

Chinees – meer dan taal alleen!

Het onderdeel cultuur bij Chinese Taal en Cultuur

GWENDOLYN TATES & JUDITH ZOETELIEF

Het nieuwe vak Chinese Taal en Cultuur maakt ons weer bewust van het feit dat cultuur een onlosmakelijk deel van taalverwerving is. Wie slechts de taal leert, zonder aandacht voor (inter)culturele kennis, vaardigheden en attitude, wordt een 'fluent fool' (Bennett, 1997). Juist bij het vak Chinees, waar sprake is van een geheel andere cultuur dan de westerse, zou cultuur een belangrijk element bij taalverwerving moeten zijn; niet voor niets heet het vak officieel 'Chinese Taal en Cultuur'. Toch is cultuur – evenals bij de andere moderne vreemde talen – veelal een ondergeschoven kindje. Een curriculum ontbreekt en docenten moeten het wiel zelf uitvinden. Om te komen tot een zinvolle en evenwichtige invulling van het domein cultuur werden interviews met docenten en Chinadeskundigen gehouden en met behulp van literatuur geanalyseerd. Het resultaat is een voorstel voor een leidraad voor het curriculum van het cultuurdomein, dat hopelijk het vak Chinees zal versterken.

China is de op één na grootste economie ter wereld en het is niet verwonderlijk dat de taal en cultuur van dit 'Land van het Midden'

– de letterlijke vertaling van 'China' – zich in toenemende aandacht mogen verheugen. In Nederland wordt op steeds meer scholen Chinees aangeboden (Beeker, Canton & Fasoglio, 2008). Om de haalbaarheid van dit nieuwe vak te onderzoeken is in het schooljaar 2010–2011 op negen scholen in 4 vwo een driejarige examenpilot gestart, waarvan onlangs de eerste evaluatieresultaten bekend werden. Deze waren positief en het vak lijkt als volwaardig eindexamenvak aangeboden te kunnen worden.¹ Echter, een van de genoemde punten in het onderzoek is dat onderwijs over de Chinese cultuur relatief weinig aandacht krijgt. Tigelaar et al. (2012, p. 11) merken hierover op: 'Het lijkt zinvol om met docenten na te gaan welke typen doelstellingen voor onderwijs in cultuur belangrijk zijn, hoe daaraan in de taalles aandacht aan kan worden besteed en hoe cultuur kan worden getoetst'. Wij hopen hieraan met ons onderzoek naar een evenwichtige invulling van het cultuurdomein een bijdrage te kunnen leveren. Hierbij plaatsen wij de kanttekening dat in het examenprogramma voor het vak Chinees cultuur als 'vijfde' domein gekenmerkt wordt, na de vier taalvaardigheden. Ons

voorstel voor een evenwichtige invulling van dit cultuurdomein, officieel 'Cultuur en Samenleving' geheten, houdt om praktische redenen deze indeling aan, met dien verstande dat er tal van mogelijkheden zijn om taal en cultuur te integreren.²

Bij het begrip cultuur wordt vaak aan cultuuruitingen als kunst en literatuur gedacht, Cultuur met een hoofdletter. Het begrip wordt hier echter gebruikt zoals Hofstede het definieert: 'Het is de collectieve mentale programmering die de leden van één groep of categorie mensen onderscheidt van die van een andere.' En ook: 'Cultuur bestaat uit de ongeschreven regels van het sociale spel' (Hofstede, 2005, p. 19).

Uit verschillende studies komt naar voren dat taal en cultuur onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Ochs en Schieffelin stellen dat van jongs af aan kinderen wordt geleerd zich te uiten op een wijze die cultuurbepaald is: 'Every society orchestrates the ways in which children participate in social situations, and this in turn, affects (...) children's utterances' (Ochs & Schieffelin, 1984, p. 310). Claire Kramsch beschrijft de relatie tussen taal en cultuur als volgt: 'Beyond the traditional knowledge of cultural facts, an intercultural approach aims at gaining an understanding of the ways these facts are related, i.e. how as a pattern they form the cultural fabric of society' (Kramsch, 1996, p. 6). In leergangen wordt cultuur niet zelden apart behandeld, als achtergrondinformatie, als 'verrijkingstof', in bijlagen of als optionele lesstof. Byram stelt dat als een vreemde taal alleen als een soort gecodificeerde versie van de eigen taal geleerd wordt, dit in feite geen vreemdetalenonderwijs is (Byram, 1991, 19). Echt vreemdetalenonderwijs impliceert een integratie tussen cultuur en taal, waarbij de culturele competentie van de leerling tot een (inter)culturele competentie wordt. Onder (inter)culturele competentie wordt verstaan: het kunnen leggen

van relaties tussen verschillende culturen, in termen van begrip, acceptatie en waardering (Fasoglio & Canton, 2009, p. 3). Juist bij het nieuwe vak Chinese Taal en Cultuur wordt het belang van (inter)culturele competentie onderkend. In haar voorstel voor een leerplan Chinees stelt de SLO: 'Als één van de meerwaarden van het leren van Chinees op middelbare schoolleeftijd zien wij dat de leerling de westerse en oosterse cultuur met elkaar in verband brengt, dat hij bewust wordt van overeenkomsten en verschillen tussen beide, en daar begrip voor krijgt.' (Beeker et al., 2008, p. 29).

Volgens Byram behelst (inter)culturele competentie in het vreemdetalenonderwijs naast linguïstische, socio-linguïstische en discourscompetentie ook het bezit van bepaalde attitudes, kennis en vaardigheden. Over attitude of houding zegt hij: 'The attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and the speaker's own without being judgmental.' De benodigde kennis betreft: 'Knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.' Over vaardigheden zegt hij: 'The skills include those of interpreting and relating, discovery and interaction in addition to critical cultural awareness/political education.' Daarnaast geeft Byram aan dat de verdeling van de componenten niet helemaal gelijk is. Hij stelt dat het met name de attitude of de (ver)houding van de interculturele spreker/mediator is die de basis vormt voor (inter)culturele competentie (Byram, 1997, p. 51).

Bij ons onderzoek maken wij gebruik van het hierboven beschreven (inter)culturele model van Byram en gaan we ervan uit dat een evenwichtige invulling van het cultuurdomein binnen het vak Chinese Taal en Cultuur zou moeten bestaan uit de componenten kennis, vaardigheden en attitude.

Methodes

Naast literatuuronderzoek is een interviewstudie, in de vorm van gesprekken met open vragen, verricht onder elf deelnemers. Deze groep bestond uit zes docenten Chinees en vijf Chinadeskundigen afkomstig uit het bedrijfsleven, de wetenschap en de media. Vijf docenten waren sinoloog maar doorliepen ook de Lerarenopleiding Chinese Taal en Cultuur, wat hen extra bewust maakte van theorieën over onderwijs. Er is voor gekozen om niet alleen docenten te interviewen maar ook Chinadeskundigen, omdat deze een brug kunnen slaan naar de praktijk waar de (inter)culturele competenties toegepast worden. Hierdoor kunnen zij inzicht verschaffen in welke competenties het meest bruikbaar zijn in contacten met China. De groep Chinadeskundigen was geselecteerd op hun uitgebreide kennis en ervaring op het gebied van China evenals op hun ervaring met doceren of geven van trainingen aan verschillende doelgroepen, waaronder studenten en vo-leerlingen. Vier Chinadeskundigen hadden een sinologische achtergrond. Daar de Chinese geschiedenis een steeds terugkerend onderwerp bleek, werd bovendien een expert op dit gebied geïnterviewd, om de thema's en onderwerpen te verdiepen. Er is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews aan de hand van vijf open vragen. De vragen (zie kader 1) volgden de structuur van het onderzoek: de hieronder gestelde hoofdvraag en de deelvragen. Bij de eerste deelvraag werd expliciet gevraagd naar een waardeverdeling bij de (interculturele) componenten kennis, vaardigheden en attitude. De kenniscomponent werd vervolgens uitgediept bij de deelvraag omtrent thema's. Ook bij de deelvragen omtrent 'planning en opbouw in moeilijkheidsgraad' en 'werkvormen en toetsing' is getracht de drie (inter)culturele componenten van Byram te betrekken. In de leidraad geven wij vervolgens aan welke component(en) er

bij welke thema's bij de leerling ontwikkeld zouden kunnen worden.

De resultaten van het onderzoek worden hieronder beschreven aan de hand van de hoofd- en deelvragen van het onderzoek.

DOCENTEN

1. Wat zouden VO-leerlingen moeten weten over Chinese cultuur na zes jaar het vak Chinees gevolgd te hebben?
2. Welke waarde kent u toe aan de componenten kennis, vaardigheden en attitude? (verdeel 100 punten)
3. Wat zijn de thema's of onderwerpen die u behandelt?
4. Is er bij u sprake van een planning voor de periode van 6 jaar? Waar begint u mee, waar komt u uit? Bouwt u de moeilijkheidsgraad op?
5. Wat zijn uw tips en/of voorbeelden van geslaagde thema's, en hoe werden zij door u onderwezen (werkvormen)? Is na te gaan of leerlingen deze thema's zich eigen maakten (toetsing)?

CHINADESKUNDIGEN

1. Wat zouden VO-leerlingen moeten weten over Chinese cultuur na zes jaar het vak Chinees gevolgd te hebben?
2. Welke waarde kent u toe aan de componenten kennis, vaardigheden en attitude? (verdeel 100 punten)
3. Welke thema's zou u behandelen betreffende het domein Cultuur indien u een docent VO was?
4. Is daar een opbouw in moeilijkheidsgraad in?
5. U bent als specialist uitgenodigd om een gastles te geven op een VO school. Welk onderwerp kiest u of zou u willen kiezen en waarom is dit een onderwerp dat belangrijk voor de leerlingen is? Wat voor een werkwijze/werkvorm zou u kiezen?

Kader 1. Interviewvragen docenten en Chinadeskundigen

Resultaten

Wat zouden VO leerlingen moeten weten over Chinese cultuur?

Al onze geïnterviewden waren van mening dat cultuur en begrip voor cultuur zeer belangrijk zijn voor het vak Chinees. Chinadeskundigen waren van mening dat leerlingen na zes jaar 'het hedendaagse China zouden moeten begrijpen' en dan met name door kennis van de Chinese filosofie. 'Doel van het vak zou moeten zijn om te begrijpen hoe de Chinezen van nu redeneren en reageren' en 'In de huidige globaliserende wereld moeten leerlingen erachter komen dat ook de eigen cultuur één cultuur is en niet dé cultuur is.' Docenten waren van mening dat het doel van het domein cultuur is om leerlingen een brug te laten vormen tussen de twee culturen: 'Leerlingen moeten een link kunnen leggen met hun eigen waarden en normen...' en 'Het draait om kritisch leren nadenken over zowel de eigen culturele identiteit als de Chinese.' Concluderend kunnen wij stellen dat docenten en deskundigen geen onduidelijkheid in doelstellingen lijken te ervaren. Zij zien cultuur in de zin van (inter)culturele competentie, dat wil zeggen als onlosmakelijk deel van het taalonderwijs, wat als doel heeft leerlingen op te leiden tot interculturele mediators en niet tot *fluent fools* zoals door Byram en Kramsch hierboven gedefinieerd.

Welke waardeverdeling tussen kennis, vaardigheden en attitude?

In tegenstelling tot Byrams visie dat met name de attitude of de (ver)houding van de interculturele spreker de basis vormt voor (inter)culturele competentie, gaven docenten mvt in de SLO-enquête over cultuur in het mvt-onderwijs (Fasoglio & Canton, 2009) aan bij (inter)culturele competentie juist het minst vaak (20,5%) aan attitude te denken en het meest aan kennis (41,6%) en vaardigheden (35,4%). Ook de docenten van het SLO-

Curriculumevaluatie onderzoek, gevraagd naar wat zij bij het cultuurdomein Chinees belangrijk vonden, zetten kennisdoelen op de eerste plaats (67%) (Corbalan, Folmer & Tigelaar, 2011).

Uit onze data blijkt dat de meerderheid van de geïnterviewde docenten attitude de meest belangrijke component van intercultureel onderwijs (42,5%) vond, maar dat daarnaast kennis (26,6%) en vaardigheden (30,8%) ook een grote rol in het cultuurcurriculum zouden moeten spelen. Voor de deskundigen gold ook dat de meeste nadruk op attitude (41,6%) lag. Kennis was voor hen iets minder belangrijk (39,6%) en vaardigheden (18,6%) werden door de Chinadeskundigen als minder nuttige component gezien. Wanneer wij de docenten en deskundigen samenvoegen komen wij op: attitude (42,1%), kennis (32,6%) en vaardigheden (25,3%). Ondanks het feit dat de drie onderzoeken niet volledig vergelijkbaar zijn, mag gesteld worden dat het belang dat aan attitude gehecht werd in lijn is met de visie van Byram (1991).

Welke thema's en waarom?

Uit ons onderzoek blijkt dat de docenten een voorkeur hadden voor cultuurthema's die betrekking hebben op de component kennis, zoals het vergaren van kennis over de Chinese geschiedenis (dynastieën, voetbinden, uitvindingen, zijde, Gele keizer, de Grote Muur, opkomst communisme), Chinese tradities in de vorm van feestdagen en de Chinese eetcultuur. Er was echter ook een docent die geschiedenis juist niet uitgebreid wilde behandelen omdat zij dat 'meer iets voor bij het vak geschiedenis' vond. Daarnaast werd het thema actualiteiten met betrekking tot de moderne Chinese samenleving en het dagelijks leven in China drie keer genoemd. Politieke onderwerpen waren minder populair, of zoals een docent het verwoordde: 'Ik kies er bewust voor om gevoelige onderwerpen als mensenrechten, de Culturele

Revolutie en politieke geschiedenis niet apart te behandelen.’ Twee docenten besteedden aandacht aan kalligrafie en drie van hen gaven aan omgangsvormen en etiquette te behandelen, door één docent aangeduid als werken aan de (Confucianistische) ‘li’ (de rituelen). Twee docenten behandelden traditionele Chinese culturele thema’s en uitingen zoals traditionele muziekinstrumenten, astrologie en papierknippen. Deze zijn vergelijkbaar met de traditionele cultuurthema’s die, naast thema’s als geschiedenis, gebruiken, dagelijks leven, aanbevolen worden door het Confucius Instituut (Hanban, 2010).

Het merendeel van de deskundigen noemde thema’s als ‘het kunnen begrijpen van China en de Chinezen van nu’, zoals moderne en oude geschiedenis, jongerencultuur en het onderwijssysteem, want ‘de kennis van China is eindeloos en kun je eenvoudigweg niet allemaal behandelen’, aldus een Chinakenner. Het grootste belang werd door de deskundigen echter aan kennis van de twee grote filosofische stromingen gehecht, het confucianisme en taoïsme, omdat veel elementen uit de Chinese hedendaagse samenleving hieraan gerelateerd zijn (bijvoorbeeld het begrip ‘harmonie’).

Een interessante suggestie was het combineren van verschillende onderwerpen aan de hand van één overkoepelend thema. Bijvoorbeeld de één-kindpolitiek: dit thema bevat economische aspecten, maar heeft ook een psychosociale invalshoek (familieverhoudingen, kleine keizer-generatie, opvoeding). Daarnaast raakt het aan onderwerpen als onderwijs en jongerencultuur. (De hierna beschreven voorbeelden 2 en 3 volgen ook deze opzet).

Welke planning en opbouw in moeilijkheidsgraad?

De uitdagende doelstellingen van het cultuurdomein en het feit dat er zes jaar voor het vak staat, maken een planning van wat

wanneer te behandelen essentieel. De geïnterviewden in ons onderzoek achtten allen een opbouw in moeilijkheidsgraad van de stof wenselijk. Het bleek echter dat de docenten geen vaste opbouw voor het cultuurdomein hanteerden. Sommigen hadden wel een jaarlijks terugkerend onderdeel in de planning, zoals het International Film Festival Rotterdam, een bezoek aan een Chinees restaurant of China Town. Alle docenten besteedden aandacht aan Chinees Nieuwjaar. De deskundigen, die allen onderwijs- of trainingservaring hebben, zeiden allen onderscheid in niveau te maken naar leeftijd of schooljaar. Zo liep hun onderwerpkeuze van spannende verhalen over de Grote Muur en de terracotta beelden, naar vliegers maken en met stokjes eten, om uit te komen bij zaken doen in China of de Chinese Communistische Partij. Overigens is ook als mogelijkheid genoemd ‘moeilijke zaken’ als filosofie te herhalen met meer diepgang in latere jaren.

Welke werkvormen worden gebruikt en hoe vindt toetsing plaats?

In ons onderzoek bleken alle docenten gebruik te maken van mondelinge leerling-presentaties, met nadruk op het vergaren van kennis. Sommige docenten gaven cultuurtraining door middel van een onderwijsleergesprek in combinatie met een PowerPoint-presentatie, wat bijdraagt aan de ontwikkeling van attitude. De helft van de docenten gebruikte actuele gebeurtenissen (artikelen, documentaires) voor culturele bewustwording. Hierbij werd vaak gewerkt met een door de docent gemaakte lees- of kijkwijzer. Vragen die de leerlingen bij deze werkvorm gesteld werden waren: waar gaat het over, wat valt je op, wat vind je en wat zou je ervan mee willen nemen? Dit gebeurde ook in duo’s, met vragen gericht op meningsvorming en vergelijkingen maken met de eigen cultuur. Opvallend was dat slechts één docent controverse of ‘lastige’ onderwerpen behandel-

de. Eén docent gebruikte een rollenspel om Chinese omgangsvormen te oefenen, waaronder een Taaldorp.³ Veel docenten werkten met projectmatige taken, zoals het laten maken van werkstukken en collages. Deze taken waren voornamelijk gericht op kennis, maar werden ook door één docent gebruikt voor het ontwikkelen van een mening, ofwel attitude. Deze docent liet leerlingen een collage maken op basis van wat zij negatieve en positieve aspecten van China vonden. Het houden van een quiz of discussie, al dan niet in de vorm van een onderwijsleergesprek, werd door onze docenten regelmatig gebruikt en draagt bij aan de ontwikkeling van kennis en attitude. Een wellicht typisch ‘Chinese’ werkvorm die door alle docenten van onze interviewstudie werd uitgevoerd, is met leerlingen een Chinees restaurant bezoeken. Deze activiteit is geschikt voor het ontwikkelen van alle (inter)culturele competenties (zie voorbeeld 1).

Voorbeeld 1.

Een ‘Chinese’ werkvorm: restaurantbezoek en China Town
Bij restaurantbezoek maken leerlingen kennis met de Chinese keuken en tafelmanieren (etiquette) en kunnen zij hun linguïstische competenties in de praktijk brengen. Een variant hierop is een excursie naar China Town, met gerichte vragen en opdrachten (bijvoorbeeld bij de tempel: aan wie is deze gewijd, op wie uit het christelijk geloof lijkt zij? Op straat: welke beroepen zie je?) Opdrachten vinden plaats bij de boekhandel (bijvoorbeeld: vraag om een woordenboek), de acupuncturist, de supermarkt en het restaurant.

Gezien het feit dat de invulling van het cultuurdomein nog in de kinderschoenen staat,

kan het geen verbazing wekken dat ook de toetsing nog in de ontwikkelingsfase verkeert.⁴ Toch kwam uit ons onderzoek naar voren dat er toetsing van kennis plaatsvond in de vorm van presentaties, werkstukken en schriftelijke vragen. Toetsing van vaardigheden en attitude vond niet plaats, want dan moet er sprake zijn van het documenteren van de competenties van de leerling. Hiervoor ontwikkelde het European Center for Modern Languages het Europese Taal Portfolio. Dit portfolio bestaat uit drie onderdelen, waarvan het onderdeel ‘dossier’ de mogelijkheid biedt materialen en producten op te nemen die (inter)culturele competenties van de leerling weergeven zoals (reflectie-)verslagen, presentaties en ervaringen. Daarnaast kunnen leerlingen er een self-assessment aan toevoegen waarin zij hun (inter)culturele competentie beschrijven (Byram et al., 2002). Zo’n portfolio zou ook in de lespraktijk van het vak Chinese Taal en Cultuur goed bruikbaar zijn.

Voorstel voor een leidraad voor een curriculum voor het domein Cultuur en Samenleving

De leidraad (waarvan in kader 2 een onderdeel, zie ook noot 5) bestaat uit suggesties voor thema’s en onderwerpen per leerjaar waarbij aangegeven wordt welke drie componenten van (inter)culturele competentie ontwikkeld kunnen worden. De leidraad is gebaseerd op de uitkomsten van de interviews, op literatuuronderzoek, en op onze eigen ervaring als docent en trainer. Voorts is er met vier factoren rekening gehouden: er is getracht aansluiting te vinden bij vakken uit het reguliere curriculum (bijvoorbeeld economie in het derde leerjaar: dan is de leerling bekend met economische termen). Er is uit praktisch oogpunt gekeken naar de mogelijkheden om vakoverstijgend te werken (bijvoorbeeld een bezoek aan een Chinese tentoonstelling samen met het vak CKV). Er is rekening gehouden met de ontwikkelingsfase van de leerling, en ten slotte is er – voor een

Jaar 1

THEMA	GESCHIEDENIS	GEOGRAFIE	NORMEN EN WAARDEN: EETCULTUUR	LEVENSBESCHOUWING	SPORT: VECHTKUNST	CREATIEVE CULTUURUITINGEN	TRADITIES & FEESTDAGEN
VOORBEELDEN VAN SUBTHEMA'S	<ul style="list-style-type: none"> Oude geschiedenis aansluitend bij curriculum brugklas Geschiedenis Han en Qin dynastie Qin Shi Huangdi (populaire games en films) Uitvindingen De Chinese Muur en China's noordelijke buurvolkeren 	<ul style="list-style-type: none"> Introductie topografie van China: 'van sneeuwtoppen, kamelen en panda's via rivieren tot aan de kuststeden' 	<ul style="list-style-type: none"> De vijf smaken Eten & Taal Regionale verschillen Eten met stokjes Theecultuur Etiquette/ tafelmanieren. 	<ul style="list-style-type: none"> Introductie filosofie & religie Confucianisme Taoïsme Boeddhisme en Islam 	Kungfu/Wushu: <ul style="list-style-type: none"> achtergrond films en praktijk inclusief Kungfu les 	Workshops: <ul style="list-style-type: none"> vliegers maken stempel snijden mandala maken papier knippen lampion maken Kalligrafie	<ul style="list-style-type: none"> Maanfeest Chinees Nieuwjaar Verjaardag Chinese stijl
IC*	K A	K	K V A	K V A	K A	K V	K V A

* IC=(Inter)culturele competentie; K=Kennis; V=Vaardigheden; A=Attitude

Jaar 2

THEMA	GESCHIEDENIS	GEOGRAFIE	MUZIEK	LEVENSBESCHOUWING	DAGELIJKS LEVEN	NORMEN EN WAARDEN	TRADITIES
VOORBEELDEN VAN SUBTHEMA'S	<ul style="list-style-type: none"> Middeleeuwen in China: niet donker Tang, Yuan en Ming dynastie; ontdekkingsreizigers Contacten tussen China-Westen Thee, porselein en zilver Opium- oorlogen en ongelijke verdragen 	<ul style="list-style-type: none"> Virtuele reis door China: bekende steden en bezienswaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> Traditioneel en modern; KTV en Chinese popcultuur 	<ul style="list-style-type: none"> Verdieping gedachtegoed Confucius en Laozi: wat betekent het anno nu? 	Leefomstandigheden: <ul style="list-style-type: none"> prijsniveau werk bestuurskunde familierelaties 	<ul style="list-style-type: none"> Communiceren in een andere cultuur: algemene omgangsvormen en do's & don'ts 	<ul style="list-style-type: none"> Chinees namen Astrologie Symbolen (kleuren/ cijfers/draaken)
IC	K A	K A	K A V	K A	K A V	K A V	K A V

Kader 2. Leidraad, onderdeel voor jaren 1 en 2

Voorbeeld 2.

Tweedejaars, thema: Muziek (zie ook bijlage 2)
Aangenomen mag worden dat leerlingen beschikken over enige muzikale basis- en begrippenkennis, opgedaan bij het vak Muziek. Bij dit thema kan onderwezen worden welke muziekstromingen- en stijlen er in de Chineestalige wereld zijn (kennis). Hierbij kan aan een demonstratie van bijvoorbeeld een Guqin of Erhu (Chinese muziekinstrumenten) gedacht worden (kennis). Daarnaast kan aandacht besteed worden aan populaire Chinese muzikanten/popartiesten waarbij leerlingen zelf de vergelijking maken met hun eigen muzikale voorkeur en bijbehorende idolen (attitude). Om leerlingen te laten wennen aan zowel de muziek als de typisch Aziatische manier om er samen van te genieten, kan er geoefend worden met het karaoke zingen van Chinese pophits (vaardigheden). Dit laatste onderdeel heeft tevens een overlapping met de taalvaardigheden spreek- en luistervaardigheid. Door leerlingen een songtekst te laten lezen en vertalen (met behulp van een leeswijzer) kan er bijvoorbeeld in een vervolgles ook leesvaardigheid geoefend worden.

aantal van de thema's – de mogelijkheid om taal en cultuur te integreren of te combineren. Voorbeeld 2 en 3 geven aan hoe de leidraad gebruikt kan worden.

Conclusie en discussie

Misschien nog meer dan bij andere moderne vreemde talen bevestigden de resultaten van ons onderzoek het grote belang van (inter)culturele competentie bij het leren van de Chinese taal. Dit kwam tot uitdruk-

Voorbeeld 3.

Zesdejaars, thema: Zakendoen in China
Deze leerlingen zijn bezig met hun studiekeuze en hebben vaak een bijbaan of doorliepen al een maatschappelijke stage. Een aantal praktische vaardigheden kunnen onderwezen worden zoals do's and don'ts (visitekaartje, cadeaus geven/ontvangen, etiquette rondom een diner, aanspreekvormen, etc.) (vaardigheden). Daarnaast kan er aandacht besteed worden aan begrippen als 'gezicht' of mianzi, 'relatienetwerk' of guanxi en hoe daarmee om te gaan (kennis en vaardigheden). Leerlingen kunnen aan de hand van theorie en audiovisueel materiaal een vergelijking maken tussen de Nederlandse en de Chinese bedrijfscultuur (belang van de groep versus het belang van het individu, de positie van de leider etc.) (kennis, attitude en vaardigheden). Ook een geïntegreerde aanpak met taalvaardigheden is mogelijk, bijvoorbeeld het oefenen van een eenvoudige sollicitatie, persoonlijke introductie of een zakelijk telefoongesprek.

king in de doelstelling die docenten en Chinadeskundigen formuleerden voor het vak: *het hedendaagse China begrijpen en het vormen van een brug tussen de eigen en de Chinese cultuur*. Wanneer bij (inter)culturele competentie een onderscheid gemaakt wordt naar de componenten kennis, vaardigheden en attitude, dan waren, voor zowel docenten als deskundigen, attitude gevolgd door kennis en in iets mindere mate vaardigheden van belang. Het valt op dat door de docenten veel waarde gehecht werd aan attitudevorming, maar dat in de praktijk het onderwijs van cultuur zich voor-

namelijk richtte op kennis. Dit kwam ook tot uiting in werkvormengebruik en toetsing. De thema's van de leidraad kunnen dienen als voorbeeld van een planmatige invulling voor het cultuurdomein.

Ondanks (of dankzij?) de berg van culturele kennis – 'er is zoveel over China, waar begin je?' – valt er binnen het vak Chinese Taal en Cultuur zeker een zinvolle invulling van het culturele domein te maken. Natuurlijk zijn er nog tal van gebieden die verder onderzoek verdienen. Opmerkelijk vonden wij de afwezigheid van het thema literatuur bij onze geïnterviewden, een onderdeel dat bij de andere mvt juist wél een grote rol speelt. Het kan zijn dat dit onderwerp als lastig werd ervaren omdat literatuur niet in de doeltaal gelezen kan worden.⁶ Er zijn echter voldoende in het Nederlands en Engels vertaalde titels beschikbaar, maar het gros sluit qua thematiek en sfeer aan bij bovenbouwleerlingen. Onderwerpen als werkvormen en toetsing zouden verder uitgediept kunnen worden. Er zijn geen beschrijvingen van het eindniveau van de (inter)culturele competenties die de leerling verworven moet hebben. Kortom, er is nog genoeg te doen om het culturele aspect van het vak Chinese Taal en Cultuur verder te ontwikkelen, wat zal leiden tot een versterking van dit boeiende vak.

NOTEN

1. In het artikel *Chinees als nieuw schoolvak?* (Tigelaar, Corbalan & Folmer, 2012) wordt geconcludeerd dat de ervaringen van docenten en leerlingen op de pilotscholen positief zijn en het vak Chinese Taal en Cultuur uitvoerbaar lijkt. Eind 2013 zal SLO het Ministerie van OCW adviseren omtrent de haalbaarheid van het vak Chinese Taal en Cultuur als eindexamenvak. Zie ook de site <http://chineesopschool.slo.nl/pilotproject/doelstelling>.

2. Vanwege de moeilijkheid van de Chinese taal – eindtermen voor de vier taalvaardigheden zijn globaal op niveau A2 (Beeker et al., 2008) – zal het cultuurdomein niet in de doeltaal gegeven worden. Zo wordt in het voorstel tot een leerplan Chinees van het SLO het gebruik van doeltaal als volgt omschreven: '... (dit) zal aanvankelijk beperkt blijven tot zeer simpele uitingen, uiterst korte instructies en dergelijke'. (Beeker et al., 2008, p. 66). En ook: 'Als onderzoek naar cultuuronderwerpen een te groot appel doet op de lexicale kennis van de beginnende leerders van het Chinees kan er gebruik gemaakt worden van bronnen in het Nederlands of andere talen zoals Engels' (Beeker et al., 2008, p. 57). Dit sluit echter niet uit dat taal en cultuur in samenhang onderwezen kunnen worden, zoals uit de voorbeelden blijkt.

3. Een rollenspel kan zowel in eenvoudig Chinees plaatsvinden, als ook in het Nederlands, bijvoorbeeld om een zakelijke bijeenkomst te simuleren waarbij etiquette in acht wordt genomen, zie voorbeeld 3.

4. De globale eindtermen voor het cultuurdomein zijn, net als bij het Fries en het Papiament: 'De leerling kan door middel van voorbeelden een overzicht geven van uiteenlopende Chinese cultuuruitingen'; 'De leerling kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn ervaringen met enkele Chinese cultuuruitingen' (Beeker et al., 2008, p. 57). Deze eindtermen worden echter in de praktijk bij de examenpilot niet nagestreefd.

5. De gehele leidraad is op te vragen bij de auteurs: <gwendolyn@chinaways.nl> en <jzoetelief@lmc-vo.nl>.

6. Er zijn beperkt graded readers beschikbaar van literaire werken – deze zijn echter niet op A1-A2 niveau. SLO denkt aan leeservaring opdoen met Chinese literaire werken in vertaling (Beeker et al., 2008, p. 58).

LITERATUUR

- Beeker A., Canton, J. & Fasoglio, D. (2008). *Chinees op school: Voorstel voor een leerplan Chinese Taal en Cultuur voor het vwo*. Enschede: SLO.
- Bennett, M. (1997) How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In A.E. Fantini & J.C. Richards. *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II: Innovative Classroom Techniques, Alexandria, VA: TESOL.
- Byram, M. (1991). *Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model*. In D. Buttjes & M. Byram (red). *Mediating Languages and Cultures*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Corbalan, G., Folmer, E. & Tigelaar, D. (2012). *Curriculumevaluatie Chinese taal en cultuur*. Enschede: SLO.
- Fasoglio, D. & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur?* Enschede: SLO.
- Hanban/Confucius Institute (2010). *Internationaal Curriculum voor Chinees Taalonderwijs*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005) *Allemaal andersdenkenden, omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Geraadpleegd op 2-6-2012 op <http://www.spz.tu-darmstadt.de/project_ejournal/jg-01-/beitrag/kramsch2.htm>.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization. In R.A.

Shweper and R.A. Levine (red.) *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (pp. 277-320). Oxford: Oxford University Press.

Tigelaar, D., Corbalan, G., & Folmer, E. (2012). *Chinees als nieuw schoolvak?* *Levende Talen Tijdschrift* 13(2), 3-13.

GWENDOLYN TATES (1959) is sinoloog met jarenlange zakelijke China-ervaring. Tegenwoordig deelt zij haar passie voor China door het geven van workshops en trainingen, maar ook als docent Chinees bij de Haagse Hogeschool en bij het Rijnlands Lyceum in Wassenaar. In 2012 behaalde zij (cum laude) de Educatieve Master Chinese Taal en Cultuur, ICLON, Rijksuniversiteit Leiden. E-mail: <gwendolyn@chinaways.nl>

JUDITH ZOETELIEF (1976) studeerde sinologie aan de universiteit van Leiden en Taipei, Taiwan en behaalde (cum laude) in 2012 een Educatieve Master aan het ICLON te Leiden. Zij is het sectiehoofd Chinese Taal en Cultuur van het Sint-Montfort College te Rotterdam, pilotschool Chinees. Daarnaast is zij werkzaam als onafhankelijk wetenschappelijk onderzoeker en gespecialiseerd in de Chinese aanwezigheid in Afrika. E-mail: <jzoetelief@lmc-vo.nl>

Kan een meerkeuzetoets bijdragen aan het meten van schriftelijke taalvaardigheid?

THEO PULLENS, HANNY DEN OUDEN,

WOLFGANG HERRLITZ & HUUB VAN DEN BERGH

Het beoordelen van schrijfvaardigheid is een complexe materie. Om de schrijfontwikkeling van leerlingen te kunnen volgen is er behoefte aan een valide en betrouwbaar instrument. Mogelijk kan de meerkeuzetoets hiervoor ingezet worden: op het eerste gezicht kan met deze toetsvorm snel en betrouwbaar gemeten worden. In dit onderzoek zijn de scores op een meerkeuzetoets schrijfvaardigheid vergeleken met de globale schaalbeoordeling van acht opstellen van dezelfde groep basisschoolleerlingen. Er kan geen positief verband aangetoond worden, met uitzondering van het onderdeel spelling.

De laatste tijd is er een toenemende aandacht waarneembaar in het basis- en voortgezet onderwijs voor de schriftelijke taalvaardigheid bij het moedertaalonderwijs. In een kritisch rapport over het schrijven van teksten in het basisonderwijs spreekt de onderwijsinspectie grote zorgen uit over de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Henkens, 2010). Onlangs nog verscheen de publicatie 'Focus op schrijven' (Inspectie van het Onderwijs, 2012) waarin enkele aanwijzingen geformuleerd zijn om de didactiek van het schrijven van teksten in het basisonderwijs te verbeter-

ren. Men pleit er onder meer voor om instrumenten te ontwikkelen waarmee leraren de schrijfvorderingen van leerlingen kunnen volgen. Hiermee zou dan bepaald kunnen worden welke leerlingen de goede en welke de zwakke schrijvers zijn. De inspectie redeneert dat leraren op deze manier handvatten aangereikt krijgen om zwakkere schrijvers gerichte ondersteuning te bieden in specifieke onderdelen van het schrijfproces.

Daarnaast wordt de mogelijkheid onderzocht om, net als in de eindtoets basisonderwijs, schrijfvaardigheid op te nemen in de nieuw te ontwikkelen diagnostische tussentijdse toets voor het voortgezet onderwijs. In het streven om ook voor schrijven een objectieve toets te construeren wordt bij de eindtoets basisonderwijs al jarenlang gebruik gemaakt van een meerkeuzetoets. Het is de vraag of met behulp van deze toetsvorm een betrouwbare en valide uitspraak gedaan kan worden over deze taalvaardigheid.

In dit artikel gaan we allereerst in op de beoordelingsproblematiek bij schrijfvaardigheid. Daarna doen we verslag van een onderzoek naar het inzetten van een meerkeuzetoets als beoordelingsinstrument voor schrijven. Hiermee willen we een bijdrage