



Leerplan

Opleiding

Roemeens

Richtgraad 1

Breakthrough A/B

Modulair

Studiegebied Talen richtgraad 1 en 2
Secundair volwassenenonderwijs

De coördinatie gebeurde netoverschrijdend door leden van de Projectgroep Curriculum.

Dit leerplan Roemeens, richtgraad 1 Breakthrough A/B, werd geschreven door

- Kristina Van Hecke, SCVO Talen
- Hugo D'Hauwe, SCVO Talen
- Annick Pattyn, Taxandria CVO Turnhout
- Stany Meskens, CVO Aalst-Opwijk
- Ioana Chirita, CVO Aalst-Opwijk

Inhoudstafel

1	Situering van het leerplan	5
1.1	Algemene beschouwingen	5
1.2	Plaats van de basiscompetenties 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/Gesprekken voeren	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	20
4.2.1	Algemene taalhandelingen	20
4.2.2	Contextspecifieke taalhandelingen	22
4.3	Taalsysteem	24
4.3.1	Woordsoorten en morfologie	24
4.3.2	Syntaxis	25
4.3.3	Spelling en uitspraak, interpunctie en intonatie	26
4.4	Taalregisters	27
4.5	Socioculturele aspecten	28
4.5.1	Socioculturele conventies	28
4.5.2	Non-verbale communicatie	29
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
8.1	Algemene didactische werken	39
8.2	Taalspecifieke werken	42
8.2.1	Algemene taalspecifieke werken	42
8.2.2	Woordenboeken en lexica	42
8.2.3	Grammatica	42
8.2.4	Uitspraak en intonatie	43

8.2.5 Socioculturele aspecten	43
8.2.6 Handboeken	43

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.*

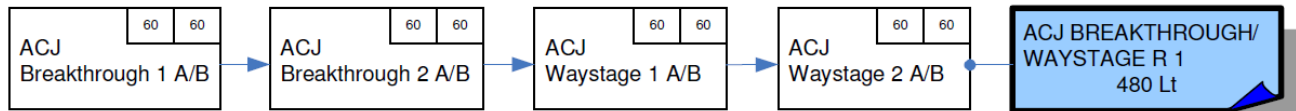
De clustering van basiscompetenties tot modules

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.

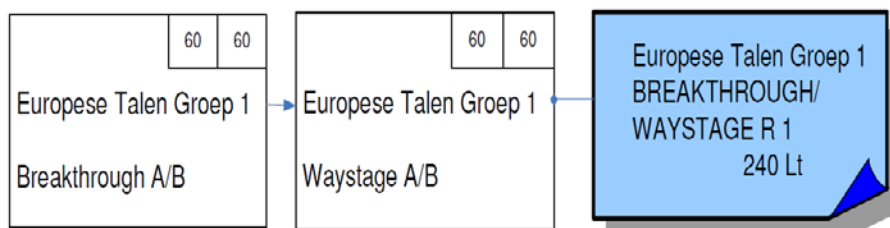
Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Pools, Russisch, Servisch/Kroatisch, Tsjechisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De basiscompetenties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

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er voor richtgraad 1 als volgt uit:

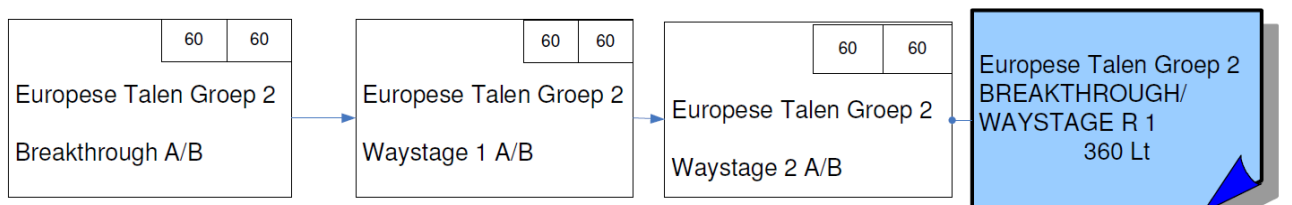
Arabisch, Chinees, Japans



Europese talen groep 1³



Europese talen groep 2⁴



³ Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds.

⁴ Bulgaars, Fins, Grieks, Hongaars, Pools, Russisch, Servisch/Kroatisch, Tsjechisch, Turks.

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 vervoeingen.

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

TALLEN	AANTAL LESTIJDEN				
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	Totaal
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Europese talen groep 2	360	480	--	--	840
Europese talen groep 1	240	480	240	240	1200

1.2 Plaats van de basiscompetenties en de leerinhouden in dit leerplan

Basiscompetenties en leerplandoelstellingen

De basiscompetenties voor Roemeens richtgraad 1 Breakthrough A/B werden integraal opgenomen in dit leerplan, op een wijziging na⁵. 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.

⁵ Van de basiscompetentie 'informatie vragen en geven in een gespreksituatie op structurend niveau' werd het verwerkingsniveau gewijzigd in 'beschrijvend niveau'. Deze aanpassing zorgt ervoor dat cursisten voldoende tijd krijgen om de doelstelling op beschrijvend niveau te verwerven en werkt een inconsequentie weg tussen de talen. Door de aanpassing wordt van cursisten hetzelfde verwerkingsniveau vereist aan het einde van de modules Breakthrough voor alle talen (cf. *Nota aan de decretale stuurgroep over een inconsequentie op het niveau van de basiscompetenties in de opleidingsprofielen vreemde talen*, 8 juni 2011).

2 Beginsituatie

De cursist voldoet aan de decretale bepalingen en toelatingsvoorwaarden voor het studiegebied Talen richtgraad 1 en 2.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

In de modules “*Roemeens Breakthrough A*” en “*Roemeens Breakthrough B*” kan de taalgebruiker in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

Na de modules “*Roemeens Breakthrough A/B*” kan de cursist:

- vertrouwde, alledaagse en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften;
- zichzelf of iemand anders voorstellen;
- vragen stellen en beantwoorden m.b.t. persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit;
- op een eenvoudig niveau communiceren op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1 Spreken/Gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

- 1 een instructie geven aan een bekende taalgebruiker;
- 2 een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren;
- 3 zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner;
- 4 een afspraak maken en afzeggen;
- 5 een probleem of klacht formuleren;
- 6 informatie vragen en geven.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

- gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
- compenserende strategieën gebruiken (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg).

10 Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist desgewenst reflecteren op taal en taalgebruik.

Attitudes

11 Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van:

- spreekdurf;
- communicatiebereidheid;
- bereidheid om de standaardtaal te benaderen.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhoud;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden in een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten;
- ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen.
- 2 een korte informatieve tekst zoals een berichtje schrijven.

De cursist kan op structurerend niveau:

- 3 uit mondelinge en schriftelijke informatie eenvoudige, concrete gegevens noteren.

Ondersteunende kennis

4 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist desgewenst de nodige ondersteunende kennis gebruiken:

- woordenschat en grammatica/notions en functions;
- taalregister (enkel formeel en informeel);
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

Strategieën

5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist desgewenst volgende leerstrategieën toepassen:

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

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

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 de informatie herkennen in teksten zoals belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren (onder meer rijbewijs en identiteitskaart);
- 2 relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten zoals tabellen, advertenties, brochures, garantiebewijzen en schema's die ten dienste van de bevolking geschreven zijn;
- 3 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau:

- 4 de informatie overzichtelijk ordenen in persuasieve teksten zoals een uitnodiging, een voorstel en een oproep.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

- 7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - om hulp en verduidelijking vragen;

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

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

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

- 1 het globale onderwerp bepalen in informatieve teksten zoals een mededeling, een gesprek en een advies;
- 2 het globale onderwerp bepalen in de beleving (d.i. de wensen, noden en gevoelens) van een spreker;
- 3 het globale onderwerp bepalen in een klacht;
- 4 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen.

De cursist kan op structurerend niveau:

- 5 de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen in een uitnodiging en een afspraak.

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

- 7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist desgewenst volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- het luisterdoel bepalen;
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
- zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).

- 8 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist desgewenst volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) aanwenden:
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn waar mogelijk authentiek of semi-authentiek;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd;
- ze worden in een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken.

4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 7
- Schrijven: nummer 4
- Lezen: nummer 5
- Luisteren: nummer 6

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 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten zowel in de modules Breakthrough als in de modules Waystage aan bod komen.

Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

Voor deze richtgraad is de preferentiële - dus niet dwingende - volgorde van de contexten als volgt:

Breakthrough A/B: 10, 9, 3, 4, 2, 5, 7, 6, 12, 11, 1, 8.

Waystage A/B: 10, 9, 3, 4, 2, 5, 7, 6, 12, 11, 1, 8.

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.

‘ONTHAAL’ (NR 10)

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

‘RUIMTELIJKE ORIENTERING’ (NR 9)

- oriëntatie, situering
- beweging, richting, afstand, snelheid
- tijdsindeling
- planning en intenties
- aardrijkskundige begrippen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)

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

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken
- logeren
- vakantie/verblijf
- uitnodiging, afspraak, reservatie

‘CONSUMPTIE’ (NR 4)

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

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur

- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- flora en fauna
- leefmilieu
- aspecten van land en volk (cultuur, tradities en feesten ...)

‘OPENBAAR EN PRIVE VERVOER’ (NR 5)

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

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

- vrijetijdsbesteding
- vakantie
- sport

‘VOORLICHTINGSDIENSTEN’ (NR 6)

- telefoon
- e-mail

‘KLIMAAT’ (NR 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN ‘ (NR 11)

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

‘CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES’ (NR 1)

- contacten met
 - o post, bank, stadhuis/gemeentehuis, overheden

- hulpdiensten: politie, spoedgevallen/ziekenhuis
- diplomatieke diensten: ambassade

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)

- in de woning : gas, water, elektriciteit, verwarming
- in de garage (de auto, het benzinstation)

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.

Achter enkele taalhandelingen staat tussen haakjes een verwijzing naar een item uit § 4.3 Taalsysteem. Uiteraard kan men een heleboel elementen uit het taalsysteem verbinden aan een taalhandeling. Echter, sommige elementen lenen zich, beter dan andere elementen, ertoe om bepaalde taalhandelingen te stellen, of zijn noodzakelijke elementen om die taalhandelingen te kunnen stellen. Dat betekent dat de respectieve taalhandeling vaak gesteld wordt met behulp van dat bepaalde item. Met andere woorden, de cursist zal beter in staat zijn de respectieve taalhandeling uit te voeren indien hij dat item onder de knie heeft. Of vanuit grammaticaal-didactisch oogpunt: de respectieve taalhandeling is bijzonder geschikt om dat bepaalde item van het taalsysteem in te oefenen.

Deze suggestie met een verwijzing naar het taalsysteem is noch dwingend, noch prescriptief bedoeld en wil enkel inspireren tot het stellen van algemene taalhandelingen gelinkt aan bepaalde ondersteunende kennis.

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Meedelen

- beweren
- beschrijven (taalsysteem: voegwoorden)
- rapporteren (taalsysteem: voegwoorden, voltooid verleden tijd, onvoltooid verleden tijd)
- definiëren (taalsysteem: betrekkelijk voornaamwoord)
- bevestigend en ontkennend antwoorden (taalsysteem: negatie)
- uitdrukken dat men iets niet weet of begrijpt (taalsysteem: negatie)

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop, verdriet, woede (taalsysteem: persoonlijk voornaamwoord (accusatief en datief))
- bereidheid uitdrukken (taalsysteem: aanvoegende wijs)

Modaliteit uitdrukken

- wil en vaardigheid uitdrukken (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- noodzaak en verplichting uitdrukken (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- zekerheid en onzekerheid uitdrukken
- waarschijnlijkheid en onwaarschijnlijkheid uitdrukken

Actie uitlokken

- iemand verzoeken iets te doen (taalsysteem: aanvoegende wijs; gebiedende wijs)
- om een inlichting vragen (taalsysteem: vraagwoorden)
- om een herhaling vragen (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- om een herformulering vragen (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- om hulp vragen (taalsysteem: aanvoegende wijs)
- uitnodigen (taalsysteem: aanvoegende wijs; gebiedende wijs)
- voorstellen (taalsysteem: aanvoegende wijs)

Sociaal functioneren

- iemand aanspreken (taalsysteem: vocatief)
- iemand groeten
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken (taalsysteem: voorzetsels met de accusatief (*pentru*))
- zich verontschuldigen (taalsysteem: voegwoorden (*că*))
- specifieke beleefdheidsformules

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

- naam, adres en telefoonnummer meedelen, en naar die van anderen vragen.
- geboorteplaats en –datum meedelen, en naar die van anderen vragen.
- leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen.
- burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen.
- informatie over zijn opleiding meedelen.
- fysieke basiskenmerken verwoorden.
- algemene karaktereigenschappen verwoorden.
- de gezinsstructuur meedelen.
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat.
- zichzelf en een ander kort voorstellen.
- persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen.

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de weg vragen.
- meedelen waar hij zich bevindt.
- tijd, afstand en snelheid meedelen.
- afmetingen begrijpen en meedelen.
- bewegingen begrijpen en beschrijven.

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

- een reservatie maken.
- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen.
- om toelichtingen bij de menukaart vragen.
- om toelichtingen tijdens een verblijf vragen.
- iets bestellen.
- om de rekening vragen.
- meedelen wat hij gewoonlijk eet en drinkt.

Consumptie (nr. 4)

- zeggen wat hij wil kopen.
- naar hoeveelheden, maten, kwaliteit en prijs vragen.
- kleur, materiaal en afmetingen beschrijven.
- naar kortingen en promoties informeren.
- de munteenheden begrijpen en gebruiken.

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar en hoe hij woont en er bij anderen naar vragen.
- de indeling van een woning meedelen.
- dagindeling en dagelijkse activiteiten beschrijven.
- zeggen waar en bij wie hij werkt.
- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen.
- informatie vragen en geven over tradities.

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen.
- courante transportmiddelen benoemen.
- zeggen hoe hij zich verplaatst.
- de verkeersinfrastructuur begrijpen.
- pech met een vervoermiddel beschrijven.

Vrije tijd (nr. 7)

- zeggen wanneer, waar en hoe hij met vakantie gaat.
- de belangrijkste vrijetijdsbestedingen verwoorden.
- uitdrukken hoe hij zich ontspant.

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen.
- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren.

Klimaat (nr. 12)

- elementaire zaken over het weer verwoorden.
- de verschillende seizoenen benoemen.
- basisgegevens i.v.m. het weerbericht verwoorden.

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- de dokter verwittigen.
- een gezondheidsklacht verwoorden.
- uitdrukken waar hij pijn heeft.
- om toelichtingen over een ziekte vragen.
- handelingen i.v.m. lichaamsverzorging en hygiëne beschrijven.
- een geneesmiddel bestellen.
- uitdrukken dat hij honger of dorst heeft.

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- een afspraak maken.
- de structuur van documenten en formulieren herkennen.
- persoonlijke gegevens op formulieren invullen.
- hulpdiensten contacteren.

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden.
- aan een garagehouder een probleem met de auto meedelen.

4.3 Taalsysteem

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

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

4.3.1 Woordsoorten en morfologie

het werkwoord (verbul)

wijzen en tijden:

- aantonende wijs (*indicativ*)
 - o tegenwoordige tijd (*prezent*)
 - o voltooid verleden tijd (*perfectul compus*)
 - o onvoltooid verleden tijd (*imperfect*)
 - o toekomstige tijd (*viitor*) : de vorm o să schimb volstaat; eventueel de vormen voi schimba en am să schimb terloops vermelden
 - o onvoltooid verleden toekomstige tijd (*conditional prezent*)
- aanvoegende wijs (*conjunctiv*)
 - o tegenwoordige tijd (*prezent*)
- gebiedende wijs (*imperativ*)
- wederkerende werkwoorden (*verbe reflexive*)

het zelfstandig naamwoord (substantivul)

- mannelijk – vrouwelijk – onzijdig (*masculin – feminin – neutru*)
- enkelvoud - meervoud
- nominatief – accusatief (*nominativ – acuzativ*)
- datief – genitief (*dativ – genitiv*)
- vocatief (*vocativ*)

het lidwoord (articolul)

- onbepaald lidwoord (*articolul nehotărât*)
- bepaald lidwoord (*articolul hotărât*)
- De plaats van het bepaald en onbepaald lidwoord

het bijvoeglijk naamwoord (adjectivul)

- mannelijk – vrouwelijk
- enkelvoud - meervoud
- nominatief – accusatief
- datief – genitief
- vocatief
- trappen van vergelijking

het bijwoord (adverbul)

het voornaamwoord (pronumele)

- het persoonlijk voornaamwoord (pronumele personal): nominatief, accusatief, datief
- het aanwijzend voornaamwoord (adjectivul și pronumele demonstrativ) : acest/acele (antepus), acesta/acela (postpus), ăsta/ăla (postpus), cel. De cursist neemt kennis van deze vier vormen, maar beheerst tegen het einde van RICHTGRAAD1 enkel het gebruik van acest/acele (antepus).
- het betrekkelijk voornaamwoord (pronumele relativ): care
- het bezittelijk voornaamwoord (adjectivul posesiv): meu/mea/mei/mele, tău..., nostru..., vostru...
- het onbepaald voornaamwoord
 - o *cineva, ceva, toată lumea, tot/toată/toți/toate, oricine, orice*

het telwoord (numărul)

- hoofdtelwoorden
- rangtelwoorden

het voorzetsel (prepoziția)

- în, din + veranderingen voor onbepaald lidwoord
- combinatie van voorzetsels met zelfstandig naamwoord en lidwoord
- Veelvoorkomende voorzetsels, gevolgd door een zelfstandig naamwoord in genitief / datief
- voorzetsels met de accusatief
- gebruik van lidwoord na een voorzetsel met de accusatief
- voorzetsels met de datief

het voegwoord (conjuncția)

- și, sau, dar, că, (ca) să, dacă, deși

het vraagwoord (interogativul)

- cine?, ce?, care?, cât?, când?, unde?, de ce?, cum?

4.3.2 Syntaxis

zinsbouw

- beperkt gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden voor het onderwerp (eu, tu, el/ea, noi, voi, ei/ele, dumneavoastră)
- woordvolgorde:
 - o plaatsing van het bepaald lidwoord achteraan het zelfstandig naamwoord
 - o plaatsing van het bijvoeglijk naamwoord (meestal achter het zelfstandig naamwoord)
 - o plaatsing van zwakke voornaamwoorden vóór het werkwoord (îl văd)
- gebruik van pe voor het lijdend voorwerp [+ persoon, + specifiek]
- herneming van [pe + specifieke persoon] door een zwak persoonlijk voornaamwoord (O cunosc pe Ana)
- gebruik van datief voor het meewerkend voorwerp
- herneming van een specifiek meewerkend voorwerp door een zwak persoonlijk voornaamwoord (I-am scris lui Ion)
- herneming van sterke persoonlijke voornaamwoorden door zwakke (I-am dat-o lui)
- niet-vertaling van „het“ (plouă, merge...)
- vertaling van „men“ door „se + werkwoord 3de persoon enkelvoud“ of door „werkwoord 2de persoon enkelvoud“

Negatie:

- tweeledige negatie: nu + werkwoord + nimeni/nimic/niciodată/nicăieri
- vertaling van "geen" door nu + werkwoord (Nu am copii)

Uitdrukking van bezit:

- plaats, geslacht en getal van het bezittelijk voornaamwoord (satul meu)
- toevoeging van het bepaald lidwoord aan het voorwerp dat men bezit (satul meu)
- gebruik van het bezittelijk lidwoord (un prieten al meu)
- gebruik van persoonlijke voornaamwoorden datief voor de uitdrukking van bezit (și-a rupt piciorul)

4.3.3 Spelling en uitspraak, interpunctie en intonatie

Van bij het begin dient voldoende aandacht te worden besteed aan het uitspraakonderwijs, omdat er anders later onvermijdelijk fossilisatieproblemen zullen optreden. Met andere woorden: de basis voor een goede uitspraak wordt gelegd *van bij het begin van het leerproces*.

Ook de intonatie en het ritme van de zin verdienen aandacht. Het is belangrijk de cursist diverse intonatiepatronen te leren interpreteren en ook te laten imiteren, 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. Het 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.

Na RG 1 weet de cursist volgende zaken:

- het Roemeens is een fonetische taal: wat je schrijft is wat je zegt, en wat je zegt is wat je leest (mits kleine uitzonderingen).
- elke letter dient duidelijk afzonderlijk uitgesproken te worden.
- het weglatingsteken wordt niet gebruikt zoals in het Frans (bv. bij zwakke voornaamwoorden: je l'ai vu). Daarentegen gebruikt men het verbindingsstreepje (I-am văzut).
- de klemtoon valt nooit op de morfemen van getal, naamval of bepaald lidwoord (achteraan het zelfstandig of bijvoeglijk naamwoord). Bv.: tren (trein); trenuri (treinen); trenurile (de treinen).
- de klankveranderingen in vervoegingen en verbuigingen (bv. o wordt oa indien de daaropvolgende lettergreep *ă* of *e* bevat (scot; scoate; să scoată)) gebeuren volgens een aantal regels. Het is raadzaam de cursist in richtgraad 1 reeds een overzicht te geven van deze regels. Hij zal deze niet onmiddellijk automatisch toepassen, maar het is nuttig telkens bij het tegenkomen van een vorm waarin zich een klankverandering voordoet, te verwijzen naar de regel.

Na RG 1 kan de cursist

- de diacritische tekens (*ă, â, î, ș, ț*) correct uitspreken en schrijven.
- de letters die anders klinken dan in het Nederlands correct uitspreken: *e* (nooit *dof*), *j* (zoals in het Frans), *c/g + e/i*, *ch/gh + e/i* (zoals in het Italiaans), *u* (zoals in het Spaans en het Italiaans), eind-*i* meestal half uitgesproken).
- de juiste klemtoon leggen in de aangeleerde woorden en vormen.
- woorden spellen en het Roemeense alfabet opzeggen.

4.4 Taalregisters

In richtgraad 1 is het beoogde taalgebruik de standaardtaal. Er wordt wel sporadisch aandacht gegeven aan formeel en informeel taalgebruik (bv. bij begroetingen) (zie ook punt 4.6.1 Socioculturele conventies).

De beleefdheidsvorm “dumneavoastră” wordt aangeleerd.

Men wijst ook op het verschil in schrijftaal en spreektaal (bv. unsprezece/unşpe).

4.5 Socioculturele aspecten

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

Men besteedt aandacht aan de verschillen en de gelijkenissen met betrekking tot gesproken taal, gewoontes, tradities, keuken enz. in de 3 grote regio's van Roemenië: Transylvanië, Moldavië en Oltenië. Daarom is het nuttig om een korte uitleg van de Roemeense geschiedenis te geven wanneer men spreekt over geografie, ethnografie en folklore die specifiek voor Roemenië zijn.

4.5.1 Socioculturele conventies

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

Je kan spreken over Roemeense tradities en gebruiken, leef- en eetgewoontes, enz.

Het verband tussen Moldavië als land (vroeger deel van Roemenië) en Moldavië als een van de 3 grote regio's van Roemenië wordt aan de cursisten uitgelegd. Het belang van de tradities tijdens de feestdagen (Pasen, Kerstmis, enz.), en hoe deze verschillen in de 3 grote regio's van Roemenië.

Het godsdienstig aspect van het land (meer dan 85% van de bevolking is orthodox) wordt aangehaald, alsook de gevoeligheid van het onderwerp in het land.

Culturele gewoontes worden uitgelegd: bv. het ontbijt, de lunch, het avondeten (later dan hier), de tradities die nog gerespecteerd worden (meestal in de dorpen, minder in de steden), het belang van het eten (zelf gemaakt) bij de Roemenen, traditionele gerechten en dranken, etc.

Er wordt aandacht besteed aan wat je moet doen en wat je beter niet doet in bepaalde situaties in Roemenië.

Het Roemeense temperament: manier van communiceren, van rijden en transport, (on)tevredenheid uiten, afspraken maken, op tijd zijn, etc.

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

Op het einde van richtgraad 1 weet de cursist volgende zaken:

- In het Roemeens is het gebruik van beleefdheidsvormen voor personen waarmee de spreker geen vertrouwelijke relatie heeft gevoeliger dan in het hedendaagse Nederlands.
- Het persoonlijk voornaamwoord *dumneata* is een beleefdheidsvorm die zich situeert tussen *tu* en *dumneavoastră*.
- De persoonlijke voornaamwoorden *dânsul/dânsa/dânşii/dânsele* worden gebruikt om met respect over een derde persoon te spreken.
- Buiten vriendschappelijke en familiale relaties spreekt men iemand zelden met zijn voornaam aan. Zelfs personen die men redelijk goed kent, spreekt men vaak aan met "*domnule [familienaam]*" of "*doamna [familienaam]*".
- Soms wordt er nog een handkus gegeven. De formule "*săru-mâna*" wordt nog vaak gebruikt, ook zonder de daad bij het woord te voegen.
- Op bepaalde taaldaden worden stereotiepe beleefdheidsreplieken gegeven.
 - o *Bine ați venit!* – *Bine v-am găsit!* Welkom! – Welgevonden!
 - o *Câți ani aveți?* – 40 – *Mulți înainte!* Hoe oud bent u? – 40. – Nog vele jaren erbij!
 - o *Aveți copii?* – 3 – *Să vă trăiască!* Heeft u kinderen? – 3. – Moge ze lang leven!
- Zowel mannen als vrouwen wenden gemakkelijk een hoge stem (piepstem) aan om verontwaardiging uit te drukken.
- Roemenen hebben doorgaans een uitgesproken gevoel voor humor, vaak zwarte humor, en zijn tuk op woordspelingen en quiproquo's.

4.5.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat je niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden.

Sommige aspecten (zoals elkaar aanraken, kussen, kruisjes maken, etc.) zijn diep ingeburgerd en de betekenis hiervan wordt correct uitgelegd om misverstanden te vermijden.

De cursist wordt zich bewust van volgende elementen:

- het belang van de kledij als een vorm van respect (bv. avondkledij bij een huwelijk, zwarte kleren bij een begrafenis, etc.)
- het gebruik van de handkus
- het respecteren van de klassieke beleefdheidsregels: bij het buiten gaan laat men de vrouw voorgaan, een hand geven om een vrouw te helpen, zijn plaats in de bus aan een oudere persoon of zwangere vrouw afstaan, etc.
- het gebruik van lichaamstaal en stemverheffing bij (on)aangename situaties
- het belang van oogcontact

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

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.

Onderzoekmatig 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 ondermijnt je het zelfvertrouwen en de spreekdurf van je cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal je voorlopig een zekere "*tussentaal*" moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de cursist immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de cursist steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

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

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

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

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die 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

- 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 evaluatie⁶ 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 criteriumevaluatie⁷ 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

⁶ 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.

⁷ 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*⁸ (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.

⁸ 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.

Alle ons bekende werken die zouden kunnen nuttig zijn, worden vermeld, zonder waardeoordeel.

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 werken en de evaluatie.

8.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Geerligts, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.

Hulstijn, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.

Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *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.

= 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

Gheorghe DOCA & Alvaro ROCCHETTI (1992). *Comprendre et pratiquer le roumain*. Editura Academiei Române.

Lucia URICARU & Mircea GOGA (1997). *Verbes roumaines. Romanian verbs. Verbe Românești*. Cluj: Echinox. (vergelijkbaar met de Franse Bescherelle)

Sanda REINHEIMER & Liliane TASMOWSKI (1997). *Pratique des langues romanes. Espagnol, français, italien, portugais, roumain*. Paris: L'Harmattan.

8.2.2 Woordenboeken en lexica

Dicționar de buzunar Român – Olandez en Dicționar de buzunar Olandez – Român, Bichir Mihael, Boekarest Senne s.a. 1994.

Dicționar de sinonime, Dragoș Mocanu, Strava Nordului 2008.

Roemeens op reis, H. Oosthoek en Elena Arendsen- Constantin, Amsterdam, Elsevier, 1983.

Dictionarul explicativ al limbii romane, Academia Romana, Univers enciclopedic 2009.

Leer Roemeens, essentiële woorden en zinnen voor volstreekte beginners, Rotterdam, eurotalk 2003 (met CD-rom).

Woordenboek Roemeens – Nederlands / Nederlands – Roemeens, Elena Arendsen – Constantin, Elsevier, 1985.

Woordenboek Nederlands – Roemeens, Wim Van Eeden, Amsterdam Pegasus 2008.

Woordenboek Roemeens- Nederlands, Jan Willem Bos, Amsterdam Pegasus 2010.

Wat en hoe : Roemeens, Van Dale lexicografie Utrecht, Kosmos Z & K, 2004.

ACADEMIA ROMÂNĂ – INSTITUTUL DE LINGVICĂ „IORGU IORDAN“ (2009). *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic.

Jean-Claude CORBEIL & Ariane ARCHAMBAULT (2008). *Marele dicționar vizual în cinci limbi: română, engleză, franceză, spaniolă și germană*. București: Litera.

Wim VAN EEDEN et al. (2008). *Woordenboek Roemeens-Nederlands. Dicționar olandez-român*. Pegasus.

8.2.3 Grammatica

Gramatica limbii române, morfologie, sintaxa, Dumitru Irimia, Bolviom 2008

Gramatica de bază a limbii române (+ caiet de exerciții) , Academia Română, Univers Enciclopedic 2010

Gramatica practică a limbii române, Ștefania Popescu, Tedit F-zh 2008

Academia Română – Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan“ (2005). *Gramatica limbii române*. Editura Academiei Române.

8.2.4 Uitspraak en intonatie

Sanda REINHEIMER & Liliane TASMOWSKI (1997). *Pratique des langues romanes. Espagnol, français, italien, portugais, roumain*. Paris: L'Harmattan.

8.2.5 Socioculturele aspecten

Istoria Românilor, vol. I + II, Academia Română, Enciclopedia 2010.

Jan Willem Bos (2007). Roemenië. KIT Publishers.

Jan Willem Bos (2011), Mijn Roemenië. Atlas.

8.2.6 Handboeken

Manual de limba română pentru străini. Curs, Daniela Kohn, Puls 2009 (ISBN 978 -973 – 46 – 1152 – 2)

Voor A1 en A2, met de vier basisvaardigheden en gebaseerd op het Europees referentiekader. Met CD en oefeningenboek.

Noroc, Pegasus, Amsterdam, 2009

Communicatieve methode met thema's uit het dagelijkse leven, herhalingsoefening, grammaticaal overzicht, culturele aspecten. 1 handboek met CD-rom. Aan het einde van het boek ken je de ruim 1600 meest voorkomende woorden van het Roemeens en heb je kennis gemaakt met vrijwel de hele grammatica.

Salut, România ! Manual de limba română pentru străini, Constantin Marza, Petron 2001

Manual de limba română, Maria Bako, Sigma 2005.

Curs de inițiere pentru adulți străini care au dobândit o formă de protecție în România.

Manual de limba română, Maria Bako, Sigma 2005.

Curs de inițiere pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România.

Româna la prima vedere, manual pentru începători, Raluca Suci, Virginia Fasakas, Compania, 2006.

Limba română pentru străini, Olga Bălănescu, Ariadna 98, 2003

Roemeens voor beginners, Martine Coene m.m.v Lukrecia Toderik, Gent, Academia Press, 1998

Oorspronkelijk een cursus voor licentiaatstudenten, maar er worden zo weinig mogelijk letterkundige en specifiek taalkundige termen gebruikt.

Olga Bălănescu (2003), Limba română pentru străini. Ariadna 98.

Raluca Suci & Virginia Fazacaș (2006), Romanian at first sight. A textbook for beginners. Compania.

Bijlage 1: Nuttige info

Arthis la Maison culturelle Bellgo-Roumaine asbl
Rue de Flandre 33
1000 Brussel

Ambassade en consulaat van Roemenië (Ambasada României)
Gabriëllestraat 105
1180 Brussel

Telefoon: 02 345 26 80

E-mail: secretariat@roumanieamb.be

<http://bruxelles.mae.ro>

Miori ța
Eugeen Joorsstraat 89
B-2140 Antwerpen

ADR Vlaanderen
Korte Begijnenstraat 18
2300 Turnhout

Roemeens-orthodoxe parochie
Sint-Catharinakerk
Sint-Ketelijneplein
B-1000 Brussel

Websites

<http://www.arthis.org>

www.miorita.be

<http://roemenie.start.be>

In Roemenië

Ambassade van België – Ambasada Belgiei

B-dul Dacia, 58 Sector 2
020061 Boekarest
Roemenië

tel.: +40212123680

e-mail: ambabuc@clicknet.ro

www.diplomatie.be/bucharest

Websites

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

(Portaalsite van Roemenië : politiek, geschiedenis, aardrijkskunde, gastronomie, cultuur, sport, fotocollectie, etc.)

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 schrijfdool bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die binnen een **opleiding** verworven worden.

publiek

diegene(n) voor wie een **tekst** bedoeld is. Men onderscheidt hierbij de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende taalgebruiker.

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)

Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)

Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

het geheel van werkwijzen die een leerder toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

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

Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

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

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.

Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

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

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

doorstroomgerichte vorming

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



Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

**Onderwijsinspectie
Volwassenenonderwijs
Advies tot goedkeuring van leerplannen**

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

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

1. Administratieve gegevens

1.1 Benaming van het leerplan / de bundel met leerplannen:

Adviesnummer	2011/529/6//D		
Code indiener	Netoverschrijdend		
Onderwijsniveau	Volwassenenonderwijs		
Studiegebied / Leergebied	Talen richtgraad 1 en 2		
Opleiding	Roemeens R1 Breakthrough A/B		
Rangschikking			
Organisatievorm	modulair		
Planning	OF	Vervangt en heft	op vanaf
		Gaat van kracht vanaf	1 september 2011

1.2 Datum van ontvangst: 26/05/2011

1.3 Behandelende inspecteurs:
Eindverantwoordelijke: Vandeurzen Hilde

Collega's:

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

Netoverschrijdende indiening

2. ADVIES

Advies betreffende het leerplan / de bundel met leerplannen met kenmerk 2011/529/6//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 2011.

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 Europese Talen groep 1 R1 (versie: 1 september 2010).

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 Europese Talen groep 1 R1 (versie: 1 september 2010).

2.6 Materiële uitvoerbaarheid

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

2.7 Verantwoordelijkheid indiener

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

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