van de cursist en met de actualiteit.

Verder kan er aandacht gaan naar de verschillen m.b.t. de sociale omgang, naargelang het register en de context waarin de communicatie plaatsvindt:

- stiptheid (al dan niet te laat komen)
- manier van begroeten (zie ook onder het volgende punt)
- al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code'
- al dan niet aanbieden van drankjes en/of maaltijden

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat je niet mag verwaarlozen. Ook in Richtgraad 2 verdient het de nodige aandacht. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners immers tot misverstanden en wrijvingen leiden.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen: het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de

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

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

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor 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 kan je als leraar creëren door motiverende, uitdagende en realistische taken op te leggen, de cursisten te vragen om de uitvoering ervan zelf te organiseren, hun de gelegenheid geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn, authentieke documenten en bronnen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering ter beschikking te stellen, de cursisten te wijzen op de mogelijkheden van het internet voor opzoekwerk.

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Materiële uitvoerbaarheid

6.1 Minimale materiële vereisten

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

6.2 Nuttige didactische hulpmiddelen

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

Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

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

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

Zij schrijven voor dat:

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

7 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie³ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

7.1.1 Functie van de evaluatie

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

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

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

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

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

7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequate gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De discursieve vaardigheid slaat dan weer op het beheersen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten

³ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie.

Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

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

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

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

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

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁵ (bijv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

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

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 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

8.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

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

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

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

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

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Język polski jako obcy, Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny, Uniwersytet Jagielloński, 1992

Język polski w świecie, Zbiór studiów pod red. Władysława Miodunki, PWN, Warszawa 1990

Handke K., Rzetelska-Feleszko E., *Przewodnik po językoznawstwie polskim. Oss.*, Wrocław 1979, pl., obw., s. 473, 24x17 cm, ser. Vademecum polonisty

Lehr-Splawinski T., *Język polski. Pochodzenie, powstanie, rozwój*. PWN, Warszawa 1978

Lubas W., *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*. WL, Krakow 1979

Miodek J., *Odpowiednie dać rzeczy słowo, szkice o współczesnej polszczyźnie*, PIW, Warszawa.

8.2.2 Woordenboeken en lexica

1000 słów i obrazków, Podsiedlik-Raniowski i Spółka, Poznań

Baba S., Liberek J., *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Warszawa.

Bańko M., M. Krajewska, *Słownik wyrazów kłopotliwych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Bildwörterbuch Deutsch Und Polnisch, Słownik Ilustrowany Języka Niemieckiego I Polskiego, VEB Bibliographisches Institut Leipzig

Czochralski J., Prędoła S., *Podręczny niderlandzko-polski słownik frazeologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Mały słownik niderlandzko-polski, polsko-niderlandzki, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Mędak S., *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, TA i WPN Universitas, Kraków.

Metera H., Suurna A, *Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Paruch J., *Słownik skrótów*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Podrackiego J., *Polszczyzna p[ł]ata nam figle, Poradnik j[ę]zykowy dla ka[ż]dego*, Wydawnictwo Medium, Warszawa
Seretny A., *A co to takiego? Obrazkowy s[ł]ownik j[ę]zyka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Skorupki S., *S[ł]ownik wyraz[ów] bliskoznacznych*, Wiedza Powszechna, Warszaw

S[ł]ownik j[ę]zyka polskiego, tom 1-3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

S[ł]ownik obrazkowy angielsko-polski, Duden Oxford, Wiedza Powszechna, Warszawa

S[ł]ownik wyraz[ów] obcych, PWN, Warszawa

Szymczak M., *S[ł]ownik ortograficzny j[ę]zyka polskiego, wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Woord voor woord, Nederlandse basiswoordenschat vertaald in 51 talen, PCMT, Hasselt.

8.2.3 Grammatica

B[ą]k P., *Gramatyka j[ę]zyka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bartnicka B., H. Satkiewicz, *Gramatyka j[ę]zyka polskiego dla cudzoziemc[ów]*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bielec D., *Polish. An essential grammar*. London (Routledge), 2004

Garncarek P., *Czas na czasownik. Materiały do nauczania j[ę]zyka polskiego jako obcego. Polish verbs – forms and usage*. Universitas, Kraków, 2001.

Kaipio C., *201 Polish verbs, fully conjugated in all the tenses*, Barron's Educational Series, Inc., New York.

Kaleta Z. *Gramatyka j[ę]zyka polskiego dla cudzoziemc[ów]*. Uniwersytet Wrocławski, 1995.

Kozak K., Pyzik J., *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej j[ę]zyka polskiego dla cudzoziemc[ów], Część I, Czasownik*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Kurzowam Z., *Tackling Polish Verbs*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Realbud, Kraków.

Lechowicz J., Podsiadły J., *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemc[ów]*. Wyd. WING, 2001.

Medak S., *S[ł]ownik odmiany rzeczownikow polskich*, Universitas, Kraków, 2004

Paluszewski J., *Dyktanda i ćwiczenia z ortografii dla uczni[ów] klas starszych*, Comensal, Warszawa.

Paluszewski J., *Dyktanda i ćwiczenia z ortografii dla uczni[ów] klas młodszych*, Comensal, Warszawa

Przybylska R., *Czas to pieniądz, Wyrażanie czasu w polskim zdaniu pojedynczym*, Ćwiczenia, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Pyzik J., *Przygoda z gramatyką, Fleksja i słowotwórstwo imion*, Kraków, 2000

Pyzik J., *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców, Część II, Imiona*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

Rejniak Z., *Materiały metodyczne, Język polski, klasa I, zeszyt 1-4*, PW "Mac" SA, Oficyna Wydawnicza, Kielce

8.2.4 Uitspraak en intonatie

zie handboeken

Klemensiewicz Z., *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków, 1995

Stieber Z., *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*. PWN, Warszawa 1966

Video oraz podręcznik: *Głoski polskie*, Letnia Szkoła Języka, Literatury i Kultury Polskiej, Uniwersytet Śląski, Katowice

8.2.5 Socioculturele aspecten

Chorzempa R. A., *Polish Roots*, Genealogical Publishing Company; January 2000

Davies N., *Boże Igrzysko, Historia Polski, tom 1 i 2*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993

Kissel N., Koperdak S., Szerlip B., *Passport Poland, Etiquette and Communication* World Trade Press, 1999

Hodorowicz Knab S., Knab M., *Polish Customs, Traditions and Folklore*, Hippocrene Books; 1998

Hodorowicz Knab S., *Polish Weddings Customs & Traditions*, Hippocrene Books; 1999

Hoffman William F., *Polish Surnames: Origins and Meanings*, Third Edition, Polish Genealogical Society; 2 edition December 2001

Lemnis M., *Old Polish Traditions in the Kitchen and at the Table* (Hippocrene International Cookbook Series)

Milosz CZ., *Histoire de la littérature polonaise*, Fayard, 1986

Nowakowski J., Nowakowski M., *Pleasing Polish Recipes*, Penfield Books, 1989

Peterson J., Peterson J. B., Medaris S. V., *Eat Smart in Poland*, Ginkgo Press Inc., 2000

Zamoyski A., *The Polish Way, A Thousand-Year History of the Poles and their Culture*, Hippocrene Books;
Reprint edition December 1993

8.2.6 De vier vaardigheden

<http://www.wor.com/shopping/> World of Reading, Pimsleur Polish

Completely aural (no book) audio program for learning Polish

<http://www.mylanguageexchange.com/Learn/Polish.asp>

<http://kino.pl/>

http://www.come.uw.edu.pl/dcontent.php3?page_id=55&lang=polish

<http://www.radio.com.pl/>

<http://free.of.pl/s/samo/>

8.2.7 Evaluatie

Declercq, E., *De rol van de ouders in de studiebegeleiding van hun kind*, HLBG – Ouders Methode, Afl. 23, juni 1998 – 183

De Block A. – Heene J., *Attitudes en eindtermen*, Standaard Uitgeverij, Antwerpen, 1997

De Block, A., *Evaluatie van attitudes via observatie en gedragingen*, De Sikkels, Antwerpen 1973

Gols, P., Ausum, P., *Leerlingen bespreken op de klassenraad. Hoe wordt de leerling er wijzer van?* Handboek voor Leerlingenbegeleiding – Begeleiding en schoolorganisatie, Afl. 13, november 1994 – 45

Meurisse, E., *Toetsvormen, vraagsoorten en beoordelingsschema's*, Handboek voor Leerlingenbegeleiding, Afl. 25, februari 1999 – 183

Standaert, R., Troch, F., *Leren en onderwijzen*, Acco, Leuven/Amersfoort 1998

Troch, F., *Impuls, Themanummer; Evaluatie: geen model, geen punten*,

Acco, Leuven 1997

<http://www.goethe-verlag.com/tests/index1.htm>

8.2.8 Handboeken

Bartnicka B., M. Jurkowski, *Wij leren Pools deel 2, Pools-Nederlandse Culturele Vereniging, Woerden 2004*

Bisko W., Karolak S., *Mówimy po polsku, A Beginners Course of Polish, Wiedza Powszechna, Warszawa.*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 2, Podręcznik nauczyciela Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 2, Zeszyt ćwiczeń + CD, Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 2, Podręcznik studenta + CD, Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 3, Podręcznik nauczyciela Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 3, Zeszyt ćwiczeń + CD, Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Burkat A., Jasińska A., *Hurra Po Polsku 3, Podręcznik studenta + CD, Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2008*

Garncarek P., *Czas na czasownik, Het oefenboek, Kraków, 2004*

Lechowicz J., Podsiadły J., *Ten, ta, to, Het oefenboek Pools voor buitenlanders, Łódź, 2001*

Lipińska E., Damska E.G., *Kiedy wrócisz tu ..., Kraków, 1997.*

Lipińska E., *Nie ma róży bez kolców, Kraków 1999*

Lipińska E., *Z polskim na ty + CD Het oefenboek, Kraków, 2004*

Miodunka W., *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for beginners. Universitas, Kraków, 2001.*

Miodunka W., Wróbel J., *Polska po polsku, A Polish Language Handbook for Beginners, tom 1 i 2, Wydawnictwo Interpress, Warszawa.*

Rudzka B., Goczołowa Z., *Wśród Polaków, Część 1, Katolicki Uniwersytet Lubelski.1998*

Rudzka B., *Wśród Polaków, Część 2, Katolicki Uniwersytet Lubelski.*

Rybicka E., *Nie taki diabeł straszny, Podręcznik frazeologii dla obcokrajowców, Uniwersytet Jagielloński, Kraków*

Rybicka E., Szelc-Mays M., *Słowa i słówka, Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących, Ćwiczenia do słownictwa tematycznego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków*

Rybicka E., Szelc-Mays M., *Słowa i słówka, Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących, Plansze rysunkowe, Uniwersytet Jagielloński, Kraków*

Serafin B., Ahtelik A., *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2001.*

Stachurski E., Holvoet A., Snauwaert J., *Pools. Inleidende cursus. Deel I en II, Universiteit Gent, 1982-1984.*

Swan E., *Pools voor beginners, Pools-Nederlands Culturele Vereniging, Vlijmen, 1984.*

Szelc-Mays M., *Coś wam powiem. Universitas, Kraków, 2001.*

Zwolski H.; *Porozmawiajmy po polsku, Wydawnictwo Polonia.*

8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Cultuur

<http://www.polishworld.com>

<http://www.antwerpiapolska.be>

<http://www.warszawa.pl>

<http://www.wirtualnapolska.pl>

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

http://www.polonia.be/Polonia_w_belgii/Szkoly/sch-be.htm

Kranten

<http://info.fuw.edu.pl/donosy>

<http://www.polishworld.com/bookstore/>

<http://www.zw.com.pl/>

<http://popolsku.eu/>

www.polonianet.be

<http://www.polonia.be/>

Media

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

<http://www.gazeta.pl/edukacja>

<http://www.tvp.com.pl/>

Taal

<http://www.us.edu.pl>

<http://www.pwn.pl>

<http://www.slownik-online.pl>

<http://www.bibl.amwaw.edu.pl/LPJ/skroty.htm>

<http://slowniki.onet.pl>

<http://www.univ.gda.pl/slang>

<http://www.ssi.civ.pl>

Toerisme

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/gdansk_1.html

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/krakow_1.html

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/lublin_1.html

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/poznan_1.html

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/warsaw_1.html

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/wroclaw_1.html

<http://www.warszawa.pl>

www.polska-be.com

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

<http://www.poland-tourism.pl/i>

<http://www.zlotehotele.pl/>

<http://www.poland-tourism.pl/>

Sites gebruikt voor Multimedialessen: enkele voorbeelden

www.pkp.pl

www.intercity.pl

www.orbis.pl

www.empik.pl

www.makro.pl

www.encyklopedia.pl

wiem.onet.pl/

8.2.10 CD-Roms

- TALK NOW: Polish 1, Eurotalk, London
- EUROTALK: Polish [vervolg op Polish 1], London
- THE ROSETTA STONE: Language Library, Język polski I, Fairfield Language Technologies. Canada
- TAMBOR J., CUDAK R., Grampol, School of Polish Language and Culture, University of Silesia, Katowice
- KARKONOSZE [Przewodnik Turystyczny
- Polen 1000 Jaar Cultuur en Traditie

Bijlage 1: Nuttige info

In België

Ambassade van de Republiek Polen, (Ambasada RP w Brukseli)

Avenue des Gaulois, 29

1040 Bruxelles

tel.+32 2 739.01.00, +32 2 739.01.01, +32 2 735.72.12

fax +32 2 736.18.81

e-mail: secretariat@polembassy.be

www: www.bruksela.polemb.net

Bureau van de Handelsadviseur van de Poolse Ambassade in België, (Wydział Promocji Handlu i Inwestycji Ambasady)

Avenue de l'Horizon 18,

1150 Bruksela

tel. 00 32 2 771 67 54; 00 32 2 772 17 97;

fax. 00 32 2 771 18 39;

info@poleconomie.be www.poleconomie.be

Zending van de Republiek Polen bij de Europese Gemeenschappen (Przedstawicielstwo RP przy UE w Brukseli)

Avenue de Tervuren 282-284,

1150 Bruxelles

tel. +32 2 777.72.00, +32 2 777.72.24

fax +32 2 777.72.97, +32 2 777.72.98

e-mail: mail@pol-mission-eu.be

<http://www.brukselaeu.polemb.net/>

Stałe Przedstawicielstwo RP przy NATO

Bld Leopold III

1110 Bruxelles

tel. +32 2 707.13.88, +32 2 707.11.17

fax +32 2 707.13.89

e-mai : permrep.pl@polnato.be www.natopoland.be

Algemeen Consulaat van de Poolse Republiek te Brussel

Frankenstraat 28,

1040 Brussel

Tel: 00 32 2 -735 72 12, 736 04 64

Fax: 00 32 2 - 736 44 59

e-mail: info@konsulat.be

www.konsulat.be

Belgisch-Luxemburgs-Poolse Kamer van Koophandel

Researchdreef 60

1070 Brussel

Tel: 00 32 2 - 559 95 82

Fax: 00 32 2 - 559 95 71

www.brussel-export.be

Biuro Informacyjne Województwa Wielkopolskiego w Brukseli

Av. de l'Yser 19

1040 Bruksela

tel. +32 (0)2 732.96.88 lub 734.09.41

fax +32 (0)2 734.09.44

e-mail: wielkopolska.region@skynet.be

Rada Polonii Belgijskiej

Baron de Castro straat 46

1040 Brussel

Rada.Polonii@Polonia.be

Polska Macierz Szkolna

Rue du Parc 19

B 4180 Comblain-la-Tour

+32 (0)2-215.70.85

e-mail: ladomirscy-bxl@wp.pl

Związek Polaków w Belgii

Zarząd Główny

Dom Polski POLONEZ

Laan op Vurten 83

+32 (0)11-34.31.20

In Polen**Ambassade van België - Ambassade de België**

ul. Senatorska 34

00-095 Warszawa

Tel: 00-48 22 551 28 00 of 34; 828 62 11

Fax: 00-48 22 - 635 57 11

e-mail: Warsaw@diplobel.fed.be

<http://www.diplomatie.be/warsawnl>

Vertegenwoordiging - Export Vlaanderen

ul. Senatorska 34

00-095 Warszawa

Tel: 00-48 22 828 08 78; 826 38 97; 827 83 18

Fax: 00-48 22 827 82 36

e-mail: vlev.warschau@pol.pl

Vertegenwoordiging AWEX

ul. Senatorska 34

00-095 Warszawa

Tel: 00-48 22 827 70 00; 627 08 78; 827 54 69

Fax: 00-48 22 827 66 27

e-mail: office@awex-varsovie.com.pl

Business Belgian Club BBC**Secretariaat - c/o BBL**

Plac Trzech Krzyży 10/14

00-499 Warszawa

Tel: 00 48 22 - 820 56 75 tot 79

Fax: 00 48 22- 820 56 80

e-mail : bbcwar@pol.pl

Pools-Belgisch-Luxemburgse Kamer van Koophandel

Ul. Suwak 3

02-676 Warszawa

Tel: 0048 22 566 9641

Fax: 0048 22 566 96 42

e-mail: office@nlchamber.com.pl

www.nlchamber.com.pl

Afvaardiging van de Europese Unie in Polen

Aleje Ujazdowskie 14
00-478 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 625 07 70
Fax: 00 48 22 - 625 04 30

Poolse Handelskamer (Krajowa Izba Gospodarcza)

ul. Trębacka 4,
00-074 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 630 96 00
Fax: 00 48 22 - 827 46 73
www.kig.pl

**Pools Agentschap voor Buitenlandse Investerings
(Państwowa Agencja Inwestycji Zagranicznych PAIZ)**

Aleja Róż 2
00-599 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 621 62 61; 621 89 04; 621 06 23
Fax: 00 48 22 - 621 84 27

**Handels- en Industriekamer der Buitenlandse Investeerders
(Izba Przemysłowo Handlowa Inwestorów Zagranicznych)**

ul. Krakowskie Przedmieście 47/51
00-071 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 827 22 34
Fax: 00 48 22 - 826 85 93

**Hoofdbestuur Douane
(Główny Urząd Cel)**

ul. Świętokrzyska 12
00-916 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 826 71 55
Fax: 00 48 22 - 827 34 27
Douane-informatie: Tel: 00 48 22 694 55 96 of 694 35 87

EURO INFO CENTRE PL-405

Plac Trzech Krzyży 3/5
00-513 Warszawa
Tel: 0048 22 568 2033
Fax: 0048 22 568 2390
www.euroinfo.org.pl

ZAKŁAD UBEZPIECZEŃ SPOŁECZNYCH

ul. Senatorska 6/8

00-917 WARSZAWA

tel. 00 48-(22) 538-21-11/12/13/14

fax. 0-22 590-26-00 ...

Websites

<http://www.masterpage.com.pl>

(culturele, toeristische en handelsinformatie in het Pools en het Engels)

<http://www.polishworld.com>

(algemene informatie over Polen per sector, raadplegen van handelsjaarboeken)

<http://www.explore-poland.pl>

<http://www.paiz.gov.pl>

(PAIZ)

<http://www.msp.gov.pl> (Ministerie van Financiën)

<http://www.kprm.gov.pl>

(Ministerraad)

<http://www.mg.gov.pl>

(Minister van Economische Zaken)

<http://www.prezydent.pl>

(President)

<http://www.euroinfo.org.pl>

<http://www.stat.gov.pl>

(site van het Hoofdbestuur der Statistieken)

<http://prawo.lex.pl>

(wetten en reglementen, nieuwe bepalingen)

LOT Air Terminal

ul. 17 Stycznia 39

00- 906 Warszawa

Tel.: 00 48 (22) 606 61 11

Fax.: 00 48 (22) 606 65 44

e-mail: media@lot.com

www.lot.com.pl

Zjednoczenie Polskie w Belgii

Rue A. Campenhout 72 bte 7

B 1050 Bruxelles

+32 (0)2-648.82.34

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

minimumdoelen 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**.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP
DEPARTEMENT ONDERWIJS EN FORMING
Onderwijsinspectie Volwassenenonderwijs

Advies tot goedkeuring van leerplannen

1 ADMINISTRATIEVE GEGEVENS

1.1 Benaming van het leerplan / de bundel van leerplannen:

Adviesnummer	2010/246/6//D		
Code indiener	Netoverschrijdend		
Onderwijsniveau	Volwassenenonderwijs		
Studiegebied / Leergebied	Talen richtgraad 1 en 2		
Opleiding	Pools richtgraad 2.1		
Rangschikking			
Organisatievorm			
Planning	OF	Vervangt en heft	op vanaf
		Gaat van kracht vanaf	1 september 2010.

1.2 Datum van ontvangst: 03/05/2010

1.3 Behandelende inspecteurs:

Eindverantwoordelijke: Vandeurzen Hilde

Collega's :

1.4 Gegevens m.b.t. de indiener van het leerplan:

Netoverschrijdende indiening

2 ADVIES

**Advies betreffende het leerplan / de bundel met leerplannen met kenmerk 2010/246/6//D:
definitieve goedkeuring**

2.1 Het leerplan/de bundel met leerplannen

Het leerplan/de bundel met leerplannen wordt definitief goedgekeurd en kan van kracht gaan als definitief goedgekeurd leerplan voor de vermelde doelgroep vanaf 1 september 2010.

2.2 De doelstellingen

Het leerplan bevat ten minste en herkenbaar de doelstellingen die noodzakelijk zijn voor het bereiken van de eindtermen, basiscompetenties en sleutelvaardigheden van het opleidingsprofiel Talen – Grieks Pools Russisch Turks R2 – versie 1.0. BVR.

2.3 Eigen inbreng

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

2.4 Opbouw

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

2.5 Consistentie

Het leerplan bevat geen doelstellingen die strijdig zijn met de eindtermen, basiscompetenties en sleutelvaardigheden van het opleidingsprofiel Talen – Grieks Pools Russisch Turks R2 – versie 1.0. BVR.

2.6 Materiële uitvoerbaarheid

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

2.7 Verantwoordelijkheid indiener

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

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