



Volwassenenonderwijs

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

Leerplan

MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

POOLS

Onderwijsvorm

Richtgraad 1.3

Bestelnummer: **O/3/2004/240**

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 Gesubsidieerd Onderwijs (VDKVO)
- Herman Verstraeten voor het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)

Dit leerplan Pools, richtgraad 1.3 werd geschreven door

- Vera Hermans, PCVO Moderne Talen Hasselt (POV)
- Ania Lichodziejewska, CVO Kortrijk-Menen-Tielt (GO)
- Teresa Sudujko, Technisch Instituut St Jozef, Geel (VDKVO)
- Sylvie Flamand, CVO- Zelzate (Vrij gesubsidieerd Onderwijs)

Met de coördinerende medewerking van

- Christine Van Kerckhove, PCVO Gent (POV)

Colofon

Verantwoordelijke uitgever:

Patrick Weyn

Directeur POV

Koloniënstraat 18-24 bus 5

1000 Brussel

Datum goedkeuring

Leerplannummer

Leerplan Pools

Richtgraad 1.3

1 Situering

2 Beginsituatie

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

3.2 Leerplandoelstellingen

3.2.1 Spreken

3.2.2 Schrijven

3.2.3 Lezen

3.2.4 Luisteren

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

4.2 Taalhandelingen

4.2.1 Algemene taalhandelingen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

4.3 Taalsysteem

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

4.3.2 Syntaxis

4.4 Taalregisters

4.5 Uitspraak en intonatie

4.6 Socioculturele aspecten

4.6.1 Socioculturele conventies

4.6.2 Non-verbale communicatie

5 Methodologische wenken

6 Evaluatie

7 Bibliografie

7.1 Algemene didactische werken

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

7.2.2 Woordenschat

7.2.3 Grammatica

7.2.4 Uitspraak en intonatie

7.2.5 Socioculturele aspecten

7.2.6 De vier vaardigheden

7.2.7 Evaluatie

7.2.8 Handboeken

7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Bijlage 1: Nuttige info

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

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**¹ voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

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

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

De 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	--	--

¹ 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 cursist² 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.

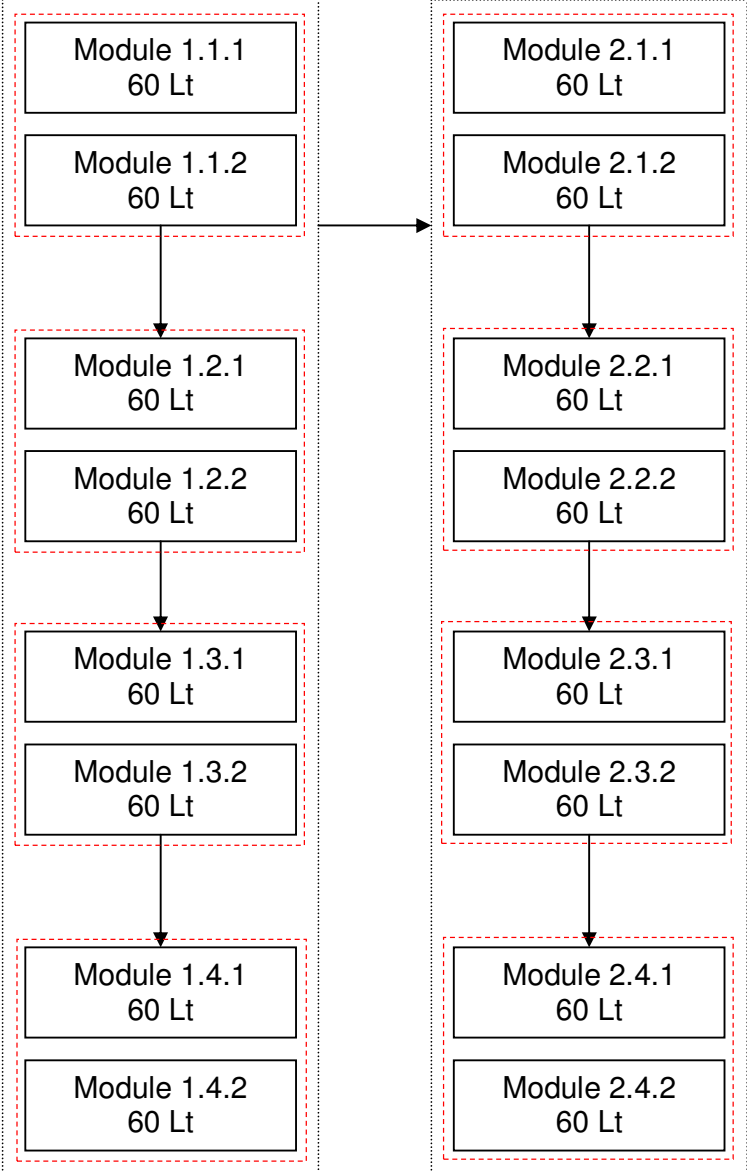
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor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

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

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

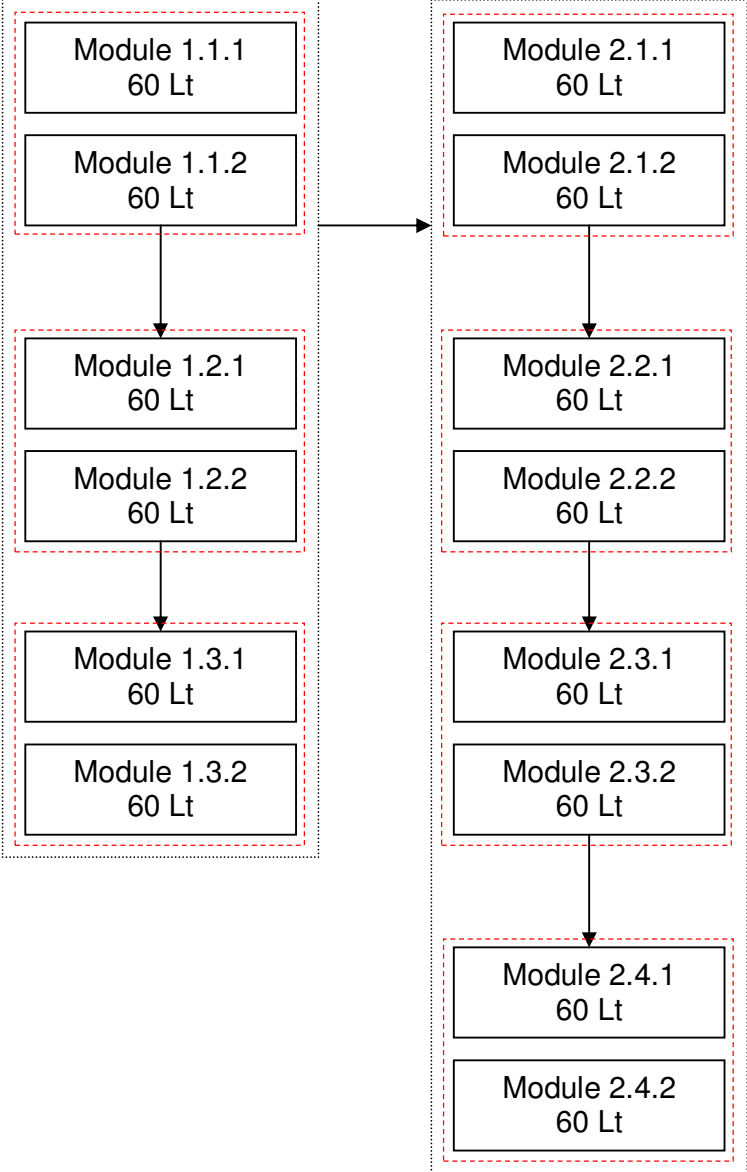
Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1 Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1 Richtgraad 2



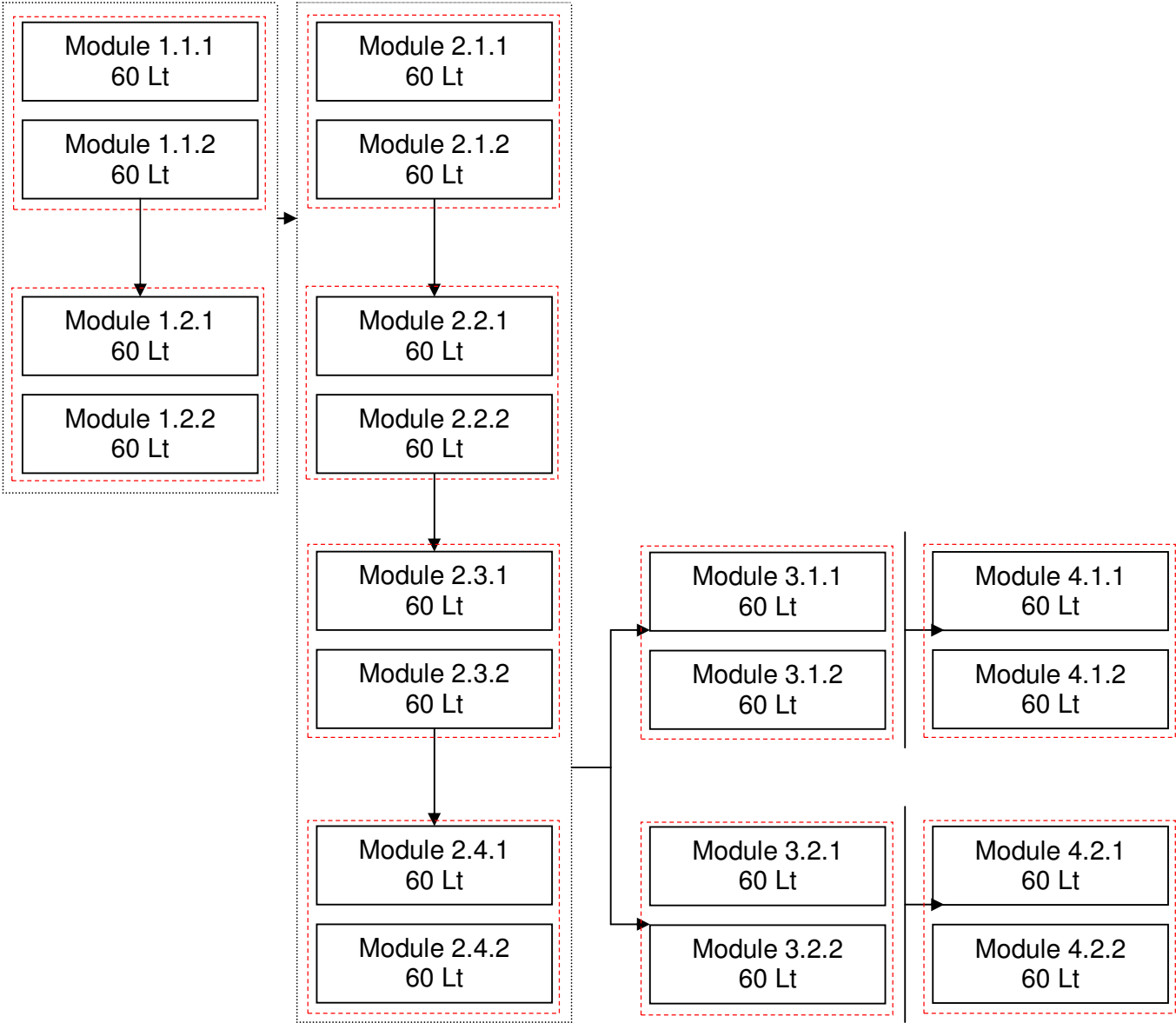
Andere talen

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 1.2 verworven.

Met andere woorden, hij moet

1. ofwel een certificaat richtgraad 1.2 behaald hebben
2. ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 1.2 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

Richtgraad 1.3 is nog steeds het overlevingsniveau. 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. zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner.
2. een probleem en een klacht formuleren.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

5. 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

6. 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.

7. 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).

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

Attitudes

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

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

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- 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 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.

Ondersteunende kennis

4. 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

5. 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.
6. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken.

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken :

- 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 narratieve teksten zoals een verslag.

De cursist kan op structurerend niveau:

2. de informatie overzichtelijk ordenen in informatieve teksten zoals een persoonlijke brief.

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 (inferentie-vermogen)

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 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 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.

De cursist kan op structurerend niveau :

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

Ondersteunende kennis

3. 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

4. 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 (inferentie-vermogen)

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

4.1 Contexten

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

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

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

'ONTHAAL' (NR 10)

- personalia: naam, adres, telefoonnummer, geboorteplaats, leeftijd en geslacht
- burgerlijke staat
- nationaliteit, herkomst en taal
- familie
- levensbeschouwing
- beroep

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- contacten met post, bank...

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)

- de audiovisuele pers
- de geschreven pers
- telefoon
- Internet en elektronische post

'AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)' (NR 3)

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken
- op hotel
- uitnodiging, afspraak, reservatie

'CONSUMPTIE' (NR 4)

- levensmiddelen
- boodschappen
- prijs, geld
- kledij
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte

'RUIMTELIJKE ORIENTERING' (NR 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling : dagen, maanden, seizoenen

- aspecten van land en volk (feesten ...)

‘GEZONDHEIDSVORZIENINGEN ‘ (NR 11)

- lichaamsdelen
- gezondheidstoestand en ziekte
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- apotheek en medicijnen

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN ‘ (NR 2)

- woning: indeling, meubilair, omgeving
- dagelijkse activiteiten

‘NUTSVORZIENINGEN’ (NR 8)

- in de woning : gas, water, elektriciteit, verwarming

‘OPENBAAR EN PRIVE VERVOER’ (NR 5)

- types openbaar vervoer
- gebruik openbaar vervoer
- privé-vervoer (transportmiddelen)

‘VRIJE TIJD’ (NR 7)

- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

‘KLIMAAT’ (NR 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

4.2 Taalhandelingen

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

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- vertellen wat er gaat gebeuren en is gebeurd
- uitingen van anderen weergeven
- een uitgesproken mening meedelen
- om gedetailleerde inlichting vragen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- een oordeel formuleren
- bereidheid manifesteren

Modaliteit uitdrukken

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

Actie uitlokken

- iets voorstellen
- iets weigeren
- om een herformulering vragen

Sociaal functioneren

- de aandacht op iets vestigen
- zeer concrete afspraken maken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 12 contexten kunnen de cursisten contextspecifieke taalhandelingen stellen *zoals*:

Onthaal (nr. 10)

- algemene informatie over opleiding, beroep en werksituatie meedelen en er bij anderen naar vragen
- meedelen in welke mate ze talen beheersen

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- algemene informatie opzoeken of opvragen over officiële instanties en hun werking
- formules i.v.m. telefoongesprekken en correspondentie gebruiken

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- algemene eenvoudige informatie via het Internet en e-mail bij voorlichtingsdiensten opvragen
- verkeers-, weg- en weersinformatie in kranten opzoeken en er iets over meedelen
- algemene eenvoudige gegevens i.v.m. voorlichtingscampagnes in kranten, tijdschriften en infoblaadjes opzoeken en meedelen

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

- een reservatie maken
- om toelichtingen bij de menukaart vragen
- korte telefonische afspraken maken en een eenvoudige boodschap formuleren
- iemand telefonisch of schriftelijk uitnodigen
- enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules i.v.m. tafelgewoonten gebruiken
- formuleren of ze iets al dan niet lekker vinden

Consumptie (nr. 4)

- algemene informatie over producten vergelijken
- algemene gegevens m.b.t. geschenken en feestelijke gebeurtenissen (verjaardag, huwelijk, geboorte) geven en ernaar vragen

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- bewegingen begrijpen en uitdrukken
- algemene gegevens over de geografische ligging van een woning, dorp, stad verstrekken of ernaar vragen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- algemene handelingen i.v.m. hygiëne verwoorden of er vragen over stellen
- zintuiglijke waarnemingen verwoorden
- om toelichting over een ziekte vragen

Leefomstandigheden (nr. 2)

- de verschillende huisvestingsmogelijkheden kort bespreken en hun voorkeur inzake huren en kopen uitdrukken
- het uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- om basisinformatie over herstellingen aan de woning vragen

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- informatie verstrekken over de verkeerssituatie of erom vragen
- de belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen
- inlichtingen inwinnen over de organisatie van het openbaar vervoer
- meer uitleg geven en vragen over een reisweg of een plaats

Vrije tijd (nr. 7)

- hun vrijetijdsbesteding meedelen en er bij anderen naar informeren
- zeggen wat hun voorkeurprogramma's op tv en radio zijn en formuleren waarom
- meedelen wat hun intellectuele bezigheden zijn en er bij anderen naar informeren
- toeristische brochures raadplegen en er de basisinformatie uit meedelen
- bezienswaardigheden kort beschrijven

Klimaat (nr. 12)

- de weersomstandigheden kort beschrijven en er vragen over stellen
- natuurverschijnselen kort beschrijven en er vragen over stellen

4.3 Taalsysteem

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

De lijst van grammaticale elementen die hierna wordt opgesomd, *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat.

Het spreekt voor zich dat je de grammaticale aspecten in eerste instantie op basisniveau aanbiedt, om ze daarna module per module verder uit te diepen, m.a.w. een cyclische aanpak verdient je voorkeur.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

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

het werkwoord

- conditionalis
- deelwoorden: actief, passief, verleden en tegewoordig, vorming en gebruik (passieve kennis volstaat)
- verleden en toekomstende tijd van 'nie ma'
- de gebiedende wijs in het meervoud
- het aspect: perfectief en imperfectief en de vorming van de aspectenparen, aspectenparen met verschillende stammen
- het passief met de hulpwerkwoorden 'być, zostać' in alle tijden en met imperfectief en perfectief aspect.
- herhalen van verleden tijd van 'iść, pójść, zjeść'
- perfectieven afgeleid van 'iść'
- verleden tijd van werkwoorden op '(n)ąć'
- samengestelde toekomstende tijd van imperfectieve werkwoorden.
- infinitieven op 'c' volledige vervoeging alle tijden

het zelfstandig naamwoord

- Accusatief meervoud mannelijke persoonsnamen
- volledige verbuiging mannelijk enkelvoud en meervoud (geen persoonsnamen)
- verbuiging van 'człowiek, ludzie'
- volledige verbuiging van onzijdig
- volledige verbuiging van vrouwelijk
- verbuiging van 'dzień, przechodzień'
- vocatief van 'Bóg'
- merknamen van auto's
- verbuiging van 'rok, lata, nauczyciel, przyjaciel, zając, tysiąc, pieniądz'
- zelfstandige naamwoorden afgeleid van werkwoorden

- nominatief meervoud van mannelijke persoonsnamen en volledige verbuiging mannelijke persoonsnamen
- verbuiging van onzijdig: uitzonderingen: 'oko, ucho'
- verbuiging van 'reka'
- van telwoorden afgeleide zelfstandige naamwoorden op -ka
- verbuiging pluralia tantum van 'imieniny, okulary, drzwi, spodnie ...'
- verbuiging van 'gość'

het bijvoeglijk naamwoord

- moeilijke vormen in trappen van vergelijking:
- gebruik van vergrotende trap bijvoeglijk naamwoord 'stary'
- vergrotende trap van woorden bijvoeglijke naamwoorden zoals 'długi'
- volledige verbuiging alle groepen, waaronder achternamen op '-ski'.

het bijwoord

- vorming en gebruik van het bijwoord
- veel voorkomende bijwoorden van plaats, tijd, hoedanigheid en hoeveelheid

het voornaamwoord

- bezittelijke : 'państwa, pański/a/ie'
- betrekkelijke: 'który' alle geslachten alle naamvallen
- onbepaalde: 'ktokolwiek' vorming en verbuiging
- vragende: volledige verbuiging (o.a. 'kto, co')
- aanwijzende: volledige verbuiging

het telwoord

- afsluiten hoofdtelwoorden tot miljoen
- volledige verbuiging van de hoofdtelwoorden 'jeden, jedna en jedno ...'
- verbuiging van 'tysiąc'
- verbuiging van 'dwa' (actief de volgende vormen: dwóch, dwie, dwa en dwoje.)
- verbuiging van 'trzy, cztery' (enkel nominatief, genitief en locatief)
- (verbuiging van 5 tot 10 en van elf tot 90 :enkel als extra voor de betere cursisten)
- onbepaalde telwoorden: 'kilka, parę, ile en tyle, wiele'

het voorzetsel

- 'z' + instrumentalis in combinatie met levende wezens, dingen, abstracties
- 'dla' + genitief voor personen
- 'do' + genitief voor dingen
- 'u' + genitief : bij personen
- 'bez' + genitief: zonder
- 'od' + genitief : sinds
- 'koło' + genitief: plaats
- 'naprzeciw' +genitief: plaats

- 'z boku, z tyłu, z przodu' + genitief: aan de zijkant, vanvoor en vanachter
- 'za' + accusatief: over [tijd]
- 'przez' + accusatief: tijd, gedurende een periode
- 'na' + accusatief: voor een bepaalde tijd
- 'w' + locatief: kleding
- 'po' + bijvoeglijk naamwoord op u

het voegwoord

- 'żeby, gdy, gdyby, aby'
- 'żeby', gevolgd door de persoonsuitgang van een werkwoord

zinsbouw

- bijwoordelijke bepaling van richting: instrumentalis, 'przez' + accusatief, 'w kierunku' + genitief
- de vergrotende en overtreffende trap in zinsverband: 'niż'+nominatief, 'od'+genitief
- onpersoonlijke constructies type: 'trzeba' +infinitief, 'udało się, Nie chcę mi się'
- 'szukać' +genitief
- gebruik van de datief van 'się': 'sobie' als meewerkend voorwerp
- bijwoorden duidend op imperfectief aspect
- uitdrukking 'wiadomo, niewiadomo'
- 'zapomnieć' + genitief of met infinitief
- 'widać'
- 'mieć zamiar' + infinitief
- 'pełen, reszta, wiele, dużo, ile, tyle' +genitief
- de plaats van het bijvoeglijk naamwoord en de bijvoeglijke bepaling
- gebruik van de genitief na van werkwoorden afgeleide zelfstandige naamwoorden op '-nie, -enie of -cie'
- het werkwoord 'skończyć' in zinsverband
- 'co' + zelfstandig naamwoord: 'co drugi dzień, miesiąc ...'
- de functie van het bijwoordelijk gebruikte tegewoordige deelwoord
- gebruik van 'powinien, powinna en powinno ...'

spelling

De Poolse spelling staat voortdurend ter discussie. Foutloos schrijven levert ook voor vele Polen onoverkomelijke problemen op. Hoewel zij in grote mate fonetisch is, beantwoordt een gegeven letter niet altijd aan een concrete klank. Poolse linguïsten buigen zich reeds enkele decennia over een vereenvoudiging van de spellingsregels, maar kunnen helaas niet tot een vergelijk komen.

Naast het probleem van de vele klankwissels van klinkers en medeklinkers, zijn er nog enkele items waaraan je best aandacht besteedt: 'h/ch', 'rz/ż/ź', 'ó/u', 'ś/sz', 'ć/cz', 'ę/em/en', 'ą/om/on'. Dit maakt dat het niet altijd eenvoudig is om nieuw gehoorde woorden op een correcte manier schriftelijk te kunnen weergeven. Om correct te kunnen schrijven, is het noodzakelijk de spellingsregels, die al vanaf het begin aan bod komen, goed te kennen.

Enkele vuistregels kunnen je helpen bij het schrijfonderwijs. De cursist kan oefenen op de volgende aspecten :

- woorden op een juiste manier splitsen;
- gekende woorden foutloos noteren;
- ongekende woorden nagenoeg foutloos noteren;
- oefeningen schriftelijk oplossen (ontbrekende woorden invullen);
- vragen over bestudeerde teksten of ongeziene teksten met gekende woordenschat correct beantwoorden;
- een voorbereid dictee correct neerschrijven.

4.3.2 Syntaxis

In het Pools zijn de naamvallen erg belangrijk. Daardoor verschuift de aandacht van de syntaxis vaak naar de morfesyntaxis.

4.4 Taalregisters

De cursist leert het onderscheid kennen tussen formeel en informeel taalgebruik. Reeds van bij het begin wijs je op het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en standaardzinnen zoals begroetingen. De cursist leert in welke situatie hij bijvoorbeeld iemand kan begroeten met 'ty', 'pani', 'pan' of met 'państwo'. Het gebruik van de beleefdheidsvorm sluit hierbij aan.

Besteed ook aandacht aan de verschillende aanspreekvormen. Je maakt de cursist vertrouwd met het gebruik van : 'Pani Kowalska, Pani Danuta', 'Danuta' of 'Danusia' als aanspreekvorm zodat hij deze in hun juiste context kan plaatsen en gebruiken.

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

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

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

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

De invloed van het Engels in de laatste jaren komt sporadisch aan bod.

4.5 Uitspraak en intonatie

Streef naar een correcte uitspraak van klanken en woorden. Leer de cursisten dat een verkeerde uitspraak een betekenisverschil met zich kan meebrengen: 'bić' en 'być'. Leer de cursisten leren klemtonen te leggen op de aangeleerde woordenschat en wijs op de groep uitzonderingen van leenwoorden uit het Latijn/Grieks, zoals 'uniwersytet' of 'matematyka'.

Besteed extra zorg aan de uitspraak van klanken die voor niet-Polen minder evident zijn, zoals de vele sisklanken: 'ś,ć,ź,sz,cz,rz,ż,dź,dź', deze medeklinkers in combinatie met 'i' of 'y', de nasale klinkers 'ę' en 'ą' en het belangrijke verschil tussen de klinkers 'i' en 'y'. Wijs op het onderscheid tussen harde, verharde (of historisch zachte) en zachte medeklinkers omdat deze bepalend zijn voor de verschillende groepen verbuigingen. Tracht van in het begin de cursisten vertrouwd te maken met de frequent toegepaste palatalisatie van medeklinkers en het feit dat dit niet alleen voor een betekenisverschil kan zorgen maar ook voor een ander (en soms moeilijker te herkennen) schriftbeeld, vb. 'miasto' wordt 'mieście'. Daarnaast komt de klinkeralternatie aan bod, bijv. 'ząb' maar 'zęby', 'mój', maar 'mojego' etc.

Tijdens de eerste weken oefenen de cursisten met speciale uitspraak oefeningen voor Nederlandstaligen, zowel in de klas als in het multimedialokaal (virtual lab) als dat beschikbaar is. Gebruik ook authentiek klank – en beeldmateriaal, zodat de cursisten aan het normale spreekritme kunnen wennen.

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

4.6 Socioculturele aspecten

Socioculturele vaardigheid is de vaardigheid om (non-)verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans zich geleidelijkaan bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

Voor vele cursisten betekent het leren van Pools ook een eerste kennismaking met een nieuwe talengroep - de Slavische talen – en de Slavische cultuur en mentaliteit in het algemeen.

4.6.1 Socioculturele conventies

Wijs op het feit dat de meeste Polen niet graag worden aangesproken in het Duits of in het Russisch, gezien de geschiedkundige achtergrond. Wijs ze ook op de gebrekkige talenkennis, zeker op het platteland. Het is pas sinds de begin jaren 90 dat men het Russisch als verplichte tweede taal heeft afgeschaft en dat men begonnen is met het aanleren van voornamelijk Engels, terwijl de jongere generatie ook Duits leert (economische overwegingen spelen hierbij mogelijk een rol).

Verduidelijk dat het Polen van nu op vele vlakken anders is dan het Polen ten tijde van het IJzeren Gordijn . Het gaat hier niet enkel om politieke en economische hervormingen, maar ook over een mentaliteitsverandering.

In richtgraad 1 komen socio-culturele aspecten eerder zijdelings aan bod. Het Pools heeft door de veranderde economische en politieke situatie van de laatste jaren zelf een evolutie doorgemaakt.

Vaak vertellen cursisten over hun eigen ervaringen en stellen ze vragen over andere gebruiken , leef –en eetgewoontes enz.. In de mate van het mogelijke informeer je de cursisten over:

- Poolse tradities, gebruiken, gewoonten, gebarentaal ...
- occasionele onderwerpen (actualiteit, sportevenementen,...)
- Śmigus Dyngus, Wigilia, imieniny, święconka, topienie Marzanny, dzień kobiet...)

Op het einde van richtgraad 1.3 beschikt de cursist over voldoende kennis van een aantal elementaire zaken in verband met de cultuur en de gebruiken van de doeltaal, zeker op een receptieve manier.

4.6.2 Non-verbale communicatie

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

Het is aangewezen reeds in richtgraad 1 de cursist attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Poolssprekenden.

De cursist moet zich bewust zijn van de conventies m.b.t. de volgende aspecten:

- elkaar de hand schudden
- de handkus geven of ontvangen
- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- gebaren maken met de ledematen
- fysieke afstand tussen de sprekers respecteren
- al dan niet oogcontact onderhouden.

Het is van belang dat je de cursist vanaf richtgraad 1 op interculturele verschillen wijst, zodat hij op zijn minst bewust is van de genoemde verschillen, de bedoeling van iemand die Pools spreekt correct kan inschatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties.

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 didactieken 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 binnen een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee is bedoeld de systematische inoefening van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: 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 lange-termijngeheugen 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, vandaaruit, 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 geleidelijkaan 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 (zendersperspectief versus ontvangersperspectief), 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 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 toe te passen (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 aan 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 wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie³ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

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 criteriumevaluatie⁴ is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

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 feed-back* 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 schrijfopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

³ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

⁴ Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere leerders 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 adequaat 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*⁵ (bijv. het leesdoel bepalen).

Als leraar evalueer je de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen 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.

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

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 ingebouwen 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 wettelijk 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 binnen een CVO een coherent vreemdetalenbeleid te voeren en binnen 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 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 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

= 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

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

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

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

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

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

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

7.2.2 Woordenboeken en lexica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Podrackiego J., *Polszczyzna płata nam figle, Poradnik językowy dla każdego*, Wydawnictwo Medium, Warszawa
- Seretny A., *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
- Skorupki S., *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Słownik języka polskiego*, tom 1-3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Słownik obrazkowy angielsko-polski*, Duden Oxford, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa
- Szymczak M., *Słownik ortograficzny języka polskiego, wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Woord voor woord, Nederlandse basiswoordenschat vertaald in 51 talen*, PCMT, Hasselt.

7.2.3 Grammatica's

- Bąk P., *Gramatyka języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Bartnicka B., H. Satkiewicz, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Bielec D., *Polish. An essential grammar*. London (Routledge), 1998
- Garncarek P., *Czas na czasownik. Materiały do nauczania języka polskiego jako obcego. Polish verbs – forms and usage*. Universitas, Kraków, 2001.
- Kaipio C., *201 Polish verbs, fully conjugated in all the tenses*, Barron's Educational Series, Inc., New York.
- Kaleta Z. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*. Uniwersytet Wrocławski, 1995.
- Kozak K., Pyzik J., *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej języka polskiego dla cudzoziemców, Część I, Czasownik*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
- Kurzowam Z., *Tackling Polish Verbs*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Realbud, Kraków.
- Lechowicz J., Podsiadły J., *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*. Wyd. WING, 2001.
- Medak S., *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Universitas, Kraków, 2004

Paluszewski J., *Dyktanda i ćwiczenia z ortografii dla uczniów klas starszych*, Comensal, Warszawa.

Paluszewski J., *Dyktanda i ćwiczenia z ortografii dla uczniów klas młodszych*, Comensal, Warszawa

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

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

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

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

7.2.4 Uitspraak en intonatie

zie handboeken

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

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

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

7.2.5 Socioculturele aspecten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<http://workabroad.monster.com/tools/polandquiz/question.asp>

www.culture.pl/en/culture/o_nas.webloc

www.insidepoland.com.pl/.webloc

www.masterpage.com.pl/resource/polishbooks.html.webloc

www.poland.pl/.webloc

7.2.6 De vier vaardigheden

<http://www.wor.com/shopping/> World of Reading, Pimsleur Polish Completely aural (no book) audio program for learning Polish

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

<http://kino.pl/>

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

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

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

www.mrozak.com.pl/download/pdf/polpn13.pdf

7.2.7 Evaluatie

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

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

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

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

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

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

Troch, F., *Impuls, Themanummer; Evaluatie: geen model, geen punten*, Acco, Leuven 1997

http://www.glossa.pl/testy/pff_test.php?test=1&jezyk=polish

<http://sjikp.us.edu.pl/enauczanie/grampol/grampol.html>

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

7.2.8 Handboeken

Bartnicka B., M. Jurkowski, *Uczymy się polskiego, podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców, Komtenarz językowy i ćwiczenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Bartnicka B., M. Jurkowski, *Uczymy się polskiego, podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców, Teksty*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

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

Dąbrowska A., Lobodzińska R., *Polski dla cudzoziemców*, Wrocław, 1998

Janowska A., Pastuchowska M., *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*. Śląsk, Katowice, 2002.

Kucharczyk J., *Już mówię po polsku*, Wing, Łódź

Kucharczyk J., *Zaczynam mówić po polsku*, Wing, Łódź.

Kuszmider B., *Le polonais sans peine*, Assimil, France.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Cultuur

<http://www.polishworld.com>

<http://www.poloniaweb.com>

<http://www.warszawa.pl/kultura.html>

<http://www.wirtualnapolska.pl>

Kranten

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

<http://www.polishworld.com/bookstore/>
<http://www.polonica.org.au/gazety/pol.html>
<http://www.vol.it/EDICOLA/ZYCIE/>
<http://www.zw.com.pl/>

Media

<http://www.telemagazyn.com.pl/>
<http://www.krs-radioworld.com/continent/europe/poland.htm>
<http://www.tvpolonia.com/>
<http://www.gazeta.pl/edukacja>

Taal

<http://info.fuw.edu.pl/pl/poland.html>
<http://www.ch.uj.edu.pl/ksiegarnia.html>
<http://www.kul.lublin.pl/~fajgiel/>
<http://www.us.edu.pl>
<http://www.us.edu.pl/~sjikp/grampol.html>
<http://www.pwn.pl>
<http://www.slownik-online.pl>
<http://www.bibl.amwaw.edu.pl/LPJ/skroty.htm>
<http://slowniki.onet.pl>
<http://www.univ.gda.pl/slang>
<http://www.ssi.civ.pl>
<http://www.venus.ci.uw.edu.pl/-milek>
www.poradniajezykowa.uw.edu.pl

Toerisme

http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/gdansk_1.html
http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/krakow_1.html
http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/lublin_1.html
http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/poznan_1.html
http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/warsaw_1.html
http://www.polishworld.com/pwenglish/pwreg/poland/wroclaw_1.html
<http://www.warszawa.pl/polska.html>
<http://www.warszawa.pl/kultura.html>
<http://www.polishworld.com/>

Sites gebruikt voor Multimedialessen: enkele voorbeelden

www.pkp.pl
www.orbis.pl
www.geant.pl
www.empik.pl
www.makro.pl
www.encyklopedia.pl
wiem.onet.pl/
<http://sjikp.us.edu.pl/enuczanie/grampol/grampol.html>

9 CD-Roms

- TALK NOW: Polish 1, Eurotalk, London

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

Bijlage 1: Nuttige info

In België

Ambassade van de Republiek Polen

Galliërslaan 29, 1040 Brussel
Tel: 00 32 2- 735 72 12; 733 73 40
Fax: 00 32 2- 736 18 81
e-mail: polambbxl@free-way.net

Zending van de Republiek Polen bij de Europese Gemeenschappen

Tervurenlaan 282-284, 1150 Brussel
Tel: 00 32 2 - 777 72 00; 777 72 24
Fax: 00 32 2 - 777 72 97 en 98

Bureau van de Handelsadviseur van de Poolse Ambassade in België

Horizonlaan 18, 1150 Brussel
Tel: 00 32 2 - 771 68 15
Fax: 00 32 2 - 771 18 39

Algemeen Consulaat van de Poolse Republiek te Brussel

Frankenstraat, 28, 1040 Brussel
Tel: 00 32 2 -735 72 12, 736 04 64
Fax: 00 32 2 - 736 44 59

Belgisch-Luxemburgs-Poolse Kamer van Koophandel

Researchdreef 60, 1070 Brussel
Tel: 00 32 2 - 559 95 82
Fax: 00 32 2 - 559 95 71

Biuro Informacyjne Województwa Wielkopolskiego w Brukseli

Av. de l'Yser 19, 1040 Bruksela, **tel.** +32 (0)2 732.96.88 lub 734.09.41;
fax +32 (0)2 734.09.44 **E-mail:** wielkopolska.region@skynet.be

Rada Polonii Belgijskiej

Baron de Castro straat 46
1040 Brussel
Rada.Polonii@Polonia.be

Polska Macierz Szkolna

Rue du Parc 19
B 4180 Comblain-la-Tour
+32 (0)2-215.70.85
E-mail: ladomirscy-bxl@wp.pl

Związek Polaków w Belgii

Zarząd Główny
Dom Polski POLONEZ

Laan op Vurten 83
+32 (0)11-34.31.20

In Polen

Ambassade van België - Ambassade de Belgique

Senatorskastraat 34, 00-095 Warszawa
Tel: 00-48 22 - 827 02 33 of 34; 828 62 11
Fax: 00-48 22 - 635 57 11

Vertegenwoordiging - Export Vlaanderen

Senatorskastraat 34, 00-095 Warszawa
Tel: 00-48 22 ñ 828 08 78; 826 38 97; 827 83 18
Fax: 00-48 22 ñ 827 82 36
e-mail: vlev.warschau@pol.pl

Vertegenwoordiging AWEX

Senatorskastraat 34, 00-095 Warszawa
Tel: 00-48 22 ñ 827 70 00; 627 08 78; 827 54 69
Fax: 00-48 22 ñ 827 66 27
e-mail: office@awex-varsovie.com.pl

Business Belgian Club BBC

Secretariaat - c/o BBL

Plac Trzech Krzyzy 10/14, 00-499 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 820 56 75 tot 79
Fax: 00 48 22- 820 56 80
e-mail : bbcwar@pol.pl

Pools-Belgisch-Luxemburgse Kamer van Koophandel

Trebackastraat 4, 00-074 Warszawa
Tel: 00 48 22 - 630 97 73
Fax: 00 48 22 - 828 41 99
e-mail: a.salamonczyk@kig.pl

Afvaardiging van de Europese Unie in Polen

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

Poolse Handelskamer (Krajowa Izba Gospodarcza)

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

Pools Agentschap voor Buitenlandse Investeringsen (Panstwowa Agencja Inwestycji Zagranicznych PAIZ)

Aleja Roz 2, 00-599 Warszawa

Tel: 00 48 22 - 621 62 61; 621 89 04; 621 06 23

Fax: 00 48 22 - 621 84 27

**Handels- en Industriekamer der Buitenlandse Investeerders
(Izba Przemyslowo Handlowa Inwestorow Zagranicznych)**

Krakowskie Przedmiescie 47/51

00-071 Warszawa

Tel: 00 48 22 - 827 22 34

Fax: 00 48 22 - 826 85 93

Hoofdbestuur Douane

(Główny Urząd Cel)

Światokrzyskastraat 12, 00-916 Warszawa

Tel: 00 48 22 - 826 71 55

Fax: 00 48 22 - 827 34 27

Douane-informatie: Tel: 00 48 22 ñ 694 55 96 of 694 35 87

EURO INFO CENTRE PL-405

Nowy Światstraat 6/12, 00-400 Warszawa

Tel: 00 48 22 - 625 13 19

Fax: 00 48 22 - 625 12 90

ZAKŁAD UBEZPIECZEN SPOLECZNYCH

Biuro Rent Zagranicznych

Ul. Senatorska 10

00-082 WARSZAWA

POLEN

Websites

<http://www.infocom.net/romanm/pol-link.html>

(deze site registreert op afdoende wijze de voornaamste Internet sites van Polen)

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

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

<http://www.polishworld.com>

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

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

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

(PAIZ)

<http://www.msp.gov.pl> (

Ministerie van Financiën)

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

(Ministerraad)

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

(Minister van Economische Zaken)

<http://www.prezzydent.pl>

(President)

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

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

(site van het Hoofdbestuur der Statistieken)

<http://www.clo.pol.pl>

(site van de Douane)

<http://prawo.lex.pl>

(wetten en reglementen, nieuwe bepalingen)

LOT Air Terminal

Aleje Jerozolimskie 65/79, 00-679 Warszawa

Fax: 00 48 22 ñ 630 55 03

Inlichtingen en boekingen: 24u/24: 00 48 22 - 952 en 953

Zjednoczenie Polskie w Belgii

Rue A. Campenhout 72 bte 7

B 1050 Bruxelles

+32 (0)2-648.82.34

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

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 taalgebruik doet met taal in een gegeven situatie. Een functie is minder algemeen dan een **taalkaak**. (Zie ook **context** en **notie**)

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

woordenschat en grammatica, of in de terminologie van de Raad van Europa: noties en functies. Hieronder vallen ook uitspraak, ritme en intonatie, taalregisters en kennis van de socioculturele context.

leerdoel

concretisering van een **eindterm** en/of **specifieke eindterm** die in een deel van een didactisch proces kan worden gerealiseerd.

leerstrategieën

zijn gericht op het leren in brede zin, d.w.z. (meta)cognitief, affectief en psychomotorisch. (Zie ook **strategieën** en **communicatiestrategieën**).

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** binnen een taalopleiding. (Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.
(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

beschrijvend niveau

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

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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

notie

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

opleiding

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

opleidingsprofiel

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

publiek

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

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)
Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)
Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

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

interactieve taalactiviteit

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

taalgebruikssituatie

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

taaltaak

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

tekst

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

artistieke tekst

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

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

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

verwerkingsniveau

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

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

doorstroomgerichte vorming

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