



**Volwassenenonderwijs**

**Onderwijssecretariaat van de  
Steden en Gemeenten van de  
Vlaamse Gemeenschap v.z.w.**

**Leerplan** **MODULAIRE OPLEIDING**

---

Studiegebied **Talen**

Leergang **JAPANS**

Onderwijsvorm **Richtgraad 1.4**

---

Bestelnummer: **O/3/2004/244**

Naar aanleiding van de publicatie *Opleidingsprofielen moderne talen* van de Dienst Onderwijsontwikkeling, juli 2001, hebben de respectieve onderwijskoepels afgesproken om gezamenlijk de taalleerplannen voor het volwassenenonderwijs op te stellen.

De coördinatie berustte bij

- Andrea Michiels voor het Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)
- Eddy Plancke voor het Gemeenschapsonderwijs (GO)
- Vinciane Vanderheyde voor het Vlaams Onderwijs Overleg Platform (VOOP)
- Dirk Vernou voor het Vrij Gesubsideerd Onderwijs (VDKVO)
- Herman Verstraeten voor het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)

Dit leerplan Japans, richtgraad 1.4 werd geschreven door

- Iris Verfaillie, PCVO Gent (POV)
- Elke Devolder, PCVO Gent (POV)
- Marielle De Rycke, CVO LBC-NVK Sint-Niklaas (VDKVO)
- Liesbet Fastenaekels, GLTT-CVO St. Genesius-Rode (GO)

Met de coördinerende medewerking van

- Christine Van Kerckhove, PCVO Gent (POV)

Met de logistieke medewerking van

- Stijn Terrie, PCVO Gent (POV)

Colofon  
Verantwoordelijke uitgever:  
Patrick Weyn  
Directeur POV  
Koloniënstraat 18-24 bus 5  
1000 Brussel

Datum goedkeuring

Leerplannummer

# Leerplan Japans

## Richtgraad 1.4

1	Situering	1
2	Beginsituatie	7
3	Doelstellingen	7
3.1	Algemene doelstellingen	7
3.2	Leerplandoelstellingen	7
	3.2.1. Spreken	8
	3.2.2. Schrijven	10
	3.2.3. Lezen	12
	3.2.4. Luisteren	14
4	Leerinhouden	16
4.1	Contexten	16
4.2	Taalhandelingen	21
	4.2.1. Algemene taalhandelingen	21
	4.2.2. Contextspecifieke taalhandelingen	21
4.3	Taalsysteem	26
	4.3.1. Woordsoorten, morfologie en spelling	26
	4.3.2. Syntaxis	27
	4.3.3. Het schrift	27
4.4	Taalregisters	28
4.5	Uitspraak en intonatie	29
4.6	Socioculturele aspecten	30
	4.6.1. Non-verbale communicatie	30
	4.6.2. Socioculturele gebruiken	30
5	Methodologische wenken	31
6	Evaluatie	37
6.1	Visie	37

6.2	Criteria	41
7	Bibliografie	43
7.1	Algemene didactische werken	43
7.2	Taalspecifieke werken	46
	7.2.1. Algemene taalspecifieke werken	46
	7.2.2. Woordenschat	47
	7.2.3. Grammatica	47
	7.2.4. Uitspraak en intonatie	48
	7.2.5. Socioculturele aspecten	48
	7.2.6. De vier vaardigheden	48
	7.2.7. Handboeken	49
	7.2.8. Elektronische leer- en hulpmiddelen	49
	Bijlage 1: Nuttige info	51
	Bijlage 2: Trefwoordenlijst	52

# 1 Situering

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

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**<sup>1</sup> voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

## De indeling van de opleidingen in richtgraden

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

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

<sup>1</sup> Voor toelichting bij de vetgedrukte trefwoorden, zie de verklarende woordenlijst in bijlage 2.

### De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist<sup>2</sup> 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 specifieke eindtermen voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het kopiëren van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

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

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

### De clustering van specifieke eindtermen tot modules

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

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

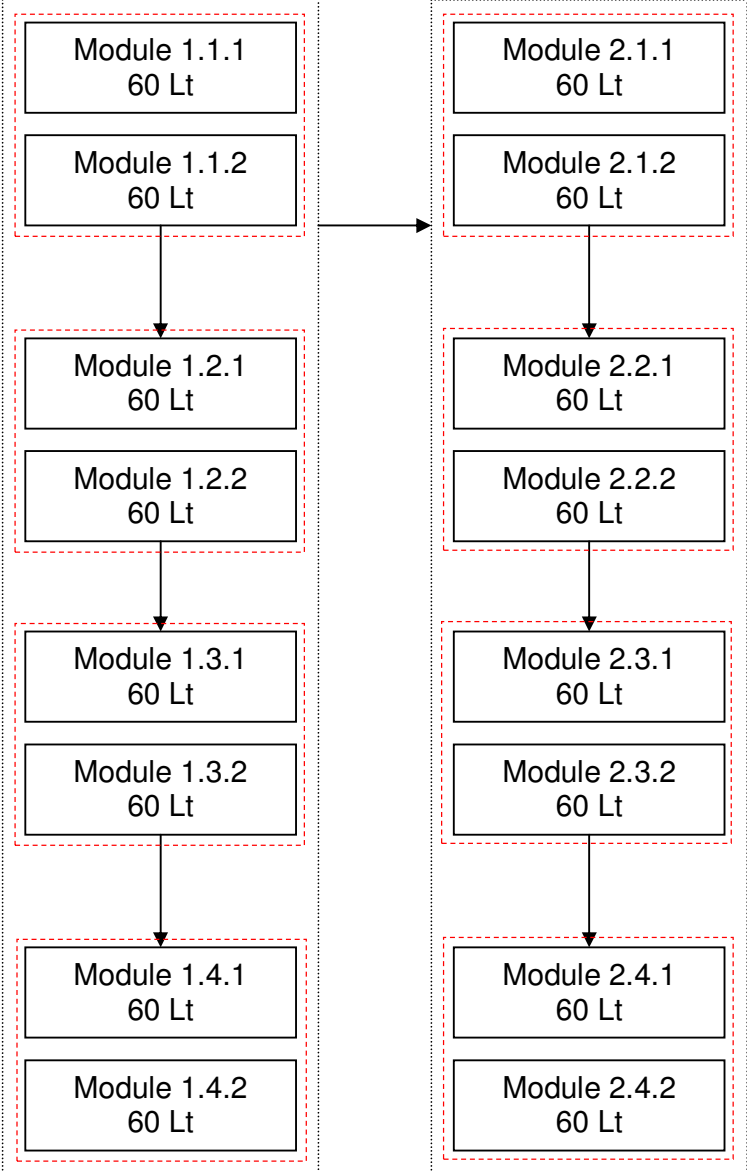
Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

---

<sup>2</sup> 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.

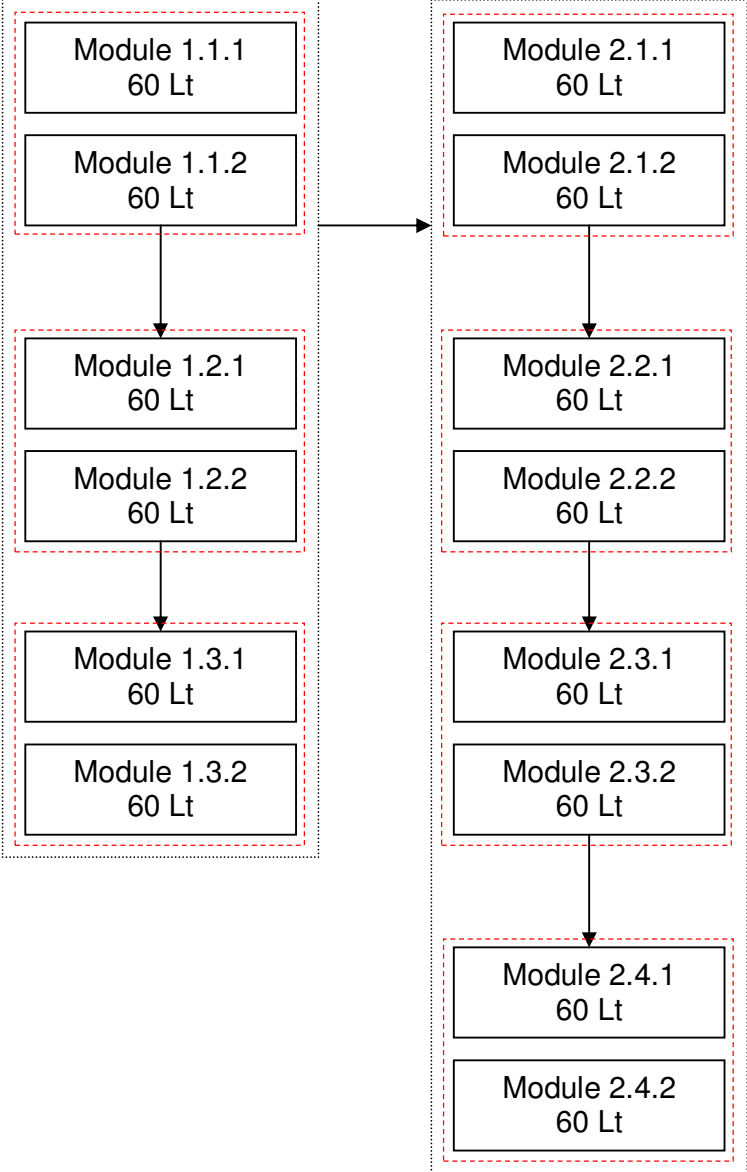
Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1                      Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1                      Richtgraad 2



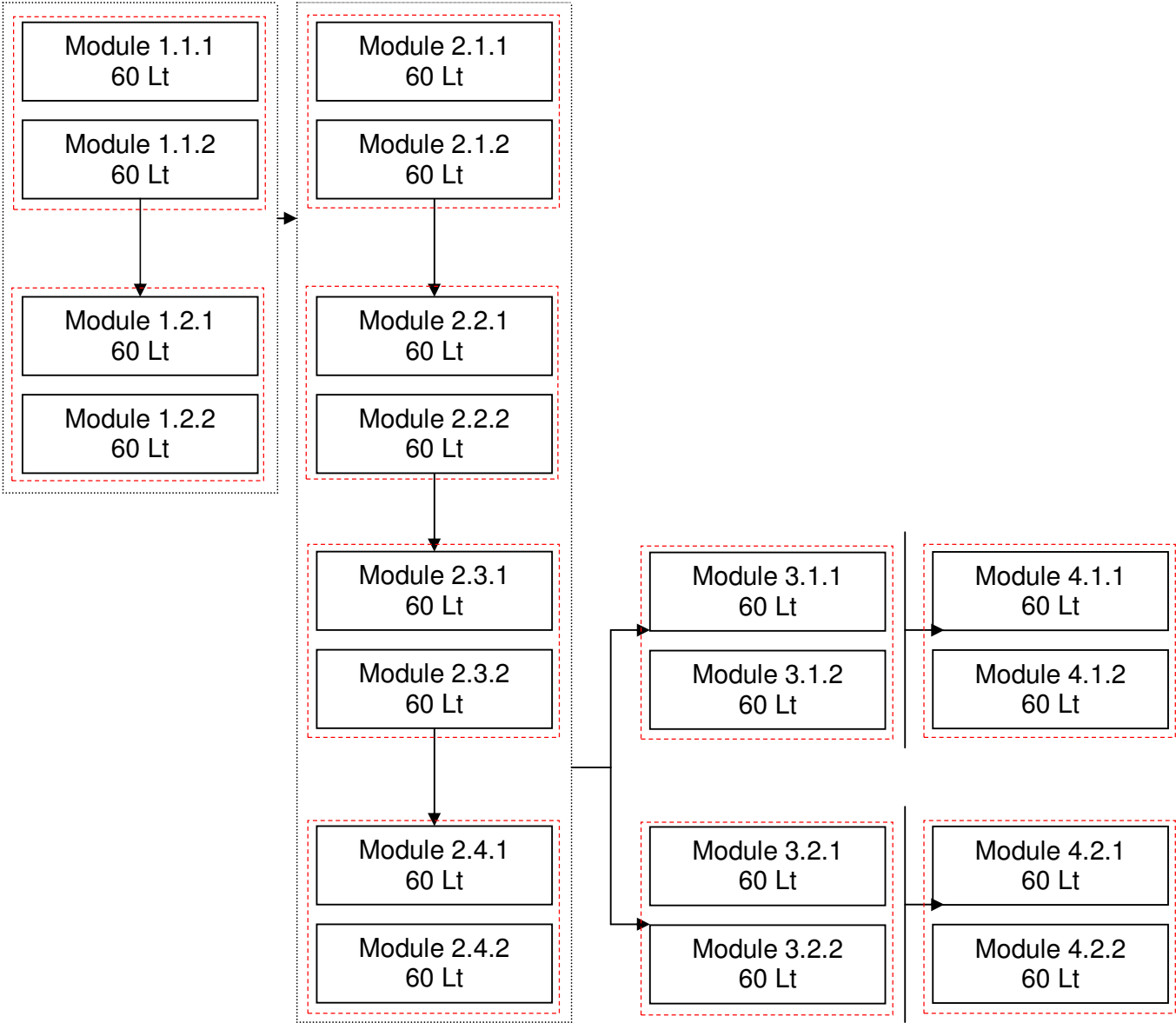
Andere talen

Richtgraad 1

Richtgraad 2

Richtgraad 3

Richtgraad 4



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

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

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

## **2 Beginsituatie**

De leerder heeft de specifieke eindtermen van richtgraad 1.3 verworven.

Met andere woorden, hij moet

1. ofwel een certificaat richtgraad 1.3 behaald hebben
2. ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 1.3 verworven heeft.

## **3 Doelstellingen**

### **3.1 Algemene doelstellingen**

De taalgebruiker kan communiceren in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen die van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op zijn directe omgeving. Hij kan zinnen en courante uitdrukkingen met betrekking tot onmiddellijk relevante domeinen (o.m. persoonlijke en familiale gegevens, winkelen, onmiddellijke omgeving en tewerkstelling) begrijpen. Hij kan communiceren in eenvoudige routinetaken die gericht zijn op een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde en routineuze onderwerpen. Hij kan in eenvoudige bewoordingen informatie geven over zijn achtergrond, zijn directe omgeving en onderwerpen die van direct persoonlijk belang zijn.

### **3.2 Leerplandoelstellingen**

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

### 3.2.1. Spreken

#### **Vaardigheden**

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

1. een instructie geven aan een onbekende taalgebruiker.
2. een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren.
3. zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner.
4. een probleem en een klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

5. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een mededeling, een mening, een vraaggesprek, een telefoongesprek en een afspraak.

#### **Ondersteunende kennis**

6. Bij de uitvoering van de spreek-/gesprekstaken kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:

- woordenschat en grammatica/noties en functies;
- uitspraak en intonatie;
- taalregister (beperkt tot formele en informele aanspreking);
- socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### **Strategieën**

7. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- informatie verzamelen;
- een beroep doen op eerdere leerervaringen.

8. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken:

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

9. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

### **Attitudes**

10. Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van

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

### **Tekstkenmerken**

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de inhoud en hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen;
- ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken;
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner;
- ze kunnen uitspraakfouten en een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijken.

### 3.2.2 Schrijven

#### Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een persoonlijk briefje, een mededeling, een bedankbriefje, een formulier, een memo en een ziektemelding.
2. een beschrijving geven.
3. een boodschap voor zichzelf noteren.

De cursist kan op structurerend niveau:

4. voor zichzelf aantekeningen maken ter voorbereiding van een gesprek.

#### Ondersteunende kennis

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

#### Strategieën

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

## Attitudes

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

- bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven;
- schrijfdurf.

## Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

- de inhouden hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft.

### 3.2.3 Lezen

#### **Vaardigheden**

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. relevante gegevens selecteren uit
  - informatieve teksten zoals een folder, een catalogus en een bericht;
  - narratieve teksten zoals een verslag.
2. alle gegevens begrijpen in
  - informatieve teksten zoals etiketten en een zakelijke brief;
  - prescriptieve teksten zoals een instructie en een gebruiksaanwijzing.

De cursist kan op structurerend niveau:

3. de informatie overzichtelijk ordenen in
  - informatieve teksten zoals een persoonlijke brief;
  - persuasieve teksten zoals een uitnodiging, een voorstel en een oproep.

#### **Ondersteunende kennis**

4. Bij de uitvoering van de leestaken kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - spelling/interpunctie;
  - taalregister (beperkt tot formeel en informeel);
  - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### **Strategieën**

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

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- vragen om te herhalen en te verduidelijken
- in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen)

### **Attitudes**

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

- zich te concentreren op de leestaak;
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

### **Tekstkenmerken**

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze bevatten standaardformuleringen;
- ze worden in de oorspronkelijke lay-out weergegeven.

### 3.2.4 Luisteren

#### Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in
  - informatieve teksten zoals een fragmenten van een radio- en tv-programma.
  - narratieve teksten zoals fragmenten van een tv-feuilleton.
2. relevante gegevens selecteren uit
  - informatieve teksten zoals een gesprek, een telefoongesprek, een weerbericht en verkeersinformatie;
  - persuasieve teksten zoals een reclameboodschap.

De cursist kan op structurerend niveau:

3. de informatie overzichtelijk ordenen in
  - informatieve teksten zoals een aankondiging, een klacht en een waarschuwing;
  - prescriptieve teksten zoals een instructie.

#### Ondersteunende kennis

4. Bij de uitvoering van de luistertaken kan de cursist de nodige ondersteunende kennis gebruiken:
  - woordenschat en grammatica/noties en functies;
  - uitspraak en intonatie;
  - taalregister (enkel formeel en informeel);
  - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken).

#### Strategieën

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
  - het luisterdoel bepalen;
  - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
  - zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen).

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
- in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.
- in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen)

### **Attitudes**

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

- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

### **Tekstkenmerken**

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn semi-authentiek of authentiek;
- de inhoud hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen die voor de cursist van persoonlijk belang zijn;
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd;
- ze zijn duidelijk gearticuleerd en geïntoneerd;
- ze worden aan een aangepast spreektempo uitgesproken;
- ze hebben voldoende redundantie;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

## 4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 3
- Schrijven: nummer 2
- Lezen: nummer 3
- Luisteren: nummer 3.

### 4.1 Contexten

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

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

Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist. Voor deze richtgraad is de *preferentiële - dus niet dwingende* - volgorde van de contexten als volgt:

Module 1.1.1. = contexten 10, 1, 6, 3, 4

Module 1.1.2. = contexten 9, 11, 2, 8, 5, 7, 12.

Module 1.2.1. = contexten 10, 1, 6, 3, 4

Module 1.2.2. = contexten 9, 11, 2, 8, 5, 7, 12.

Module 1.3.1. = contexten 10, 1, 6, 3, 4

Module 1.3.2. = contexten 9, 11, 2, 8, 5, 7, 12.

**Module 1.4.1. = contexten 10, 1, 6, 3, 4**

**Module 1.4.2. = contexten 9, 11, 2, 8, 5, 7, 12.**

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

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

### **'ONTHAAL' (NR. 10)**

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

### **'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR. 1)**

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, OCMW, stadhuis, VDAB

### **'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR. 6)**

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

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

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

#### **‘CONSUMPTIE’ (NR. 4)**

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

#### **‘RUIMTELIJKE ORIËTERING’ (NR. 9)**

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
  - dagen
  - maand
  - seizoenen ...
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten,...)

#### **‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN’ (NR. 11)**

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

#### **‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR. 2)**

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- flora en fauna
- leefmilieu

### **‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR. 8)**

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

### **‘OPENBAAR EN PRIVÉ-VERVOER’ (NR. 5)**

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

### **‘VRIJE TIJD’ (NR. 7)**

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

### **‘KLIMAAT’ (NR. 12)**

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

## **4.2 Taalhandelingen**

### 4.2.1 Algemene taalhandelingen

#### **Informatie uitwisselen**

- een mededeling doen
- om een inlichting vragen
- bevestigend en ontkennend antwoorden
- niet-weten en niet-begrijpen uitdrukken
- bezit uitdrukken
- vertellen wat gebeurd is of gaat gebeuren
- uitingen van anderen weergeven
- een zaak, toestand of persoon beschrijven
- een mening meedelen
- afspraken maken

#### **Gevoelens en attitudes uitdrukken**

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop,...
- instemming uitdrukken
- positieve en negatieve gevoelens uiten
- een oordeel informeren

#### **Modaliteit uitdrukken**

- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken
- een vermoeden uiten
- twijfel uitdrukken
- mogelijkheid en onmogelijkheid uitdrukken

#### **Actie uitlokken**

- om een herhaling vragen
- om een herformulering vragen
- iets voorstellen
- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- om hulp vragen
- vragen om zelf iets (niet) te doen
- om toestemming vragen
- toestemming geven
- iets weigeren/iets verbieden/iets verplichten

#### **Sociaal functioneren**

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

## 4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

### **Onthaal (nr.10)**

- naam, adres en telefoonnummer meedelen
- leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- informatie over de opleiding meedelen
- de gezinsstructuur meedelen
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat
- geboorteplaats en datum meedelen
- burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- fysieke basiskenmerken verwoorden
- algemene karaktereigenschappen verwoorden
- algemene personalia meedelen en naar die van anderen vragen
- meedelen in welke mate hij talen beheerst
- eigen uiterlijk en dat van anderen kort beschrijven
- de familiestructuur meedelen
- algemene informatie over opleiding, beroep en werksituatie meedelen en er bij anderen naar vragen

### **Contacten met officiële instanties (nr. 1)**

- zichzelf en iemand anders kort voorstellen
- een afspraak maken
- persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen
- informeren naar de aanwezigheid van een postkantoor, een bank, een politiekantoor, een ziekenhuis...
- basisuitdrukkingen en formules ivm telefoongesprekken gebruiken
- een ziekenhuis opbellen in geval van ziekte of ongeval en zich aanmelden
- zich verontschuldigen voor het niet nakomen van een afspraak of een verplichting
- de politie opbellen om een diefstaf of een ongeval mee te delen

### **Voorlichtingsdiensten (nr. 6)**

- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen
- eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail (in kana)
- waarschuwingen, eenvoudige instructies zelf formuleren
- algemene eenvoudige informatie ivm de voorlichting van de bevolking op TV en radio begrijpen en er vragen over stellen
- weersinformatie in kranten opzoeken en er iets over meedelen
- eenvoudige voorschriften voor het hanteren van voorwerpen begrijpen

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

- om toelichtingen in een menukaart vragen
- iets bestellen
- om de rekening vragen
- meedelen wat hij gewoonlijk eet en drinkt
- belangrijke gegevens op een menukaart begrijpen
- om toelichtingen bij een menukaart vragen
- iemand telefonisch uitnodigen

- een korte en eenvoudige beschrijving geven van typische gerechten en de gebruikte basisingrediënten
- enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules ivm tafelgewoonten en gebruiken
- korte telefonische afspraken maken en een eenvoudige boodschap formuleren
- iemand schriftelijk uitnodigen
- naar algemene informatie i.v.m. een verblijf vragen en reserveren
- naar logeermogelijkheden informeren
- documenten i.v.m. een verblijf in een vakantiewoning of een hotel invullen

#### **Consumptie (nr. 4)**

- zeggen wat hij wil kopen
- naar de prijs vragen
- de munteenheden begrijpen en gebruiken
- informeren naar hoeveelheden en kwaliteit
- informeren naar kortingen en promoties
- algemene informatie over producten vergelijken
- algemene gegevens over kleding kort beschrijven of ernaar vragen
- courante soorten groenten en fruit benoemen en bestellen
- kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken
- algemene gegevens m.b.t. geschenken en feestelijke gebeurtenissen (verjaardag, huwelijk, geboorte) geven en ernaar vragen

#### **Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)**

- meedelen waar hij zich bevindt
- tijd meedelen
- bewegingen begrijpen en uitdrukken
- naar de weg vragen en de weg uitleggen
- afmetingen begrijpen en meedelen
- algemene gegevens van een wegbeschrijving verwoorden of ernaar vragen
- naar het gewicht van voorwerpen vragen
- de inhoudsmaten van voorwerpen geven of ernaar vragen
- de lengtemaat van voorwerpen of de afstand tussen voorwerpen geven of ernaar vragen
- de windrichtingen verwoorden en gebruiken om een geografische ligging weer te geven
- algemene gegevens over de geografische ligging van een woning, dorp, stad verstreken of ernaar vragen
- algemene gegevens van een landkaart verwoorden of ernaar vragen

#### **Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)**

- dokter verwittigen
- geneesmiddelen bestellen
- zeggen dat hij honger of dorst heeft
- uitdrukken welke lichaamsdelen pijn doen
- algemene handelingen i.v.m. hygiëne verwoorden of er vragen over stellen
- zintuiglijke waarnemingen verwoorden
- naar geneesmiddelen informeren
- naar algemene informatie over medische voorzieningen vragen

- zich aanmelden in het ziekenhuis bij de dokter en meedelen of hij aan bepaalde ziekte lijdt, geopereerd is, bepaalde geneesmiddelen neemt

### **Leefomstandigheden (nr. 2)**

- dagindeling beschrijven
- zeggen waar hij werkt
- beschrijven waar en hoe hij woont en er bij anderen naar vragen
- de indeling van een woning meedelen
- zeggen waar en bij wie hij werkt
- basiskleuren gebruiken
- naar de huur- of verkoopprijs van huisvesting informeren
- het meubilair en andere voorwerpen uit een woning beschrijven en er vragen over stellen
- de verschillende huisvestingsmogelijkheden kort bespreken en de voorkeur inzake huren en kopen uitdrukken
- het uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven

### **Nutsvoorzieningen (nr. 8)**

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning benoemen
- een garage opbellen, om hulp vragen en om basisinformatie over een herstelling vragen

### **Openbaar en privé vervoer (nr. 5)**

- naar elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- informatie verstrekken over de verkeersinformatie of erom vragen
- inlichtingen inwinnen over een uitstapje of een reis
- korte uitleg geven of vragen over een reisweg of plaats
- inlichtingen inwinnen over de organisatie van het openbaar vervoer
- om informatie over een reisdocument vragen en eenvoudige documenten invullen
- de belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen
- om uitleg over verkeerstekens en verkeersinstructies vragen

### **Vrije tijd (nr. 7)**

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- de belangrijkste hobby's verwoorden
- zeggen wanneer, waar en hoe hij met vakantie gaat
  - vrijetijdsbesteding meedelen en er bij anderen naar vragen
  - zeggen wat voorkeursprogramma's op TV en radio zijn en formuleren waarom
  - meedelen wat eigen intellectuele bezigheid is en er bij anderen naar informeren
  - zeggen welke sport hij beoefent en er bij anderen naar informeren
  - een dagactiviteit kort beschrijven
  - vertellen over de gedane of geplande reizen en vragen van anderen beantwoorden
  - bezienswaardigheden kort beschrijven
  - een voorstel formuleren om iets te bezoeken
  - zeggen dat hij lid is van een of andere vereniging en waarom

**Klimaat (nr. 12)**

- de elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen verwoorden
- de weersomstandigheden kort beschrijven en er vragen over stellen
- een eenvoudige weersvoorspelling begrijpen, er vragen over stellen en de belangrijkste gegevens meedelen aan anderen
- natuurverschijnselen kort beschrijven en er vragen over stellen
- waarschuwingen voor gevaren i.v.m. weersomstandigheden begrijpen en kort verwoorden

## 4.3 Taalsysteem

### 4.3.1 Woordsoorten en morfologie

#### Het werkwoord

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

#### Het substantief

- de kenmerken van het zelfstandig naamwoord (geen lidwoord ervoor, geen specifiek meervoud)
- het gebruik van enkele veel voorkomende telwoorden (wekdagen, maanden, jaren, uren,...)
- uitbreiding klaswoorden

#### Het adjectief

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

#### Het voornaamwoord

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

#### Het partikel

- de persoonlijke voornaamwoorden
- de verschillende soorten aanwijzende voornaamwoorden en het gebruik ervan
- redengevende partikels (kara, no de)
- to (indirecte rede)

## Het telwoord

- de twee soorten telwoorden met klaswoorden

### 4.3.2 Syntaxis

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

### 4.3.3 Het schrift

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

#### 4.4 Taalregisters

De cursisten moeten weten dat het Japanse taalgebruik afhangt van de relatie tussen de gesprekspartners. Wijs de cursisten dus reeds van bij het begin op het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, zoals bijvoorbeeld het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en standaardzinnen, vooral in begroetingen en verontschuldigen.

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

Let wel: in richtgraden 1.1 en 1.2 wordt in de lessen enkel het formele taalregister actief gebruikt (masu / masen – desu / de wa arimasen). De cursisten maken nu zelf gebruik van courante beleefdheidsvormen alsook van de informele taal.

#### 4.5 Uitspraak en intonatie

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

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

De volgende aspecten van de uitspraak kunnen aan bod komen:

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

## 4.6 Socioculturele aspecten

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

### 4.6.1 Non-verbale communicatie

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

Enkele voorbeelden zijn:

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

### 4.6.2 Socioculturele gebruiken

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

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

## 5 Methodologische wenken

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

In dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor socioculturele competentie en tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

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

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

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

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

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

### Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt 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 taalverwervingstrategieën 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 informatie vinden leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.

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

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

Als begeleider moet je er ook rekening mee houden dat niet alle cursisten op dezelfde manier leren. Vrijwel elke cursist heeft een eigen *leerstijl*. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de cursisten

naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.  
Als je met die leerstijlinformatie rekening houdt, werk je nog meer cursistgericht.

### Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een 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 toe te passen (transfer).

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

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

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

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

### Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende 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.

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

Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Dat is zeker het geval voor de opleidingen op het niveau van richtgraad 3 en 4. Het ligt dan ook voor de hand om in het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

Om een *krachtige leeromgeving* te creëren, zijn o.a. de volgende vragen aan de orde: Welke didactische apparatuur is er nodig? Welke interactieve multimedia zijn aangewezen? Welke taken zijn geschikt voor zelfontdekkend leren? Hoe zorgen we ervoor dat elke cursist zelf zijn eigen 'beste' leerstijl ontwikkelt?

Een afsluitende wenk: toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van 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 mekaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de eigen lespraktijk.

## 6 Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven). In de mondelinge modules 3.1 en 4.1 worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. En in de schriftelijke modules 3.2. en 4.2 enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie<sup>3</sup> kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

### 6.1 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 criteriumevaluatie<sup>4</sup> is dus gericht op *resultaatbepaling*.

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

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

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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 leeders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

### De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> 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.

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

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

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

### Evaluatiemethoden

#### *Examen, gespreide en/of permanente evaluatie*

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

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

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

### *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.

## 6.2 Criteria

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

### Validiteit

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

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

### Betrouwbaarheid

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

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

### Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

### Authenticiteit

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

### Didactische relevantie

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

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

### Haalbaarheid.

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

## 7 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 werken 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.

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

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

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

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analyseis*. 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 didaktiek 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 didaktiek*. 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](http://www.ond.vlaanderen.be)

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

[www.klasse.be](http://www.klasse.be)

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

[edulex.vlaanderen.be](http://edulex.vlaanderen.be)

= omzendbrieven en wetgeving

[www.gemeenschapsonderwijs.be](http://www.gemeenschapsonderwijs.be)

= Gemeenschapsonderwijs

[www.ovsg.be](http://www.ovsg.be)

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

[www.pov.be](http://www.pov.be)

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

[www.vsko.be](http://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](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

- **ASIA UNIVERSITY**, *Gendai Nihongo* . Tokio, Asia University, 1985.
  
- **BANNO, OHNO, SAKANE & SHINAGAWA**, *An Integrated Course in Elementary Japanese* . Tokio, The Japan Times, 1999. (ISBN4-7890-0963-7)
  
- **BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE**, *Bunka Shokyuu Nihongo 1*. Tokyo, Bunka Institute of Language, 1989.
  
- **GAKKEN CO.**, *Japanese for Beginners*, Tokyo, Gakken.  
Handboek waarin elke les bestaat uit een dialoog, toelichtingen, grammatica, woordenschat en oefeningen. Herhalingslessen en bijlagen geven extra woordenschat die gebruikt kan worden om bepaalde situaties uit te diepen. Gelijkaardige grammatica als aangeleerd in de les, andere teksten. Interessant voor de cursist om aldus de aangeleerde grammatica en woorden in een andere context te leren begrijpen en de woordenschat uit te breiden.  
Minder oefeningen, veel nieuwe woordenschat.
  
- **GAKKEN CO.**, *Japanese for Today*, Tokyo, Gakken, 1973. (ISBN4-05-050154-6)  
Idem. Het is het vervolg op Japanese for beginners. Moeilijkere teksten (zowel in Japans schrift als in romanisatie), veel nieuwe woorden.
  
- **HADAMITZKY & SPAHN**, *Kanji & Kana, a Handbook & Dictionary of the Japanese writing System*. Tokyo, Charles e. Tuttle Company, 1981.  
Handig woordenboekje met beknopte uitleg over het Japanse schrift en de meest voorkomende kanji.
  
- **JAPANESE LANGUAGE EDUCATION RESEARCH GROUP** (Nagoya Univ.), *A Course In Modern Japanese*. Nagoya, Nagoya Press, 1983. (ISBN4-930689-09-0)
  
- **KANJI TEXT RESEARCH GROUP**, *250 Essential kanji for Everyday Use*.  
University of Tokyo, 1993.
  
- **MIZUTANI**, Osamu & Nobuko, *An Introduction to Modern Japanese*. Tokyo, 1984. (ISBN4-7890-0058-3)
  
- **NAGANUMA & MORI**, *Practical Japanese*, Tokyo, 1962. (ISBN0-87040-319-2)
  
- **TSUKUBA LANGUAGE GROUP**, *Situational Functional Japanese* (volume 1: notes + drills). Tokyo, Bojinsha co., 1991. (ISBN4-89358-154-6)

### 7.2.2 Woordenschat

- **MASATOSHI, YOSHIDA & NAKAMURA, YOSHIKATSU**, *Kodansha's Furigana English-Japanese dictionary*, Tokyo, Kodansha Ltd, 1996. (ISBN4-7700-2055-4)

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

- **MASUDA, KOH**, *Kenkyusha's New Japanese-English Dictionary*. Tokyo, Kenkyusha, 1997<sup>25</sup>. (ISBN4-7674-2025-3)

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

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

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

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

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

- **VANCE, TIMOTHY**, *Kodansha's romanized Japanese-English dictionary*, Tokyo, Kodansha Ltd.

Praktisch woordenboek omdat bij een opgezocht woord ook samenstellingen, synoniemen of tegenstellingen gegeven worden. Ook hier veel voorbeeldzinnen, zowel in geromaniseerd als in Japans schrift.

### 7.2.3 Grammatica

- **ALFONSO, ANTHONY**, *Japanese language patterns*, volume 1 & 2, Tokyo, Sophia University.

Uitgebreid naslagwerk voor elk mogelijk probleem in verband met grammatica. Duidelijke uiteenzetting aan de hand van schema's. Per grammaticaal patroon worden voorbeelden en uitgebreide oefeningen gegeven.

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

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

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

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

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

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

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

#### 7.2.4 Uitspraak en intonatie

- **ASSOCIATION FOR JAPANESE-LEARNING TEACHING**, *Japanese for Busy People 1 & 2: CD*. Tokyo, Kodansha, 1995.

Handig luistermateriaal als aanvulling bij de oefeningen.

#### 7.2.5 Socioculturele aspecten

- **VAN WOLFEREN, K.G.**, *Japan. De zichtbare drijfveren van een wereldmacht*, Amsterdam, Kritik.

Diepgravend en ontzuenderend boek over alle aspecten van de Japanse maatschappij.

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

#### 7.2.6 De vier vaardigheden

- **ALC PRESS JAPANESE TEXTBOOK SERIES**, *Preparation and strategy practice questions for the Japanese language proficiency test level 3-4 listening test*, Aruku. (ISBN4-87234-156-2)

Eenvoudige luisteroefeningen met bijhorende afbeeldingen.

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

Luistercassettes.

Interessante luisteroefeningen over dagelijkse situaties.

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

Charles e. Tuttle Company, 1991.

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

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

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

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

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

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

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

### 7.2.7 Handboeken

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

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

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

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

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

De cursus is bedoeld om beginners in de Japanse taal voldoende ondergrond te geven om over alledaagse Japanse onderwerpen te kunnen praten.

### 7.2.8 Elektronische leer- en hulpmiddelen

- Lessenreeks Teleac Moshi moshi.

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

formules in concrete situaties te horen gebruiken.

- Japan 2000, NOT.

Reeks bestaande uit 4 delen gemaakt door de NOT (Nederlandse Onderwijs Televisie) over het Japan van vandaag en van de toekomst.

– Learn Japanese, EUROTALK.

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

## Bijlage 1 : Nuttige info

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

c/o Katholieke Universiteit Leuven Japanologie  
Blijde-Inkomst straat 21, 3000 Leuven Belgium  
Tel(32)16-32-47-32  
Fax(32)16-32-49-32

- Japanse ambassade in België

Kunstlaan 58  
1000 Brussel  
Tel. (02) 511 23 07  
Fax. (02) 514 53 33  
e-mail [info.emb-japan@skynet.be](mailto:info.emb-japan@skynet.be)  
internet: <http://www.be.emb-japan.go.jp>

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

Avenue Louise 287 B' 2  
1050 Brussel  
Tel. (02) 647 38 39  
Fax. (02) 647 11 67  
e-mail [jimukyoku@nihonjinkai.be](mailto:jimukyoku@nihonjinkai.be)

- The Nihongo Journal

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

## Bijlage 2: Trefwoordenlijst

### **basisvorming**

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

### **communicatiestrategieën**

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

### **context**

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

### **eindtermen**

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

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

### **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** ineen 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 taalkaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

**interactieve taalactiviteit**

communicatieve activiteit waarbij de betrokken taalgebruikers zowel receptief als productief handelen.  
Voorbeeld: een gesprek.

**taalgebruikssituatie**

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

**taalkaak**

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taalkaak is dus een werkwoord. Een taalkaak is ruimer dan een **functie**. (Zie ook **context**, **functie** en **notie**)  
Voorbeeld: informatie vragen en geven.

**tekst**

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

**artistieke tekst**

bevat een duidelijke esthetische component.  
Voorbeeld: een roman, een chanson.

**informatieve tekst**

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

**narratieve tekst**

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

**persuasieve tekst**

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

**prescriptieve tekst**

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

**tekstcluster**

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

**tekstkenmerken**

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

**uitbreidingsdoelen**

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

**verwerkingsniveau**

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

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

**doorstroomgerichte vorming**

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