

Leerplan

OPLEIDING
Arabisch Richtgraad 2 (ERK B1)

Modulair

Modules Arabisch Threshold 1

Studiegebied
Oosterse talen
Secundair volwassenenonderwijs

Goedkeuringscode: 2022/1762/6/D

31 mei 2022

Inhoudsopgave

1	Algemene beschouwingen.....	3
1.1	De indeling van de opleidingen in richtgraden	3
1.2	De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties.....	3
1.3	De clustering van basiscompetenties tot modules.....	4
2	Beginsituatie	6
3	Doelstellingen.....	6
3.1	Algemene doelstellingen niveau Threshold	6
3.2	Module Arabisch Threshold 1 Mondeling	6
	Algemene doelstellingen.....	6
	Leerplandoelstellingen.....	6
3.3	Module Arabisch Threshold 1 Schriftelijk.....	10
	Algemene doelstellingen.....	10
	Leerplandoelstellingen.....	10
4	Leerinhouden	14
5	Methodologische wenken	27
6	Minimale materiële vereisten	33
7	Evaluatie	34
7.1	Visie	34
7.2	Criteria.....	37
8	Bibliografie.....	39

1 Algemene beschouwingen

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Arabisch, Chinees, Japans Richtgraad 2 (ERK B1)

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 302 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

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

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

1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

1.2 De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

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

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

In de basiscompetenties voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een

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

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.*

1.3 De clustering van basiscompetenties tot modules

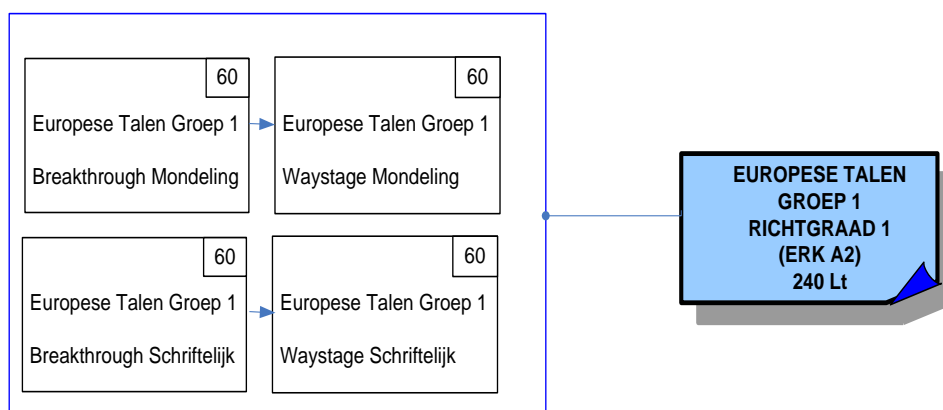
De basiscompetenties worden – op basis van een toenemende graad van complexiteit – geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering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

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

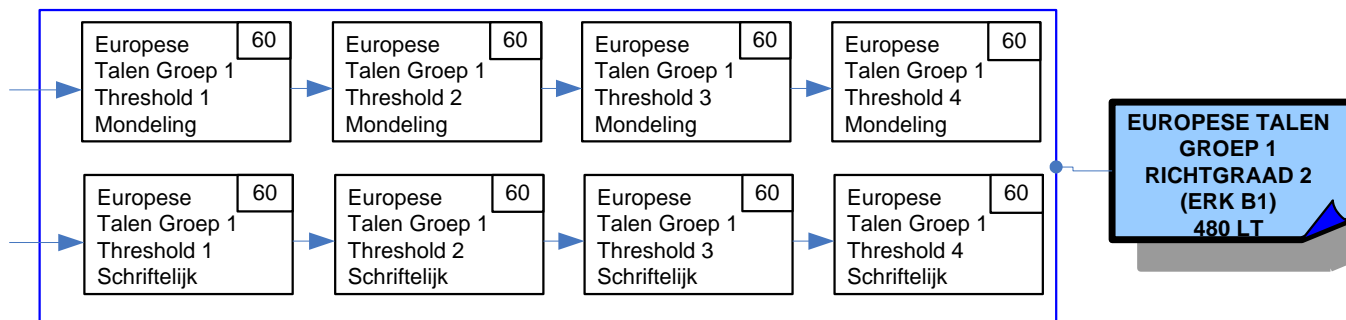
Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een ‘opleidingsprofiel’ genoemd. Voor de Europese talen groep 1 zijn er na richtgraad 2 ook de richtgraden 3 en 4.

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

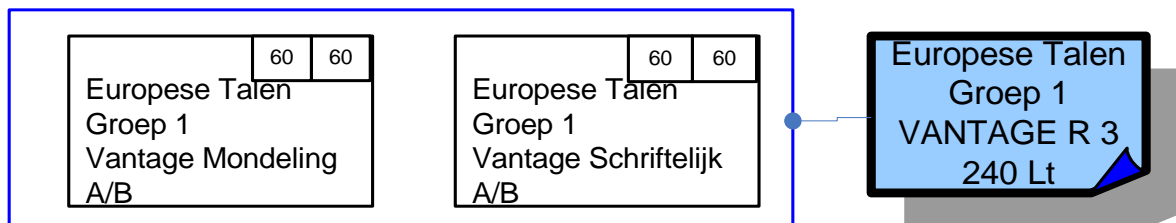
Richtgraad 1



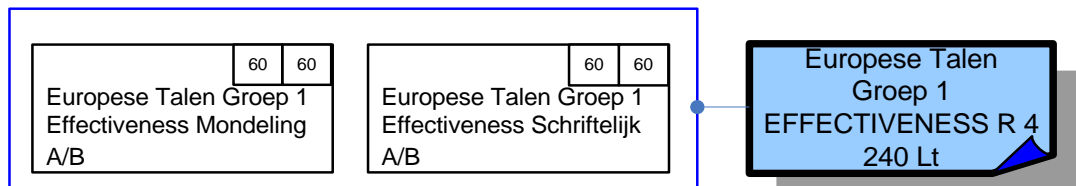
Richtgraad 2



Richtgraad 3



Richtgraad 4



2 Beginsituatie

Voor de module Arabisch Threshold 1 Mondeling

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module “Waystage Mondeling” van de opleiding Arabisch R 1.

Voor de module Arabisch Threshold 1 Schriftelijk

- de cursist heeft de basiscompetenties verworven van de module “Waystage Schriftelijk” van de opleiding Arabisch R 1.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Threshold

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

3.2 Module Arabisch Threshold 1 Mondeling

Algemene doelstellingen

In de module “Arabisch Threshold 1 Mondeling” leert de cursist mondeling informatie te vragen en te geven en dit aan de hand van teksten die erop gericht zijn te informeren. Hij leert eveneens mondelinge instructies te begrijpen en te geven en zijn beleving mondeling te uiten. Hij verwerft niet enkel de vaardigheid de hoofdgedachte maar ook de vaardigheid specifieke informatie te halen uit gesproken teksten.

Leerplandoelstellingen

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

Spreeken/gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

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

Strategieën

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

- zijn talige beperkingen;
- de noodzakelijke remediëring.

Attitudes

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

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

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurend niveau :

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

Ondersteunende kennis

3. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren :
- woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

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

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van gesproken taal. Dit betekent dat hij
- inzicht heeft in de eigenheid van gesproken taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om
- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken :

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

3.3 Module Arabisch Threshold 1 Schriftelijk

Algemene doelstellingen

In de module “Arabisch Threshold 1 Schriftelijk” leert de cursist schriftelijk informatie te vragen en te geven en dit aan de hand van teksten die erop gericht zijn te informeren. Hij leert eveneens schriftelijke instructies te begrijpen en te geven en zijn beleving schriftelijk te uiten. Hij verwerft niet enkel de vaardigheid de hoofdgedachte maar ook de vaardigheid specifieke informatie te halen uit geschreven teksten.

Leerplandoelstellingen

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

Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

3. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen :
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - spelling, interpunctie en lay-out;
 - taalregister (formeel en informeel);
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - informatie verzamelen, ook via de informatie- en communicatietechnologie;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
5. Bij de uitvoering van de schrijfpdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen :
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing in eenvoudige taal uit de slag te trekken;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.
7. De cursist is bereid om
 - bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - rekening te houden met culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen volgende tekstkenmerken :

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

Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurend niveau :

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

Ondersteunende kennis

3. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren :
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen en scannen);
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - de tekstsoort herkennen;
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
- proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrijftaal. Dit betekent dat hij
- inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om
- geconcentreerd te lezen;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
 - te reflecteren over zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

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

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

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

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

Het opleidingsprofiel Europese talen groep 2* Richtgraad 2 (ERK B1) omvat 13 contexten. De toewijzing van deze 13 contexten gebeurde op niveau van de richtgraad en niet per module.

De contexten zouden als volgt verdeeld kunnen worden over de verschillende modules van de richtgraad:

Modules Threshold 1 Mondeling en Schriftelijk: 1, 2, 7, 9, 10, 12 en 13

Modules Threshold 2 Mondeling en Schriftelijk: 3, 4, 5, 6, 8 en 11

Modules Threshold 3 Mondeling en Schriftelijk: 1, 2, 7, 9, 10, 12 en 13

Modules Threshold 4 Mondeling en Schriftelijk: 3, 4, 5, 6, 8 en 11

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

		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' veronderstelt. De opsomming hieronder is dus limitatief noch dwingend. De volgorde van de subcontexten ligt niet vast en heeft dus ook geen nummering.

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

1. contacten met hulpdiensten
2. contacten met post, bank, ambassade

'VRIJE TIJD' (NR 7)

3. vrijetijdsbesteding
bioscoop
musea
concerten
tentoonstellingen
hobby's
4. daguitstapjes, toerisme, bezienswaardigheden
5. sportterminologie

'ONTHAAL' (NR 10)

6. personalia
7. familie
8. uiterlijk voorkomen
9. belangstelling
10. beroep

'KLIMAAT' (NR 12)

- klimaat van bepaalde streken
- analyse van het weerbericht

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)

- indeling van de woning, tuin
- benoeming van huisdieren
- meubilair
- dagelijkse activiteiten
- ligging

‘RUIMTELIJKE ORIENTERING’ (NR 9)

- aardrijkskundige begrippen
- geografische beschrijvingen (de windstreken)
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten ...)

‘SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK’ (NR 13)

- uitnodiging, afspraak

4.2 Taalhandelingen

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

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- informeren naar iemands mening
- ideeën en opinies verwoorden
- een regeling of afspraak meedelen
- informeren naar de stand van zaken

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- geneigdheid tonen
- onverschilligheid uitdrukken
- bewondering uitdrukken
- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

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

Actie en reactie uitlokken

- toestemming vragen
- toestemming geven
- iets gebieden
- iets verbieden

- iets beloven
- om een herformulering vragen

Argumenteren

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

Communicatie structureren en controleren

- een boodschap structureren
- goed begrip bij de ontvanger controleren

Sociaal functioneren

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

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

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

Contacten met officiële instanties (nr 1)

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

Vrije tijd (nr 7)

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

Onthaal (nr 10)

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

Klimaat (nr 12)

- het klimaat en/of het weer van bepaalde streken en bepaalde landen vergelijken
- het weerbericht bestuderen/beluisteren
- vertellen welke kledij bij voorkeur aangetrokken wordt bij welk weertype

Leefomstandigheden (nr 2)

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

Ruimtelijke oriëntering (nr 9)

- inlichtingen over landen, volkeren en hun gewoonten vragen en geven
- landen en streken vergelijkend beschrijven
- zijn voorkeur in verband met plaatsen, streken, landen ... meedelen
- de gewoonten van landen en streken becommentariëren
- herinneringen aan hun schooltijd, jeugd ... beschrijven
- vertellen over hun plannen en projecten
- typische gerechten situeren volgens streek en land en zijn voorkeur meedelen

Sociale communicatie op het werk (nr 13)

- iemand begroeten en afscheid van iemand nemen
- de relaties op het werk beschrijven
- spreken over menselijke relaties in het algemeen
- iemand uitnodigen
- een afspraak met een collega maken
- een afspraak weigeren of afzeggen
- een collega of een hoger geplaatste bedanken of met iets feliciteren

4.3 Taalsysteem*

* De cursief gedrukte leerstof werd reeds verworven in de vorige modules.

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

Dat brengt meer consequenties met zich mee voor het Arabisch dan voor de meeste andere talen, daar de gesproken, informele taal soms enorm afwijkt van de geschreven taal.

SCHIPPERS en VERSTEEGH² zeggen hierover: "...de tegenstelling tussen literaire taal en omgangstaal – die men zou kunnen omschrijven als diglossie."

En ook: "het dialect is de moedertaal van iedere spreker en voor iedereen geldt dat het klassiek Arabisch een op school geleerde 'dode' taal is." Dit leidt tot de constatering dat men bij het taalgebruik van de sprekers niet kan spreken van twee van elkaar gescheiden talen. De spreker beweegt zich op een glijdende schaal, een continuüm, en kiest daarop zijn plaats, al naargelang de omstandigheden. Niet iedereen gebruikt het laagste niveau, en veel mensen beheersen het hoogste niveau niet, maar het principe van de taalvariatie blijft voor iedereen bestaan. Deze taalkeuze houdt in dat men niet voor de ene of de andere variëteit kiest, maar dat men altijd een gemengde taal hanteert.

Alfabet

Er moet een nieuw alfabet aangeleerd worden om de klanken om te zetten in symbolen. De cursisten moeten kunnen lezen en schrijven zoals Arabieren, die na het aanleren van het schoolschrift of "machineschrift", naskhi genoemd, een veel moeilijker te ontcijferen handschrift ontwikkelen, het ruq'a en waarmee niet onmiddellijk kan begonnen worden, omdat in het ruq'a de letters te veel vervormd worden.

In het Arabisch worden daarenboven de korte klinkers niet geschreven, wat een grote hinderpaal vormt bij het lezen.

Dit betekent dus dat de cursisten stap voor stap moeten leren schrijven in het naskhi. Eerst de letters in verhouding tot zichzelf, later in verhouding tot elkaar wanneer ze voorkomen in woorden. En dit alles, zoals hierboven al aangegeven, in het vooruitzicht van het ruq'a. Dit wil zeggen, met de ligaturen eigen aan het ruq'a daar waar ze de letter niet al te zeer vervormen.

De cursisten worden er ook toe aangezet te leren schrijven zonder vocalisaties (namelijk zonder de korte-klinkertekens) omdat Arabische teksten niet gevocaliseerd worden. Hieruit volgt ook meteen dat de cursisten moeten leren lezen zonder die vocalisaties.

Woordvorming en woordenschat

Elk nieuw Arabisch woord is even nieuw als het vorige en het volgende. Omdat het Arabisch geen Indo-europese taal is, kan de betekenis van een woord niet vanuit andere gekende talen achterhaald worden. Dit maakt het aanleren van nieuwe

² SCHIPPERS Larie, en Kees OVERSTEEG, **Het Arabisch, norm en realiteit**, Continuo, Muisberg, 1987, pp 46, 82, 83.

woorden een zwaar karwei. Maar het houdt ook in dat een niet-geziene zin of tekst met bijvoorbeeld 1/3 nieuwe woorden totaal onverstaanbaar is.

Dit betekent dus dat de nadruk gelegd moet worden op het fenomeen van de tweeledigheid wortel – patroon van een woord. De kennis van de patronen die een bijkomende betekenis geven aan Arabische wortels is de sleutel tot het relatief vlot assimileren van woorden. Deze kennis is meteen ook de sleutel tot het lezen van ongevocaliseerde woorden.

Grammatica

Wegens het voorkomen van zogenoemde zonne- en maanletters wordt het lezen van een eenvoudig gegeven als het bepaald lidwoord een zware opgave. Omgekeerd geldt ook dat een verkeerde uitspraak door gebrek aan voorafgaande kennis, in een foutieve schriftelijke weergave zal uitmonden. Hieruit volgt dat de zin zelfs helemaal zijn betekenis verliest.

Vanuit de streektaal of het fuSHa³ zal ernaar gestreefd worden om de basis van de grammatica zo gestructureerd mogelijk aan te bieden. Dit kan via de structuur die ingebakken zit in de Arabische grammatica, namelijk met de tweeledigheid naamwoordelijke zin - werkwoordelijke zin. Dit betekent dat de hele basis van de Arabische grammatica gegeven kan worden zonder zich te moeten bekommeren om de vervoeging van het werkwoord.

De lijst van grammaticale elementen die opgesomd wordt in wat volgt *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak veronderstelt uiteraard dat de lesgever ingaat op de praktische noden van de cursist.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie

Werkwoord

structuur

tegenwoordige tijd van de werkwoorden van de 10 stammen: bevestigend en ontkennend (indicatief)

tegenwoordige tijd van de werkwoorden van de 10 stammen (conjunctief)

verleden tijd van de werkwoorden van de 10 stammen: bevestigend en ontkennend

met ما en met لم + jussief

imperatief van de werkwoorden van de 10 stammen: bevestigend en ontkennend met لا + jussief

toekomstige tijd: bevestigend en ontkennend met لن + conjunctief

vervoeging van de werkwoorden met R₂ en R₃ gelijk

vervoeging van zwakke werkwoorden in R₁, R₂ met theorie van klankwetten

zwakke werkwoorden in R₃ zoals ze voorkomen in teksten

Naamwoord

verbuiging van enkelvoud, dualis en (gezond) meervoud

³ FuSHa verschilt eigenlijk niet zo veel van het Arabisch sinds zijn ontstaan als cultuurtaal.

het begrip “collectief” naamwoord
vorming en gebruik van gebroken meervoud
verbuiging van diptoten en triptoten
vorming en gebruik van لا + naamwoord in accusatief bepaald

Voornaamwoorden

persoonlijke voornaamwoorden in nominatief
persoonlijke voornaamwoorden in genitief en accusatief: persoonlijke (pronominale) suffixen
aanwijzende voornaamwoorden: enkelvoud, meervoud en dualis
betrekkelijk voornaamwoord: onbepaald en bepaald antecedent
vragende voornaamwoorden

Bijwoorden

van plaats, tijd en hoedanigheid

Telwoorden

hoofdtelwoorden volledig
rangtelwoorden volledig
onbepaalde telwoorden (معظم، بعض، جميع، كل...)

Voegwoorden

nevenschikkende en onderschikkende
de voegwoorden أن en أن

Voorzetsel

alle voorzetsels

Naamwoordelijke vormen van het werkwoord

onvoltooid en voltooid deelwoord en infinitief (masdar)

Bezitsconstructie

uitbreiding van de idafa

4.3.2 Syntaxis

Bevestigende zin

Ontkennende zin

Vragende zin

Woordvolgorde

Omzetting van bevestigende naamwoordelijke zin naar ontkennende zin door ليس

Doelzinnen met ل and كي

Samengestelde zinnen met de voegwoorden أن + naamwoordelijke zin

En أن + werkwoordelijke zin

4.4 Taalregisters

Het fuSHa is de officiële taal in de Arabische landen. Deze taal wordt geschreven en gelezen. Naast deze standaardtaal bestaat er het gesproken Arabisch van het dagelijks leven: de omgangstalen of streektalen, die tot twee à drie grote regio's kunnen worden herleid, waarbinnen zich nog een rijk gamma aan dialecten manifesteert.

Tussen het fuSHa en de streektalen bevindt zich een grijze zone, waarin – naargelang de situatie – fuSHa-registers worden aangeboord. Bijvoorbeeld in academische milieus of in de media zal meer fuSHa gesproken worden dan op straat. Omdat echter het gewone dagelijkse leven zich afspeelt in de dagelijkse spreektaal, moet het mogelijk zijn om streektalen aan te bieden in een cyclus Arabisch.

Het fuSHa wordt gebruikt door native-speakers uit verschillende regio's over de grenzen heen. Een Irakees spreekt fuSHa met een Marokkaan indien zij voldoende geschoold zijn.

Parallel met de productieve vaardigheden worden ook de receptieve vaardigheden getraind. Er kan geleidelijk aan steeds meer plaats gemaakt worden voor stijl-, accent- en/of registervariaties.

De cursist gaat meer en meer inzien dat een mededeling gesteld in correct Arabisch toch haar doel voorbij kan schieten indien de boodschap niet is aangepast aan de gesprekspartner.

De cursisten werden reeds attent gemaakt op het bestaan van formele en informele taalregisters in verschillende gradaties. Hier wordt verder mee gewerkt en deze kennis wordt uitgediept in de daaropvolgende jaren.

4.5 Uitspraak en intonatie

Er wordt in Richtgraad 2 blijvend gestreefd naar een correcte uitspraak van klanken en woorden, maar het accent wordt verlegd naar de integratie ervan in zinsgehelen. Ook het spreektempo wordt opgedreven zodat de communicatie steeds efficiënter verloopt.

Het is belangrijk een zo natuurlijk mogelijke spreekstijl te hanteren.

4.6 Socio-culturele aspecten

Arabisch is een vreemde taal op velerlei gebieden. Niet enkel het alfabet is anders. Niet enkel de woorden klinken ongewoon. De hele logica van de taalstructuur ligt anders, en is de Europese talen vreemd.

Het Arabisch behoort tot de **Semitische talen**, waaronder het Hebreeuws, Syrisch, Aramees en Amhaars.

Talen met een andere oorsprong zoals het Perzisch, het Swahili, het Urdu, en tot het begin van vorige eeuw ook het Turks, worden of werden grotendeels in het Arabisch alfabet opgeschreven.

Het Arabisch is momenteel de officiële taal van een twintigtal landen: Algerije, Bahrein, Egypte, Irak, Jordanië, Koeweit, Libanon, Libië, Mauritanië, Marokko, Oman, Palestina, Katar, Saoedi-Arabië, Soedan, Syrië, Tunesië, de Verenigde Arabische Emiraten en Jemen.

Het is de dagelijkse taal van bijna 200 miljoen mensen, en de schrijftaal voor bijna 400 miljoen. Tel daarbij de moslims over heel de wereld, die minstens noties hebben

van het Arabisch door het dagelijks opzeggen van verzen uit de Koran... en het wordt moeilijk om de impact van het Arabisch nog beter te omschrijven. Na Chinees, Engels, Spaans, en Hindi, wordt Arabisch momenteel als **vijfde wereldtaal** erkend.⁴

4.6.1 Socioculturele conventies

Het is nuttig in richtgraad 2 in te gaan op verschillen in culturele gebruiken. Er kan aandacht gaan naar de verschillen met betrekking tot de sociale omgang, naargelang het register en de context waarin de communicatie plaatsvindt:

- het maken van afspraken;
- manieren van begroeten;
- aanbieden van geschenk of attentie;
- statussymbolen (b.v. kleding, huisinrichting, conventioneel taalgebruik, ...);
- gastvrijheid;
- Arabische gewoonten en gebruiken.

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een belangrijk aspect dat in richtgraad 2 de nodige aandacht verdient. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden.

De cursist moet zich bewust zijn van volgende conventies:

- de hand schudden;
- iemand aanraken;
- iemand omhelzen of een zoen geven;
- gebaren maken;
- oogcontact hebben;
- fysieke afstand tussen de sprekers respecteren.

⁴ Uit: De grote taalAtlas, Nederlandse vertaling uit het Engels, Schuit & Co, 1998.
Leerplan Arabisch
Richtgraad 2.1

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.

Binnen dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie zoals woordenschatkennis, beheersing van het taalsysteem, socioculturele competentie en tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

De didactische implicaties van deze oriëntering zijn dan ook *cursistgerichtheid*, *strategie-ontwikkeling*, 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. De opsplitsing in mondelinge en schriftelijke modules maakt het daarenboven mogelijk om, in functie van de voorkennis en de noden van de cursist, te focussen op mondelinge en gespreksvaardigheden (luisteren, spreken) dan wel op schriftelijke vaardigheden (lezen, schrijven).

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

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

Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (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 binnen een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt het systematisch inoefenen van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding bedoeld: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden 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 kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

Onderzoeksmatig is gebleken dat leerders nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs erin goed georganiseerd is en strategisch wordt aangepakt.

Het doel van de woordenschatlessen 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, punctuatie 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 woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis, woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

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 leerder het taalsysteem (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 leerder 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 cursusjaren 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 leerder immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren.

Naarmate het leerproces vordert en de leerder steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica – die tegen het einde van richtgraad 2 in voldoende mate verworven moet zijn – dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zenderperspectief versus ontvangerperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met 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 binnen een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een leerder 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 leerder gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruikssituaties toepassen (transfer).

Binnen 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 binnen 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 binnen 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 leraren 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.

Ervaringsuitwisseling 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. Dat is zeker het geval voor de opleidingen op het niveau van richtgraad 3 en 4. Het ligt dan ook voor de hand om binnen 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 leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie*: observatie van elkaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de eigen lespraktijk.

6 Minimale materiële vereisten

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

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

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

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

7 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁵ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn evaluatiebeleid in een evaluatiereglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

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 criteriumevaluatie⁶ is dus gericht op *resultaatbepaling*.

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

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

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

⁴ 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.

⁶ 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.

De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequate gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De discursieve vaardigheid slaat dan weer op het beheersen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten (conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

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

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

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁷ (bv. het leesdoel bepalen).

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

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

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

⁷ 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.

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen 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 inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

Collegiaal overleg

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

7.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen;
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel of scorewijzer met puntenverdeling;
- relatief veel vragen te stellen;
- gevarieerde opdrachten en instructies aan te bieden die rekening houden met de verschillende leerstijlen;

- aan de cursist voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien.

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid.

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

8 Bibliografie

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

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, worden de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

7.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

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

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

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

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

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

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

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

http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm

= Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is.

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

BADAWI, M., en Ali Yoenis FATHI, **Al-kitâb al-asâsiyy fie ta'liem al-lugha al-'arabiyya li ghayr an-nâtiqien**, Tunis, 1988.

BIEBARS, Ahmed Samier, en Abdallah SWIED, **Al-'arabiyya li ghayr al-'arab**, ad-dâr al-'arabiyya lil-kitâb, Lybië, Tunesië, 1987.

HAJJAR, Joseph, **Traité de traduction**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1986.

HECHAIME, Camille, **La traduction par les textes**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1980.

LITTLEWOOD, W., **Communicative Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

LOWYCK J. & N. Verloop (red.), **Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals**, Wolters, Leuven, 1995.

MATTAR, Antoine, C., **La traduction pratique**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1987.

MATTAR, Antoine, C., **Exercices d'Application de la traduction pratique**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1988.

SHEILS, J., **Communication in the modern Languages Classroom**, Strasbourg, Council of Europe, 1988.

Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in het communicatief vreemdetalenonderwijs.

STOKKING, Karel en co, **Van onderwijs naar leren**, Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2000.

WYNANTS, A., **Drempelniveau. Nederlands als vreemde taal**. Strasbourg: Raad van Europa, 1985.

Schetst een Europees referentiekader, waarbij taalelementen in een notioneel functioneel klassemment zijn geïnterpreteerd.

7.2.2 Woordenschat

AL-FAYOUMI, **Al-misbah al-mounir**, arabic-arabic dictionary, Maktaba Lubnaan, Libanon, 1987.

AMERY, Heather, **De eerste duizend woorden**, vertaald uit het Engels naar het Nederlands en het Arabisch., Usborne Publ.Ltd., London, 1979.

Arab Child Dictionary, Arab institute for Research and Publishing, Beirut, 1991.

BUCHER,U.,**Vocabulary of Modern Standard Arabic**, Willisau, Switzerland., 1984.

Dictionnaire des noms et prénoms arabes, Alif éditions, Lyon, 1996.

EL-SAID Badawi, Hinds Martin, **A dictionary of Egyptian Arabic**, Librairie du Liban, 1986.

Woordenboek Egyptisch.

HAJJAR, Joseph, N., **Mounged des proverbes, sentences et expressions idiomatiques**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon,1986.

HASSANEIN, Abdou, & co, **The concise Arabic-English Lexicon of Verbs in context**, American University in Cairo Press, Cairo, 1991.

HOOGLAND, Jan en co , **Arabisch/Nederlands en Nederlands/Arabisch woordenboek**, in voorbereiding verwacht eind 2003.

KILANI, Taiseer, en Naïm ASHOUR, **A Dictionary of Proverbs**, Maktaba Lubnaan, Lebanon, 1991.

KOULOUGHLI, D.E., **Lexique fondamental de l'arabe standard moderne**, l'Harmattan, Paris, 1991.

DE MOOR, Ed, **Basiswoordenlijst Arabisch**, Muiderberg, 1988.

FAROUK, Ibrahim,A., **Al Manhal**, Nederlands-Arabisch, Aims & Arabesk Publishing, Amsterdam, 1995.

FAROUK, Ibrahim,A., Arabisch-Nederlands, Aims & Arabesk Publishing, Amsterdam, 2000

REIG, Daniel, **Dictionnaire Arabe-Français**, librairie Larousse, Paris, 1983.

SOUHEIL, Idriss, **Al Manhal**, dictionnaire Français – Arabe, Beyrouth, 1973 – 1993.

VAN MOL, Marc en Koen Bergman, **Arabisch-Nederlands en Nederlands-Arabisch**, Bulaaq, Amsterdam, 2001.

WEHR, Hans, **A dictionary of modern written Arabic**, Arabic -English, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1979. Ook in pocketuitgave.

7.2.3 Grammatica

ABDUL-RAUF, Muhammad, **Arabic for English speaking students**, Al Sâdawi Publ., USA, 1989.

AL WARRAKI, Narriman Naili, en A.T. HASSANEIN, **The connectors in Modern Standard Arabic**, American University in Cairo Press, Cairo, 1997.
Grammatica over voegwoorden.

BROCKELMANN, Carl, **Arabische Grammatik**, VEB Verlag, Leipzig, 1987.

HARDER E., en A. SCHIMMEL, **Arabische Sprachlehre**, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1989.

NEYRENEUF, M. en Gh. Al-Hakkak, **Grammaire active**, Librairie. Gén. Fr., 1996.

SCHEINDLIN, Raymond, **201 Arabic verbs**, fully conjugated in all forms, Barron's, Woodbury, New York, 1978.

STOETZER, Willem, **Arabische grammatica**, in schema's en regels, Coutinho, Muiderberg, 1991.

Het boek bevat de basisregels van vormleer, structuur en syntaxis. Die worden toegelicht met talrijke, eenvoudigere voorbeelden dan in grammatica van oudere datum. De formulering van de regels is in het Nederlands om de verstaanbaarheid te bevorderen.

7.2.4 Uitspraak en intonatie

BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Introduction to Arabic letters and sounds**, Georgetown university Press, Washington DC, 1995.

DE MOOR, Ed, **Arabisch uitgesproken en geschreven**, Muiderberg, 1986. *

zie geluidsmateriaal aangeduid met asterisk onder rubrieken 7.2.6 , 7.2.8 en 7.2.9.

7.2.5 Socioculturele aspecten

BRUGMAN, J., **De zuilen van de islam**, Meulenhoff, Amsterdam, 1985.

DAUWEN Gunther, **Van algebra tot pyjama**, Arabieren in de Vlaamse cultuur, Jeugd en vrede, Brussel, 1996.

DE MOOR, Jenny, **Groot Arabisch kookboek**, Kosmos, Utrecht, Antwerpen, 1998.
Met heel wat tips en verklaringen over kruiden, gewoonten en tradities.

- DRIESSEN, H. en co, **In het huis van de islam**, Sun/Kritak, Nijmegen, 1997.
- GIBB, H.A.R., **De islam**, een historisch overzicht, Ned. ed., Boom, Meppel, Amsterdam, 1985.
- HERMANS, Philip, **Maatschappij en individu in Marokko**, een antropologische benadering, Cultuur en migratie, Brussel, 1985.
- HOURANI, Albert, **De geschiedenis van de Arabische volken**, Ned. vertaling, Olympus, 2000. Standaardwerk.
- INSTITUT DU MONDE ARABE, **Ecrivains arabes d'hier et d'aujourd'hui**, Ima, Paris, 1996.
- KRAMERS, J.H., **De Koran**, uit het Arabisch vertaald, Agon Elsevier, Amsterdam, Brussel, 1974.
- KRAMERS, J.H., **De Semietische talen**, Brill, Leiden, 1949.
- Moderne Arabische poëzie uit het Midden-Oosten**, in *Kreatief, literair en kunstkritisch tijdschrift*, 2e trimester, 1988.
- ROSS, E. DUNN, **The adventures of Ibn Battuta**, Croom Helm, London & Sydney, 1986.
- SOUSSE, Ahmad, **Àrabes y Judos en la historia**, Er-Rachid, Bagdad, Iraq, s.d.
- VAN DAM, N., BRUGMAN, J., ea., **Nederland en de Arabische wereld**, van middeleeuwen tot twintigste eeuw, De Tijdstroom, Lochem, Gent, 1987.
- VAN GELDER, Geert Jan, **Een Arabische tuin**, klassieke Arabische poëzie, Bulaaq, Amsterdam, Van Halewijck, Leuven, 2000.
- LEWIS, Bernard, **Het Midden Oosten**, 2000 jaar culturele en politieke geschiedenis, Forum, Amsterdam, 2001.
- PHILIPPA, Marlies, **Koffie, kaffer en katoen**, Arabische woorden in het Nederlands, Haasbeek bv, Alphen aan den Rijn, 1989.
- SCHIPPERS, Arie, en Kees VERSTEEGH, **Het Arabisch, norm en realiteit**, Coutinho, Muiderberg, 1987.
- 'T DOKSKE, redactie, **Marokkaanse feesten**, tradities en volksgebruiken, buurthuiswerking Merksem, s.d.
- TOMICHE, Nadia, **La littérature arabe contemporaine**, Maisonneuve & Larose, Paris, 1993.
- VAN DEN BROECK, O. L., **Islam en het westen**, uitgeverij Oase, Zoetermeer, 1995.

VAN GELDER, Geert-Jan, en Ed DE MOOR, **De pen en het zwaard**, literatuur en politiek in het Midden-Oosten, Coutinho, Muiderberg, 1988.

7.2.6 De vier vaardigheden (* = + geluidsmateriaal o.v.v. cassette of CD)

Al Moukhtar, revue pédagogique de la presse arabe, publications trimestrielles, éditées par l'Institut du Monde Arabe, Paris. *

D'ALVERNY, André, en Joseph, N., HAJJAR, **Manuel de traduction avec exercices**, Dar el-Machreq, Beyrouth, Libanon, 1974.

AWDE, Nich., en P. SAMANO, **The Arabic Alphabet**, Al Saqi, London, 1986.

ABOU EL AAZM, Abdelghani, **Le petit dictionnaire**, 2-6 ans, Ed. Al Ghani, Rabat, 1993.

BISSANE TABRIZ, Hubert, **L'Arabe tout de suite**, Presses Pocket, Langue pour tous, Paris, 1993.

BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Introduction to Arabic letters and sounds**, Georgetown university Press, Washington DC, 1995.

DE MOOR, Ed, **Arabisch uitgesproken en geschreven**, Muiderberg, 1986. *

HALLAQ, Butros, **L'Arabe pour tous en 40 leçons**, Presses Pocket, s.l., 1984.*

KATBI, Ayman Arabi, **De A à Z, méthode d'écriture arabe**, Harmattan, Paris, 1988.

Linguaphone, 5 volumes, Engels - Arabisch, s.d. *

MOUCANNAS-MAZEN, Rita, **Le mot et l'idée**, Ed. Ophrys, Paris, 1997.
Goed boek voor het thematisch uitbouwen van de woordenschat. Kan in de klas, maar ook als verdere zelfstudie gebruikt worden. Duidelijke uitleg met enkele gevarieerde oefeningen. Niet voor beginners.

MASSOUDY, Hassan, **Le chemin d'un calligraphe**, Editions Phébus, Paris, 1991.
Een mooi voorbeeld van hoe een kalligraaf te werk gaat.

MOSAD Anton Shenouda, **Nederlands voor Arabieren**, Prisma, Spectrum, 1991.
Een boek dat omgekeerd kan worden gebruikt om thematische woordenschat te verwerven.
Woordenschatuitbreiding op basis van belangstellingskernen.

MOUSSAWY, Salah, **La Calligraphie Arabe**, éd. Bachari, Paris, 1999.

PRAGNELL, Fred, **Arabic in action**, Lund Humphries, London, 1992. *

SMART, J.R., **Arabic**, Teach yourself books, Rich. Clay Ltd., Bungay & Suffolk, 1986. *

VAN DEN BOOGERT, Nico, **Inleiding in het Arabische schrift**, Bulaaq, A'dam, 2002.

Werkschriften, van het Instituut voor Talen en Culturen van het Midden-Oosten, verschillende auteurs, KU Nijmegen, 1989 e.v.

7.2.7 Evaluatie

VAN THIENEN, Karine en Rudi Schollaert, **Gewikt en gewogen**, evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2000.

VOORT, VAN DER, P.J. & H. Mol, *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989.

7.2.8 Handboeken

ABBOUD, Peter en E. McCarus, **Elementary Modern Standard Arabic**, Cambridge University Press, Michigan, New York, 1968-1986. Part one, part two.*

Al al-Bayt University Series for teaching Arabic to Non-Native speakers, Al al-bayt university publications, 6 niveaus, Jordanië, 1997.

ATTAR, Samar, **Modern Arabic**, Librairie du Liban, Beirut, 1988. Part 1, 2, with teachers manual and introductory course for foreign students. *

AUTY, Nadira, Rachel HARRIS, &co, **Breakthrough Arabic**, McMillan books, Cambridge Univ.Press, 1992. Een interessante methode om gesproken Arabisch te leren.

BRUSTAD Kristen, Mahmoud AL-BATAL, en Abbas AL-TONSI, **Al-Kitaab fii ta'allum al'arabiyya**, a textbook for Arabic, part I & II, Georgetown university Press, Washington DC, 1997.

Zeer goede methode om standaard Arabisch te leren.

CLAUS Mieke, **Elementair Arabisch**, deel 1, Acco, Leuven, 1999. Deel 2 en 3 in eigen beheer, jaarlijks bijgewerkt.

DEVILLE Gabriel, & A.A. NIMEH, **L'Arabe pratique**, Omnivox, Paris, 1983.* Al wat verouderd als methode, maar met interessante uitspraak- en luisteroefeningen

DE MOOR, Ed, **Arabisch voor beginners**, Coutinho, Muiderberg, 1984. *

FISCHER, Wolfdietrich, & O. JASTROW, **Lehrgang für die Arabische Schriftsprache der Gegenwart**, Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, 1991.

HOOGLAND, Jan, **Marokkaans Arabisch**, een cursus voor zelfstudie en klassikaal gebruik, Bulaaq, Amsterdam, 1996. *

MOKHTAR, Ahmed, **Lehrbuch des Ägyptisch-Arabischen**, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1992.

KRAHL, G., & W. REUSCHEL, **Lehrbuch des modernen Arabisch**, Teil 1, VEB Verlag, Leipzig, 1987. Hernieuwde Engelse vertaling door Eckehard SCHULZ, Cambridge, 2000

TALLOEN Herman, en Abied ALSULAIMAN, **Ayyuha t-talib...!**, Handboek voor het MSA, Garant, Leuven, Apeldoorn, 2002.*

TIJJAOUI, Mohamed Ali, **La langue Arabe par la méthode audio-visuelle**, niveaux I-VI, Alamav, Bruxelles, 1988.

WIGHTWICK, Jane and Mahmoud Gaafar, **Mastering Arabic**, Macmillan education LTD, Houndmills, Hampshire and London, 1990.
Communicatief opgesteld. Voor absolute beginners.

WOIDICH Manfred, en Rabha HEINEN-NASR, **1) Kullu Tamaam**, 1995
2) Inleiding tot het MSA, 1998
Bulaaq, Amsterdam.

7.2.9 Electronische leer-en hulpmiddelen

*CD Rom Talk now! Leer Arabisch, Eurotalk Ltd., 1997.

Een eerste kennismaking, waarbij een beperkte woordenschat wordt aangeboden over landen, voeding, winkelen, kleuren, cijfers, en tijdsuitdrukkingen. Het is prettig leren voor visuele en auditieve geheugens. In het landenaanbod komt evenwel slechts één Arabisch land voor, en er blijkt geen consequentie in de woordkeuze, daar nu eens een dialectaal woord wordt gebruikt, en dan weer een ultra-beschaafd Arabisch uit vervolgen tijden.

De latere CD ROMs zijn meestal nauwkeuriger en uitgebreider: bvb.

* l'Arabe pour les francophones, niveaux débutant et intermédiaire, Nova Intelligence

*Learn Arabic now! Transparent language, USA. Web : www.transparent.com

Websites

<http://www.let.kun.nl/~j.hoogland/HetArabisch.html> met info, foto's Arabische landen, een woordenboek waaraan wordt gewerkt, enz. Het eerste adres na [www](http://www.let.kun.nl) is de site van de universiteit van Nijmegen, waar je online enkele testen kan doen over vlaggen en geografie met je eindresultaat in %.

<http://englishajeeb.com> voor vertalingen Engels-Arabisch en vice versa

<http://islamicschool.net/firststeps.htm> een site voor kleuters in spelvorm

<http://islamicschool.net/association.htm> een spel waar het geschreven woord bij het overeenstemmende dier moet worden geplaatst.

<http://oumma.com/arabicsp.zip> na openzippen hoor je het alfabet uitspreken.
<http://www.sakhrmedia.com/afl.html> alfabet zien en horen, met lessen op 10 niveaus.

www.alazhr.org

www.albawaba.com

www.arab-business.net

www.arab.net

www.arabfilm.com

www.arabia-online.com

www.arabsites.com

www.arabvista.com

www.ayna.com

www.click.co.ae

www.linux4arab.com

www.mazika.com

www.musicoflebanon.com

www.naseej.com

www.syrianarabic.com: een Syrisch Arabisch gesproken cursus die gratis kan worden gedownload.

Bijlage 1: cursussen Arabisch in het buitenland

Land	Egypte	Jordanië	Marokko	Syrië	Jemen
Stad	Cairo	Amman	Rabat	Damascus	Sana'a
Adres en telefoon van het instituut	Intern. Language Inst. Mahmoud Zami str. El Sahafeyeen, P.O. Box 13, Embaba, Cairo	The language center Faculty of arts, University of Jordan, Amman	Université Moham. V, Faculté de l'Education BP 1072, Rabat, Maroc	Ma'had el-lughat el-arabiyya lil-ajâ nib University of Damascus, Syria	Centre for Arabic language and Eastern studies Mahmoud Basha street , POBox15201 mail address CALES@y.net.ye
Duur van de cursus	10 weken / juli-aug.	8 weken	4 weken in juli / aug.	10 weken	4 weken, en op maat
Aantal dagen / week Aantal uren per dag	4 dagen per week 5 u per dag	5 dagen per week 4 u per dag (vm)	5 dagen per week 5 u per dag (vm)	5 dagen per week 3 u per dag	5 dagen per week 2u of 4u of 6u les per dag
Verblijfs- accommodatie	ruime keuze aan appartementen	slaapgelegenh. voor dames en heren apart	2 persoonskamers in studentenhuisen voor dames en heren apart	zelf te regelen. Studentenhuis kan worden aangevraagd.	zelf te regelen of door het centrum verzorgd.
uiterste inschrijfdatum	rekbaar	geen limiet	liefst begin april	15 mei	heel het jaar door
cursusniveau met overal instaptoets	1. beginners 2. met voorkennis 3. gevorderden	1. beginners 2. met voorkennis (1-3jaar Arabisch) 3. ver gevorderden	1. beginners 2. met voorkennis 3. gevorderden 4. ver gevorderden	1. beginners 2. met voorkennis 3. gevorderden	

Om meer en aangepastere info te verkrijgen, zoek een website over taalcursussen in het verkozen land. Bvb; www.alif-fes.com/msa.htm voor Arabic Language Institute in Fez, Marokko.

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: 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**)

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 functioneren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

functie

datgene wat een taalgebruiker 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** in een taalopleiding. (Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die in 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 iNR.ichtende 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 in en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.