



Volwassenenonderwijs

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

Leerplan MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

CHINEES

Onderwijsvorm

Richtgraad 1.4

Bestelnummer: **O/3/2004/198**

Voor de aanmaak van dit leerplan Chinees richtgraad 1.4 werd een netoverschrijdende Commissie samengesteld.

Deze bestond uit de volgende leden :

Mevr. Andrea Michiels (Inspecteur/Beleidscoördinator)	Voorzitter
Mevr. Ella Reynders (SCVO Talen-Eikenstraat)	Commissielid
Mevr. Liao Shewn-Chwen (SCVO-Talen-Eikenstraat)	Commissielid
Dhr. Luc Van Mechelen (SCVO Talen-Eikenstraat)	Commissielid

Leerplan Chinees

Richtgraad 1.4

1 Situering	5
2 Beginsituatie	11
3 Doelstellingen	11
3.1 Algemene doelstellingen	11
3.2 Leerplandoelstellingen	11
3.2.1 Spreken	11
3.2.2 Schrijven	13
3.2.3 Lezen.....	14
3.2.4 Luisteren	16
4 Leerinhouden	18
4.1 Contexten.....	18
4.2 Taalhandelingen.....	21
4.2.1 Algemene taalhandelingen.....	21
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen.....	21
4.3 Taalsysteem	23
4.4 Taalregisters	24
4.5 Uitspraak en intonatie	24
4.6 Socioculturele aspecten	25
4.6.1 Socioculturele conventies	25
4.6.2 Non-verbale communicatie.....	28
5 Methodologische wenken	29
6 Evaluatie	35
6.1 Visie	35
6.2 Criteria.....	39

7 Bibliografie	41
7.1 Algemene didactische werken	41
7.2 Taalspecifieke werken.....	44
7.2.1 Algemene taalspecifieke werken.....	44
7.2.2 Woordenschat.....	44
7.2.3 Grammatica.....	44
7.2.4 Uitspraak en intonatie	45
7.2.5 Socioculturele aspecten.....	45
7.2.6 De vier vaardigheden.....	46
7.2.7 Evaluatie	46
7.2.8 Handboeken.....	46
7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen	48
 Bijlage 1: Nuttige info.....	 49
Bijlage 2: Trefwoordenlijst.....	51

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.

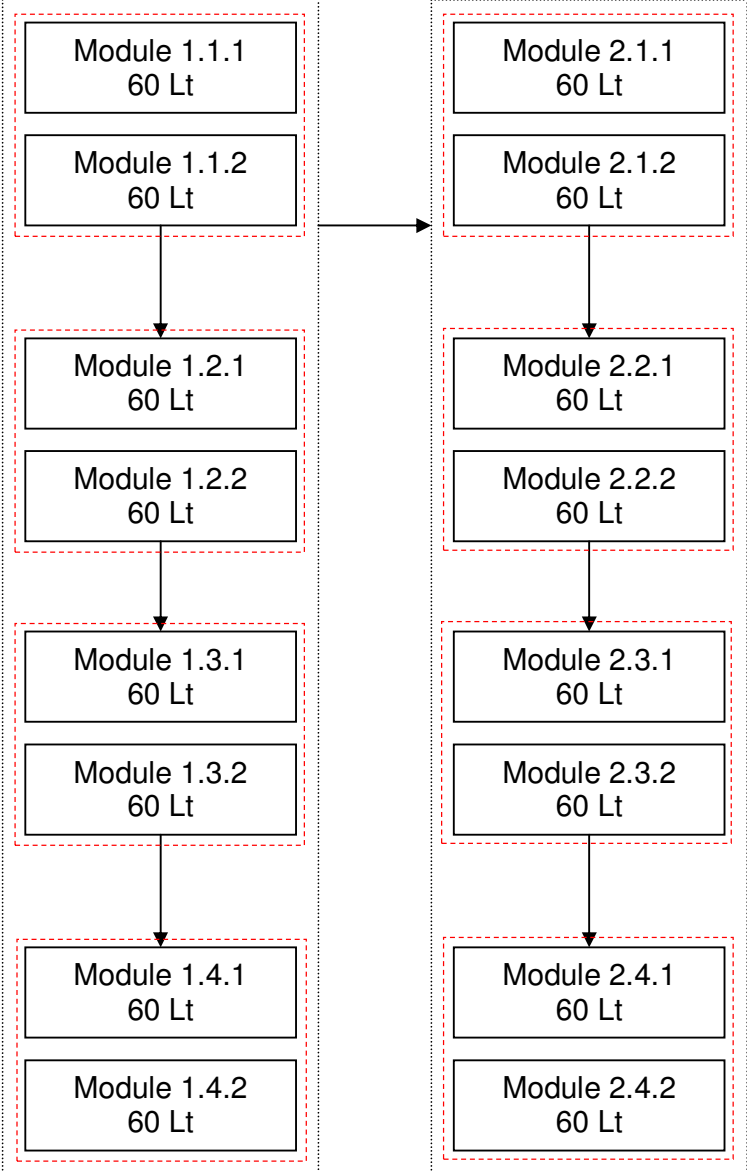
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor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

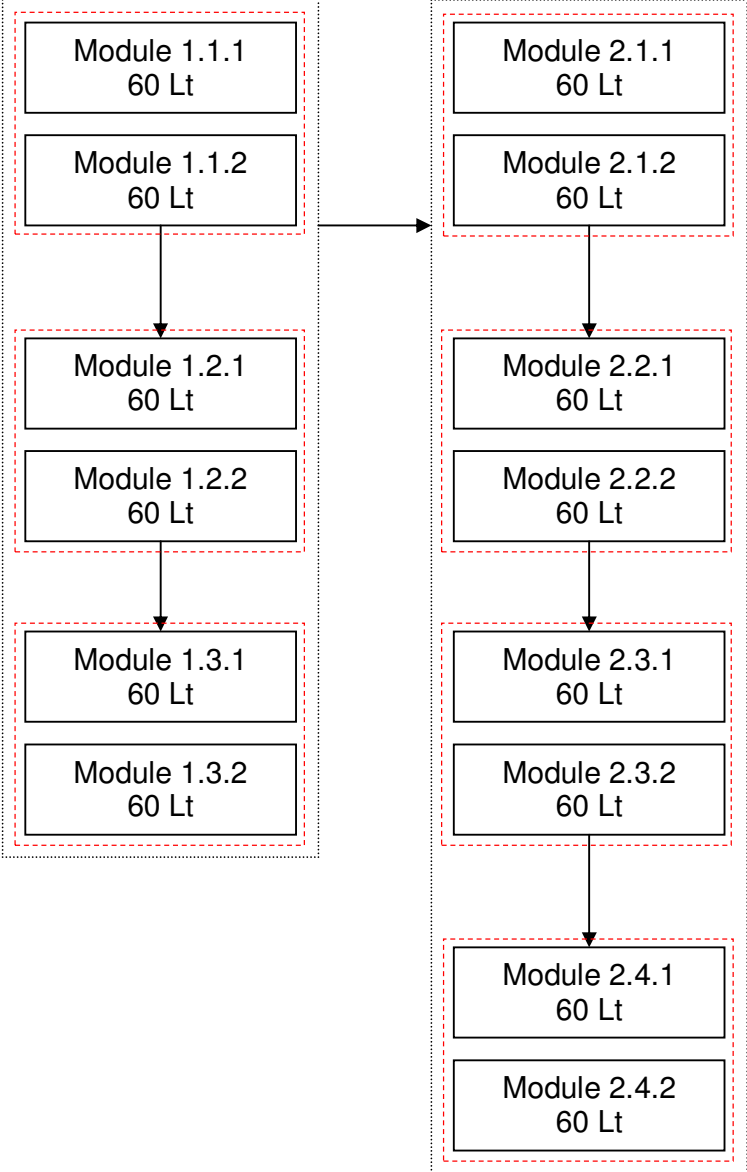
Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1 Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1 Richtgraad 2



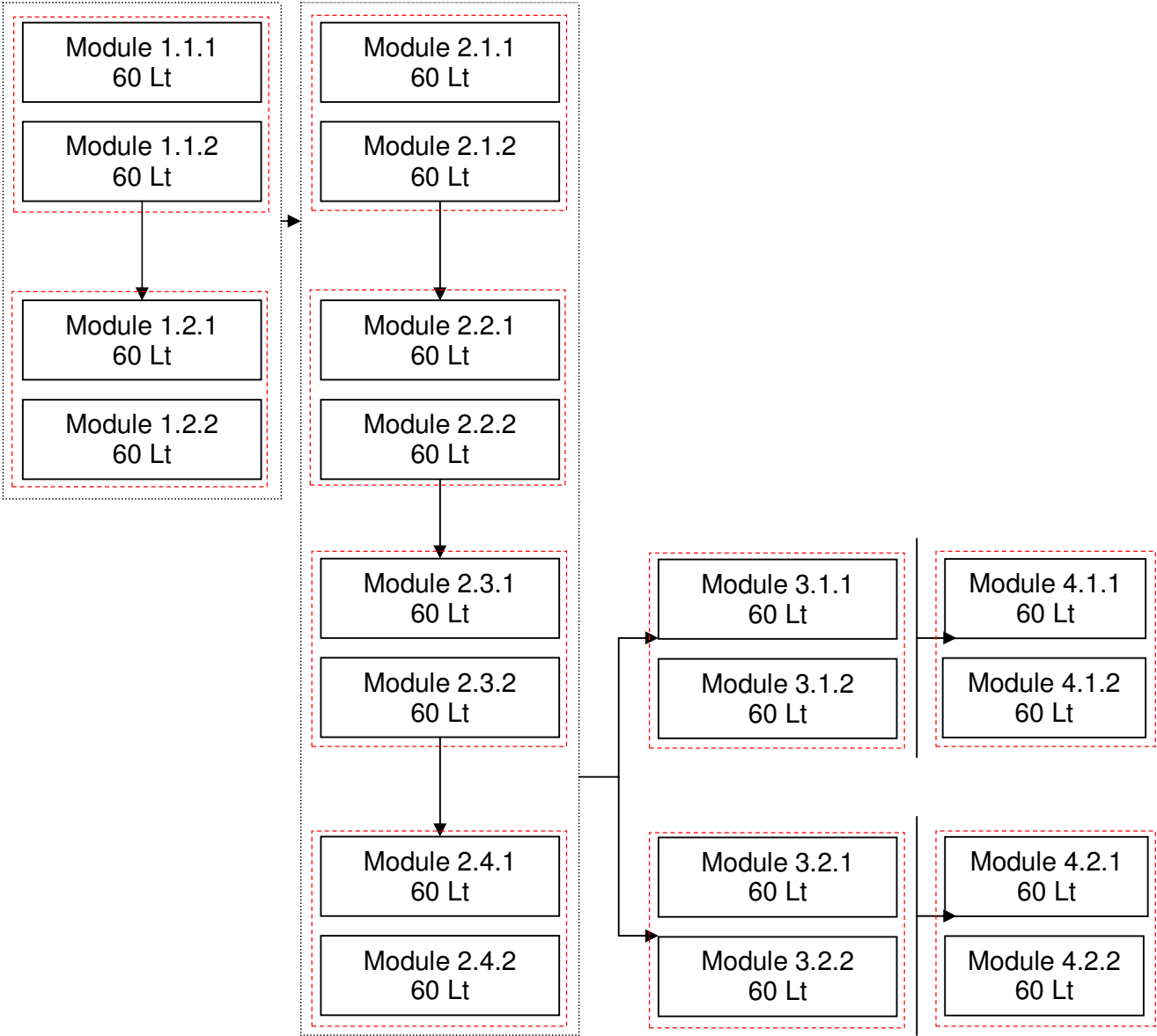
Andere talen

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 1.3 verworven.

Met andere woorden, hij moet

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

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

Richtgraad 1.4 is nog steeds het minimum. De taalgebruiker kan in een anderstalige omgeving met beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Hij kan vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften. Hij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals de woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit. Hij is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren, op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

3.2 Leerplandoelstellingen

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

3.2.1. Spreken

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

1. een instructie geven aan een onbekende taalgebruiker.

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

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

Ondersteunende kennis

3. 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

4. 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.
5. 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).
6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik.

Attitudes

7. 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 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 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. een beschrijving geven.

De cursist kan op structurerend niveau:

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

Ondersteunende kennis

3. 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

4. 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.

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

Attitudes

6. 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 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 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. alle gegevens begrijpen in
 - informatieve teksten zoals etiketten en een zakelijke brief;
 - prescriptieve teksten zoals een instructie en een gebruiksaanwijzing.

De cursist kan op structurerend niveau:

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

Ondersteunende kennis

3. 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

4. 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.
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - vragen om te herhalen en te verduidelijken
 - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen)

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

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

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1. relevante gegevens selecteren uit
 - informatieve teksten zoals een gesprek, een telefoongesprek, een weerbericht en verkeersinformatie;
 - persuasieve teksten zoals een reclameboodschap.

De cursist kan op structurerend niveau:

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).

5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken.
 - in beperkte mate de betekenis van de woorden afleiden uit de context (inferentievermogen)

Attitudes

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

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

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

4 Leerinhouden

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

- Spreken: nummer 3
- Schrijven: nummer 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 vijftien contexten voorzien. Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanleren van de woordenschat in de vreemde taal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

'ONTHAAL' (NR. 10)

- karaktereigenschappen

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR. 1)

- contacten met post, bank

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR. 6)

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

- op hotel

'CONSUMPTIE' (NR. 4)

'RUIMTELIJKE ORIËTERING' (NR. 9)

- tijdsindeling
seizoenen ...

'GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN' (NR. 11)

- lichaamsdelen
- zintuigen
- ziekte
- medische hulp en verzorging
- apotheek en medicijnen

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR. 2)

- woonomgeving

'NUTSVOORZIENINGEN' (NR. 8)

'OPENBAAR EN PRIVE VERVOER' (NR. 5)

'VRIJE TIJD' (NR. 7)

- vrijetijdsbesteding

'KLIMAAT' (NR. 12)

- de seizoenen

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

- een zaak, toestand of persoon beschrijven

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- bereidheid manifesteren
- een oordeel formuleren

Modaliteit uitdrukken

- twijfel uitdrukken

Actie uitlokken

Sociaal functioneren

4.2.2. Contextspecifieke taalhandelingen

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

Onthaal (nr. 10)

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- Zich verontschuldigen voor het niet nakomen van een afspraak of een verplichting
- Basisuitdrukkingen en formules i.v.m. telefoongesprekken en correspondentie gebruiken
- Informeren naar de aanwezigheid van een postkantoor, een bank, een politiekantoor, of een ziekenhuis

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- Algemene eenvoudige gegevens i.v.m. voorlichtingscampagnes in kranten, tijdschriften en infoblaadjes opzoeken en meedelen

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

- Iemand telefonisch of schriftelijk uitnodigen
- Een korte en eenvoudige beschrijving geven van typische gerechten
- Enkele eenvoudige uitdrukkingen en beleefdheidsformules i.v.m. tafelgewoonten gebruiken

Consumptie (nr. 4)

- Kort uitdrukken hoe etenswaren en drankjes smaken
- Algemene gegevens m.b.t. geschenken en feestelijke gebeurtenissen (verjaardag, huwelijk, geboorte) geven en ernaar vragen

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- Algemene gegevens op een landkaart of een wegbeschrijving verwoorden of ernaar vragen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)**Leefomstandigheden (nr. 2)**

- Het uitzicht en de woonomgeving kort beschrijven

Nutsvoorzieningen (nr. 8)**Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)**

- Eenvoudige documenten invullen
- De belangrijkste berichten in openbare plaatsen begrijpen

Vrije tijd (nr. 7)

- Hun vrijetijdsbesteding meedelen en er bij anderen naar informeren
- Meedelen wat hun intellectuele bezigheden zijn en er bij anderen naar informeren
- Een dagactiviteit kort beschrijven
- Vertellen over de gedane of geplande reizen en in dit verband vragen van anderen beantwoorden

Klimaat (nr. 12)

- belangrijkste gegevens meedelen aan anderen.

4.3 Taalsysteem

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

De lijst van de grammaticale elementen die hierna worden opgesomd, *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak veronderstelt 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 verder uit te diepen, m.a.w. een cyclische aanpak verdient de voorkeur.

Mandarijnchinees of 'Putonghua' is de standaardtaal van ongeveer één vijfde van de wereldbevolking. Door zijn uitgestrektheid is China rijk aan dialecten, maar het Mandarijnchinees wordt door vrijwel iedereen gesproken en geschreven. Het is de taal van het onderwijs, de media en de overheid. Dit is dan ook de taal die je aanleert.

Deze taal stelt de cursisten in staat om zich verstaanbaar te maken in de Volksrepubliek China, Taiwan, Singapore en bij de Chinese gemeenschappen in Zuidoost-Azië.

Waar nodig wordt bij het schrijven het klassieke, niet vereenvoudigde Chinees aangehaald en vergeleken met het moderne Chinees dat als standaard wordt aangeleerd. De herkenning van klassieke karakters maakt soms het lezen van teksten gemakkelijker.

Woordvolgorde

- Het complement van graad of intensiteit
- Het enkelvoudig richtingaangevend complement
- De verdubbeling van de werkwoorden
- Het partikel "guo"
- Samengestelde zinnen
- Het onvoltooid aspect van het werkwoord met gebruik van het partikel "'zheng", "zai", en "zhengzai"
- Het onvoltooid aspect van het werkwoord met gebruik van het partikel "zhe"
- Het bijwoord "duo"
- Het bijwoord "jiu"
- Het samengesteld richtingaangevend complement
- Zinnen die existentie, ontstaan of verdwijning aanduiden
- De "yue...yue" constructie
- De "yue lai yue" constructie
- Zinnen met de constructie "yi...jiu..."
- Zinnen met de constructie "Chu le...yiwai".
- Verdubbeling van de maatwoorden.
- Verdubbeling van de adjectieven.
- Het gebruik van vraagwoorden in bevestigende zinnen.
- De voegwoorden en hun specifiek gebruik.

4.4 Taalregisters

Bij het aanleren van de Chinese taal kies je voor het Mandarijnen-Chinees, en wel om de volgende redenen. Ten eerste wordt het Mandarijnen-Chinees door de Chinese overheid zelf gepromoot als de officiële Chinese taal. Verder is het ook de voertaal in de hele Chinese leefwereld, met inbegrip van de randstaten zoals Taiwan, Singapore, Hongkong enz. Beschouw dus alle andere talen, zoals het Cantonees, het Shanghainees en het Hakka als dialect.

Wijs de cursist reeds in van in het begin op het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, zoals bijvoorbeeld het verschil in gebruik van stereotiepe uitdrukkingen en standaardzinnen, vooral in begroetingen. De cursist dient te weten wanneer hij beter overschakelt op het gebruik van ‘NIN’ in plaats van ‘NI’, hij weet wanneer hij het ‘specificatief’ (maatwoord) ‘ge’ voor personen in een formele context beter vervangt door ‘wei’ en hij kent het belang van titels.

De ruime waaier aan begroetingsformules is eigen aan de socioculturele aspecten van China; besteed er dus vooral voldoende aandacht aan. De cursist moet er zich terdege van bewust zijn dat dergelijke uitdrukkingen niet letterlijk te nemen zijn, maar dat het allemaal varianten betreft van formele begroetingsformules.

Behandel ten slotte het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik, het herkennen en het gebruik ervan, vooral op het vlak van de spreektaal. Deze problematiek in de schrijftaal is immers een aspect voor de hogere richtgraden.

4.5 Uitspraak en intonatie

De studie van het Chinees brengt twee grote moeilijkheden met zich mee: de uitspraak en het schrift.

Voor de uitspraak is moeilijk aan te leren. Als hulpmiddel gebruik je de Pinyintranscriptie, zoals in het Chinese onderwijs. Dit is een eenvoudig systeem, in Westers alfabet, dat gebruikt wordt om een karakter te kunnen lezen en uitspreken.

Een Chinese lettergreep kan alleen maar uit een beginmedeklinker, een klinker en dan eventueel nog een eind ‘-n’ of ‘-ng’ bestaan. De cursist moet verschillen leren horen die in Westerse talen niet relevant zijn (bijvoorbeeld het verschil tussen geaspireerde en niet-geaspireerde medeklinkers). Train hem in het herkennen van klanken die geen enkele verwantschap hebben met Westerse klanken en in het adequaat gebruik van die klanken.

Bovendien is het Chinees een toontaal en dus moet de cursist tonen leren aanbrengen op zijn woorden. Het Mandarijnen-Chinees bestaat uit vier tonen. Zo kan men één en hetzelfde karakter, ‘ma’, op maar liefst vier verschillende manieren uitspreken, telkens met een andere betekenis. Voor een Westering is het een bijzonder moeilijke opgave om van zijn vertrouwde intonatiepatronen af te stappen (bijvoorbeeld: niet omhoog gaan op het einde van een vraag; geen opgewekte, vriendelijke toon gebruiken) en ongewone, vreemdklinkende tonen in te oefenen.

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 genuanceerd beeld van het land of de regio in kwestie en zijn bewoners.

4.6.1 Socioculturele conventies

Het hoeft geen betoog dat het leren van de Chinese taal voor de cursist de poort kan zijn om de rijke Chinese cultuur in haar diverse facetten en het groeiende belang van China op socio-economisch en politiek vlak te leren kennen. Toon de cursist dus het groeiende belang van het land en ook zijn invloed op onze Westerse wereld. Via het aanleren van de taal leid je de cursist binnen in de Chinese leefwereld, en in de Oosterse gedachtegang in het algemeen.

In richtgraad 1.1, 1.2 en 1.3 kwamen reeds verschillende aspecten aan bod, als een inleiding tot de rijke Chinese cultuur, met als voornaamste doel het zich ontvreemden van die zogenaamde ‘mysterieuze’ leefwereld.

Aangezien het aantal cursisten die China reeds bezocht hebben gestadig groeit, kun je de cursist zijn eigen ervaringen en percepties laten vertellen en daarop inpikken, om die ervaringen in een breder perspectief te plaatsen en bijgevolg een beter inzicht in de Chinese cultuur te bewerkstelligen.

Hieronder volgt een facultatieve lijst van culturele en socio-economische aspecten die je kan behandelen. Om de gebruiksvriendelijkheid van deze lijst te verhogen, werden de verschillende thema’s ondergebracht in de meest voor de hand liggende van de twaalf contexten die aan bod komen in richtgraad 1. Bovendien werd er informatie aan toe gevoegd over de gebruiken m.b.t. de professionele contacten, wegens hun groot nut voor sommige cursisten. Het staat je uiteraard vrij deze lijst aan te vullen of in te korten naar eigen goeddunken.

Over het algemeen wordt er een zeer grote culturele openheid gevraagd van de cursist. Maak hem duidelijk dat woorden heel andere connotaties krijgen, niet zomaar vertaalbaar blijken en totaal anders gebruikt worden in het Chinees. De cursist moet met een andere logica leren werken, wat zware aanpassingen aan het besturingssysteem van de hersenen vereist. Hij moet andere beleefdheidsnormen leren hanteren, en een andere manier aankweken om met mensen om te gaan. Kortom, hij moet de wereld op een heel andere manier leren bekijken.

1 Onthaal

- gezins- en familierelaties en de grote veranderingen op dat vlak
- man-vrouwrelaties, vroeger en nu
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten

2 Contacten met officiële instanties

- gebruiken in de omgang met de officiële instanties

3 Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit in brede zin en haar constante evolutie: de Olympische Spelen (2008), de Wereldexpo in Shanghai (2010) (kan belicht worden via de media)

4 Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)

- maaltijden
- gastronomie
- tafel-etiquette

5 Consumptie

- tyische leefmiddelen
- actueel consumptiepatroon : mode en gadgets

6 Ruimtelijke oriëntering

- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m. tradities
- aspecten van land en volk, bijv. éénkindspolitiek ...
- kunst en cultuur
- het keizerlijk China : dynastieën
- de contacten tussen de Westerse en de Chinese wereld in een historisch perspectief
- Westerse invloeden in de 19^{de} eeuw
- oude cultuuremanaties: karakters, porcelein, schilderkunst, terracotta, Lange Muur, keizerlijk paleis en leefwereld, zijde...
- de Oosterse denkwereld: Taoïsme, Boeddhisme, Confucianisme
- geografische aspecten van China

7 Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m.gezondheid
- de Chinese geneeskunde: acupunctuur, qigong...

8 Leefomstandigheden

- de verschillen tussen Noord en Zuid, tussen de Chinese Oostkust en het hinterland in het Westen, inclusief de verschillen in ontwikkeling en levensstandaard
- huisvesting, leefmilieu, opvoeding en waardeschalen aan de grondslag ervan
- onderwijs
- socio-economische verschillen in de hedendaagse Chinese samenleving
- het rijke etnografisch landschap van China

9 Nutsvoorzieningen

10 Openbaar en privé vervoer

11 Vrije Tijd

- de belangrijkste feestdagen in China en in de Chinese leefwereld
- typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport ...)

12 Klimaat

13 Sociale communicatie op het werk en met buitenlanders

- formele en informele gebruiken in de werksituatie
- waardeschalen, waarde-oordelen en attitudes i.v.m.sociale status
- gebruiken i.v.m. aanvaarden en weigeren
- communicatie en relatievorming in de zakenwereld
- dress code
- het juiste gebruik van relatiegeschenken, aan wie en welke
- het aanbieden van drankjes en uitnodigen tot een maaltijd
- de rol gastheer/gastvrouw of gast en de etiquette

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.

Maak de cursist bewust van het feit dat de conventies, zoals ze in de Westerse leefwereld gebruikelijk zijn, niet tot internationale standaard verheven kunnen worden. De cursist moet zich dus bewust worden van de conventies m.b.t. de volgende aspecten:

- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- de toelaatbaarheid van fysieke aanrakingen
- het uitwisselen van naamkaartjes
- tafelmanieren ...

Chinezen worden door de Westerlingen vaak als ondoorgroondelijke, moeilijk te vatten wezens ervaren. Dit wordt mede in de hand gewerkt door het formele taalgebruik met buitenlanders en door het wederzijdse gebrek aan kennis van bepaalde non-verbale conventies en cultuurfenomenen. Westerlingen daarentegen worden door de Chinezen soms als te ongevoelig en te direct ervaren.

Dergelijke misvattingen bespreek je met de cursist, om tot een juiste en meer genuanceerde interpretatie van elkaars leefwereld te komen.

5 Methodologische wenken

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

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

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

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

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

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

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

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

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

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

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

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

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

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

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

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee wordt het systematisch inoefenen van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding bedoeld: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt.

Waar die talige middelen tekortschieten, kun je de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streef je ernaar dat alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal verloopt.

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen: het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

In de communicatieve benadering ligt het accent uiteraard op de noodzaak om de vaardigheden zo systematisch mogelijk in elkaar te laten schuiven, precies zoals dat in reële taalgebruikssituaties het geval is. Wel kunnen ze bij de evaluatie gescheiden worden om redenen van diagnostische en remediërende aard.

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

Communicatieve competentie vooronderstelt in de eerste plaats *taalcompetentie*; woordenschatbeheersing en kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

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

Het doel van de woordenschatlessen is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

Cursisten moeten beseffen dat het niet nodig is om alle woorden in een tekst te kennen om die tekst ook globaal te verstaan. Elke tekst bevat een aantal elementen die kunnen helpen de betekenis van onbekende woorden te ontsluiten. Train dus je cursisten in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en leer hen te letten op de functie van bijv. intonatie, punctuatie en morfologie (stam, voor- en achtervoegsels).

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons langetermijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.

Je kunt daarbij uitgaan van woordassociaties (winter/koude), synoniemen (huis/woning), antoniemen (geslaagd/gezakt) connotaties (man/heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw/appartement/zitkamer/bankstel).

Train je cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bijv. een oordeel uitspreken, een beslissing nemen), alternatieven voor connectoren (bijv. dit heeft tot gevolg naast bijgevolg) en lexicale uitdrukkingen (bijv. voor zover ik weet/als ik jou was).

Het memorisatieproces zal bevorderd worden als de nieuwe woordenschat goed gedoseerd is – overschat het assimilatievermogen van de cursist niet – en als de woordenschatoefeningen zoveel mogelijk een beroep doen op de zelfwerkzaamheid van de cursist.

De communicatieve benadering gaat ervan uit dat een leerder het taalsysteem (grammatica, morfologie en syntaxis) leert beheersen door op een zo natuurlijk mogelijke manier in die taal te communiceren. Op basis van de – grotendeels onbewuste – verwerking van het taalmateriaal in begrijpelijke en toegankelijke teksten zal de leerder zelf de relevante onderliggende regels en structuren leren identificeren, assimileren en automatiseren.

Dit betekent echter niet dat *expliciete instructie* a priori te vermijden is. Bij de impliciete taalverwerving zal ze immers een belangrijke ondersteunende rol spelen. Vertrek daarbij systematisch vanuit de betekenis (de communicatieve intentie die de cursist moet realiseren) en reik, van daaruit, de elementen van het taalsysteem aan die daarvoor nodig zijn.

Het spreekt vanzelf dat je het aanbod van nieuwe elementen van het taalsysteem goed doseert en plant. Aangezien taalverwerving cyclisch verloopt, diep je een bepaald grammaticaal aspect in de hogere cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijk aan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijnt je het zelfvertrouwen en de spreekdurf van je cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal je voorlopig een zekere “*tussentaal*” moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de leerder immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren.

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

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

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

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

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

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

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

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

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

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

Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de cursisten naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.

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

Werk taakgericht in een krachtige leeromgeving

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

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

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

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

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

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

Wees bereid om van je collega's te leren

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

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

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument.

Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

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 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 mekaar's didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen tot de verbetering van de eigen lespraktijk.

6 Evaluatie

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

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijke kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente 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 *resultaatbepaling*.

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

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

Ook als leraar kun je het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen dat je daarbij *differentieert* en rekening houdt met de individuele noden van je cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kun je hiertoe verschillende opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra 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 leeders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

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

De evaluatie van communicatieve vaardigheden

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

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

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

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

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

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

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

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

Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

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

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

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

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

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

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om deze te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, peerevaluatie en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten.

Als leraar kun je *scorewijzers* en *evaluatielijsten* invullen of door de cursisten laten invullen over de kwaliteit van hun product en/of over de kwaliteit van het proces of de aanpak van de taak. Je kunt een stap verder gaan in het autonomiseringsproces door samen met de cursisten een scorewijzer of evaluatielijst op te stellen.

Ook *logboeken*, waarin de cursist zelf verslag geeft over zijn leervorderingen en specifieke aandachtspunten in zijn leerproces inventariseert, bieden heel wat mogelijkheden.

En het *portfolio* als instrument voor diagnose van de taalkennis en als ondersteuning van het leerproces heeft ook zijn nut bewezen.

De gegevens over de leer – en ontwikkelingsvorderingen van de cursist die je systematisch inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

Collegiaal overleg

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

6.2 Criteria

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

Validiteit

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

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

Betrouwbaarheid

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

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

Transparantie en voorspelbaarheid

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

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

Authenticiteit

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

Didactische relevantie

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

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

Haalbaarheid.

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

7 Bibliografie

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

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

7.1 Algemene didactische werken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

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

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

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

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

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

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

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Dr. L. Wieger, Chinese Characters, Dover Publications, New York, 1965

Fun with Chinese characters, Federal Publications, Singapore, 2000

Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers, Cambridge, Cambridge University Press, 1980

Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?, Antwerpen, Plantyn, 1996

7.2.2 Woordenschat

A New English-Chinese Dictionary, 新汉英词典, 上海译文出版社, 上海, 2002

A Reverse Chinese-English Dictionary, 汉英逆引词典, 商务印书馆, 北京, 1993

Boping Yuan & Sally K.Church, The Oxford Starter Chinese Dictionary, Oxford University Press, New York, 2000

Chinese - English Dictionary, 汉英词典, 商务印书馆, 北京, 1988

新现代汉英词典, 中国国际广播出版社, 北京, 1997

现代汉语词典, 商务印书馆, 北京, 1996

7.2.3 Grammatica

Broeks, E.A., Moderne Chinese Grammatica: een beknopt overzicht, Uitgeverij Chinaboek, Groningen

Chinese Grammar, 实用现代汉语语法, 外语教学与研究出版社, 北京, 1983

Hung-nin Samuel Cheung, A Practical Chinese Grammar, The Chinese University Press, Hong Kong, 1999

Intermediate Chinese-A grammar & workbook, Routledge, London, 1998

Li Dejin & Meizhen Cheng, A Practical Chinese Grammar For Foreigners, 外国人实用汉语语法, Sinolingua, Beijing, 1994

Memento Grammatical du Chinois Moderne, Editions en langues étrangères, Beijing, 1984

Moderne Chinese grammatica, Groningen, Chinaboek, 1995

Yip Po-ching & Don Rimmington, Basic Chinese-A grammar & workbook, Routledge, London, 1998

7.2.4 Uitspraak en intonatie

Shu-ning Sciban and X.Jie Yang, *Fayin Mandarin Pronunciation*, University of Calgary, Calgary 2002 (CD-ROM)

汉语视听课本, Librairie Marcel Didier, Paris, 1974

7.2.5 Socioculturele aspecten

Ancient Sculpture, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Beijing, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988

Ch'ang-hui Hsü, *De kleurrijke volksmuziek van Taiwan*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

Che-fu Wu, *De geschiedenis van het Chinese boek*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

China's Begraven Keizerrijken, Time-Life Books B.V., Amsterdam, 1993

Ch'ing-hsüan Lin, *Traditionele Chinese feestdagen*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

Du Feibao & Du Bai, *Things Chinese*, China and Travel Press, Beijing, 2002

Fascinating Stage Arts, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Folk Genre Paintings, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Goepper, Roger, *Het Oude China: Geschiedenis en cultuur van het Rijk van het Midden*, Bruna, 1988

Jackson, Beverly, *Splendid Slippers: A Thousand Years of An Erotic Tradition*, Ten Speed Press, Berkeley, 1997

K'an-lang Ch'iu, *Bedreigde volkskunst*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

Michael Harris Bond, *The Psychology of the Chinese people*, Oxford University Press, New York, 1993

Pottery and Porcelain, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Shanghai, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988

Smith, Richard J., *Chinese Almanacs*, Oxford University Press, Hong Kong, 1992

Tan Huay Peng, *What's in a Chinese character*, New World Press, Beijing, 1998

Taoism, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

The Silk Road, Harrap Columbus, London - Hong Kong, 1988

Traditional Chinese Residences, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Traditional Painting, Foreign Languages Press, Beijing, 2002

Trea Wiltshire, *Echoes of Old China*, FormAsia Books, Hong Kong, 2001

Yü-ming So, *De vier schatten van het studeervertrek*, Garant, Leuven - Apeldoorn, 1993

曾仕强，解读中国人（上中下），中国工人出版社，北京，2001

林桦，“丑陋”的欧洲人，中国发展出版社，北京，北京，2002

柏杨，“丑陋”的中国人，贵州人民出版社，2001

马炳坚, The Building of the Quadrangle in Beijing, Tianjin University Press, 1999.

7.2.6 De vier vaardigheden

Elizabeth Scurfield & Song Lianyi, Beginner's Chinese Script, Hedder Headline, Londen, 1999

Jing Heng Shen Ma, Keys to Chinese Character Writing, University of Hawaii, Honolulu, 1999 (videocassette)

John Björkstén, Learn to write Chinese Characters, Yale University Press, Londen, 1994

Leer Mandarin Chinese, Eurotalkinteractive, Londen, 1999. (CD-ROM)

Mandarin Verbeter uw luister- en spreekvaardigheid, Eurotalkinteractive, Londen, 1999 (CD-ROM)

S.Fleming, David Hipple, Cynthia Ning, Chinese Language Video Lessons for Classroom use, University of Hawaii, Honolulu, 1997. (Videocassettes)

Zhang Pengpeng, Rudiments of Chinese Character Writing, Peking University Press, Beijing, 1999

7.2.7 Evaluatie

Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. Cambridge, Cambridge University Press, 1987

7.2.8 Handboeken

Chinese for Today, The Commercial Press, Hong Kong, 1996

Dai Guifu (e.a.), Elementary Spoken Chinese, 初级汉语口语, Peking University Press, Beijing, 1997

Elizabeth Scurfield & Song Lianyi, Beginner's Chinese, Hodder & Stoughton Ltd., Londen, 2002 (+ CD-ROM)

Guide de la correspondance et du message écrit en Chinois, Université de Provence, 1987

Hanyu Jiaocheng, Beijing Language & Cultural Press, Beijing, 1999

Intermediate Spoken Chinese, Foreign Languages Press, Beijing, 1996

Kan Qian, Colloquial Chinese : The Complete Course for Beginners, Routledge, Londen, 1999, Textbook & Workbook (+ CD-ROM)

Learning Chinese Measure Words, Sinolingua, Beijing, 1993

Mandarin Survival Course, Taipei Language Institute Taipei, 1990

New Practical Chinese Reader 新实用汉语课本 (Handboek, werkboek, cassettes), 北京语言文化大学出版社, Beijing, 2002

P.C. T'ung & D.E. Pollard, Colloquial Chinese, Routledge, London, 1988

Speaking Chinese – About China, Foreign Language Press, Beijing, 1985

Yamin Ma & Xinying Li, Chinese Made Easy, Joint Publishing, Hong Kong, 2001

Zhang Pengpeng & Joël Bellassen, A Key to Chinese Speech and Writing, Sinolingua, Beijing, 1997 (+ audiocassettes)

Zhang Pengpeng (ed.), Intensive Spoken Chinese - New Approaches to Learning Chinese, 华语教学出版社, Beijing, 2001

Zhang Pengpeng (ed.), Rapid Literacy in Chinese - New Approaches to Learning Chinese, 华语教学出版社, Beijing, 2001

Zhang Pengpeng (ed.), The Most Common Chinese Radicals - New Approaches to Learning Chinese, 华语教学出版社, Beijing, 2001

报刊语言基础, 北京语言学院, 北京, 1984

7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Woordenschat

www.zhongwen.com

Uitspraak en intonatie

www.csulb.edu/~txie/ccol/content.htm

pasture.ecn.purdue.edu/~agenhtml/agenmc/china/ctutor.html

Socioculturele aspecten

arts.nthu.edu.tw

www.cent.com

www.sinologic.com/

www.asiawind.com

www.uvm.edu

www.wellgot.ca

De vier vaardigheden

www.csulb.edu/~txie/online.htm

www.eblcu.net

www.ocrat.com/chargif/

www.sinologic.com/

www.uiowa.edu/~chinese/index.html

www.usc.edu/dept/ealc/chinese/newweb/home_page.htm

www.mandarintools.com

www.usc.edu

www.uvm.edu

www.speakingchinese.com

Handboeken

www.blcup.com/bookdir

Bijlage 1 : Nuttige info

Belgian-Chinese Economic and Commercial Council (BCECC)

Kortrijksesteenweg 400

B-9000 Gent

Tel: 09/244.63.14

Fax: 09/244.63.16

E-mail: info@bcecc.be

Centrum voor Levende Talen (CLT)

Dekenstraat 4

3000 Leuven

Tel: 016/32.56.61

E-mail: secl@clt.kuleuven.ac.be

<http://www.clt.be>

China-Europe Management Center vzw

M. C. Morel

President

Paleisstraat 32

2018 Antwerpen

Tel: 03/240.90.07

Fax: 03/240.99.55

E-mail: Chris.Morel@alcatel.be

GLTT

Schoolstraat 2

1640 Sint-Genesius-Rode

Tel: 02/358.28.97

Fax: 02/258.44.24

E-mail: info@gltt.be

<http://www.gltt.be/>

Groep T Hogeschool Leuven

M. J. De Graeve

Managing Director

Vesaliusstraat 13

3000 Leuven

Tel.: 016/30 10 30

Fax: 016/30 10 40

E-mail: johan.de.graeve@groept.be

HITEK vzw

Doorniksesteenweg 145
8500 Kortrijk
Tel: 056/26.41.48
Fax: 056/26.41.73
E-mail: hitek@katho.be
<http://www.katho.be/hitek>

Katholieke Universiteit Leuven: Oost-Aziatische Bibliotheek

Mgr. Ladeuzeplein 21, 3000 Leuven
Tel: 016/32.46.98
Fax: 016/32.47.03
Mrs B. Vaerman
E-mail: benedicte.vaerman@kuleuven.ac.be

Librairie Grande Muraille

Ruysbroeckstraatgalerij 5
1000 Brussel
Tel: 02/512.14.56
Fax: 02/513.83.37
E-mail : grande_muraille@swing.be
http://users.swing.be/grande_muraille

Provinciaal Centrum voor Moderne Talen

Gouverneur Verwilghensingel 5
3500 Hasselt
Tel: 011/26. 73. 51
Fax: 011/26. 73. 53
E-mail: pcmt@pi.be

Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs Talen

Eikenstraat 8
2000 Antwerpen
Tel: 03/212. 19. 60
Fax: 03/212. 19. 61
E-mail: scvoT_t@ow.antwerpen.be

Vereniging België-China

Kapucijnenstraat 30
1000 Brussel
Tel: 02/217.10.62
Fax: 02/502.77.15

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

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

communicatiestrategieën

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

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

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

eindtermen

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

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

specifieke eindtermen

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover iedere leerder beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

functie

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

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

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

leerdoel

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

leerstrategieën

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

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

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

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.

(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

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

module

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

beoordelend niveau

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

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

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

Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

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

structurerend niveau

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