

*Nederlandse Taalunie*

Gemeenschappelijk Europees  
Referentiekader voor Moderne Vreemde  
Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen

Common European Framework of Reference for Languages:  
Learning, Teaching, Assessment

ru



*Nederlandse Taalunie*

# Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen

Common European Framework of Reference for Languages:  
Learning, Teaching, Assessment

Aan de Nederlandse vertaling hebben de volgende instituten meegewerkt:

**Vlaanderen**

Lut Baten (Katholieke Universiteit Leuven)  
Marleen Coutuer (Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)  
Michaël Goethals (Katholieke Universiteit Leuven)  
Nicole Raes (Entiteit Curriculum/DVO)  
Sara Gysen (Katholieke Universiteit Leuven)

**Nederland**

Ellie Liemberg (Amsterdam)  
Franke Teunisse (Bureau ICE)  
John de Jong (Arnhem)  
Maaïke Jongerius (Cinop, 's-Hertogenbosch)  
Theun Meestringa (SLO, Enschede)

**Nederlandse Taalunie**

Maya Rispens  
Evie Tops  
Hellmuth Van Berlo

**Coördinatie en redactie**

Dick Meijer (SLO, Enschede)  
José Noijons (Cito, Arnhem)

**nl**



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

© 2008 Nederlandse Taalunie on Dutch translation, except for Tables 1, 2 and 3

© 2001 Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1, 2 and 3 in all languages

This translation of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN/EAN: 978-90-70593-12-4

# Inhoud

## Inleiding

### 1. Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader in zijn politieke en onderwijskundige context

- 1.1 Wat is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader?
- 1.2 De doelstellingen van het taalbeleid van de Raad van Europa
- 1.3 Wat is 'meertaligheid'?
- 1.4 Waarom is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader nodig?
- 1.5 Voor welke toepassingen is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader bedoeld?
- 1.6 Aan welke criteria moet het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voldoen?

### 2. Gekozen benadering

- 2.1 Een actiegerichte benadering
- 2.2 Gemeenschappelijke referentieniveaus van taalvaardigheid
- 2.3 Talen leren en onderwijzen
- 2.4 Het beoordelen van taalvaardigheid

### 3. Gemeenschappelijke Referentieniveaus

- 3.1 Criteria voor descriptoren van Gemeenschappelijke Referentieniveaus
- 3.2 De Gemeenschappelijke Referentieniveaus
- 3.3 Prestatie van Gemeenschappelijke Referentieniveaus
- 3.4 Toelichtende descriptoren
- 3.5 Flexibiliteit in een boomstructuur
- 3.6 Inhoudscoherentie in de Gemeenschappelijke Referentieniveaus
- 3.7 Hoe de schalen met toelichtende descriptoren kunnen worden gelezen
- 3.8 Hoe de schalen met taalvaardigheidsdescriptoren kunnen worden gebruikt
- 3.9 Vaardigheidsniveaus en waarderingsschalen

### 4. Taalgebruik van de taalgebruiker/taalleerder

- 4.1 De context van taalgebruik
- 4.2 Communicatieve thema's
- 4.3 Communicatieve taken en doelen
- 4.4 Communicatieve taalactiviteiten en strategieën
- 4.5 Communicatieve taalprocessen
- 4.6 Teksten

### 5. De competenties van de taalgebruiker/taalleerder

- 5.1 Algemene competenties
- 5.2 Communicatieve taalcompetenties

### 6. Het leren en onderwijzen van talen

- 6.1 Wat moeten leerders precies leren of verwerven?
- 6.2 Taalleerprocessen
- 6.3 Hoe kunnen de verschillende soorten gebruikers van het Referentiekader het leren van taal bevorderen?
- 6.4 Enkele methodologische opties voor het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen
- 6.5 Fouten en vergissingen

### 7. Taken en hun rol in het talenonderwijs

- 7.1 Wat is een taak?
- 7.2 Taakuitvoering
- 7.3 Moeilijkheid van de taak

### 8. Linguïstische verscheidenheid en het curriculum<sup>3</sup>

- 8.1 Definitie en aanvankelijke benadering
- 8.2 Mogelijkheden voor leerplanontwikkeling
- 8.3 Op weg naar leerplanscenario's
- 8.4 Beoordeling en het schoolse, buitenschoolse en naschoolse leren

### 9. Beoordelen

- 9.1 Inleiding
- 9.2 Het Referentiekader als leidraad bij toetsing
- 9.3 Vormen van beoordeling
- 9.4 Werkbare toetsing en een metasysteem



# Inleiding

Vanaf 1971 startte een proces om zo objectief mogelijke criteria en descriptoren voor de beoordeling en beschrijving van verschillende vaardigheidsniveaus in moderne vreemde talen te ontwikkelen. In 2001 mondde dit uit in de uitgave van het Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) door de Raad van Europa.

Tot 2006 bestond hiervan geen uniforme vertaling in het Nederlands. Alleen hoofdstuk 8 (van de eerste conceptversie van het Common European Framework) en de niveaubeschrijvingen en het schema voor zelfbeoordeling waren in het Nederlands beschikbaar. Verder waren er verschillende hertalingen van onderdelen van het CEFR in omloop. Zo zijn er in Nederland en Vlaanderen voor bepaalde doelgroepen, zoals NT2-leerders en studenten in het beroepsonderwijs of de volwasseneneducatie, bewerkingen van het raamwerk gemaakt. Vanuit de Nederlandse Taalunie vonden we het belangrijk dat docenten en andere gebruikers van het Nederlands (NT1, NT2 en NVT) zo optimaal mogelijk kennis zouden kunnen nemen van het CEFR. Daarom hebben we in 2006 de opdracht gegeven voor de vertaling van: *het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen (ERK)*.

Coördinatie en eindredactie van het traject voerden Dick Meijer (SLO, Enschede) en José Noijons (Cito, Arnhem). Een onafhankelijk vertaalbureau maakte de vertaling. Een team van Vlaamse en Nederlandse experts met kennis van het Common European Framework, fungeerde als klankbord. Er werden diverse bronnen, zoals taalportfolio's en taalprofielen, uit Nederland en Vlaanderen benut om de terminologie te bepalen. Daarnaast kreeg het vertaalbureau de opdracht zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst te blijven. Het resultaat was een vrijwel letterlijke vertaling, waarbij voorkomende inconsequenties (in de brontekst) onvermijdelijk ook in die vertaling terugkwamen.

In eerste instantie werden niet alle hoofdstukken uit het Common European Framework of Reference vertaald. Inmiddels is gebleken dat er wel degelijk belangstelling bestaat voor een compleet Nederlandstalig document. Dat treft u hier aan; alle hoofdstukken en appendices uit de oorspronkelijke tekst zijn naar het Nederlands vertaald. De Taalunie hoopt hiermee betrokkenen binnen het onderwijs in en van het Nederlands binnen en buiten het taalgebied nog beter van dienst te kunnen zijn.

Gebruikers kunnen de volledige Nederlandstalige versie via de website van de Taalunie raadplegen, downloaden en/of bestellen ([http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/)).

Met de voorliggende vertaling hopen we bij te dragen aan een transparante manier van werken met het Europees Referentiekader in het Nederlandse taalgebied.

Linde van den Bosch  
algemeen secretaris Nederlandse Taalunie

Den Haag, mei 2008



# Hoofdstuk I

## Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader in zijn politieke en onderwijskundige context

### 1.1 Wat is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader?

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft op alomvattende wijze wat taallearners moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leiders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces.

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader is bedoeld om de belemmeringen weg te nemen in de communicatie tussen deskundigen die werkzaam zijn op het gebied van moderne talen, belemmeringen die voortkomen uit de verschillen tussen de onderwijsstelsels in Europa. Het reikt de middelen aan waarmee onderwijsbestuurders, materiaalontwikkelaars, docenten/leerkrachten en hun opleiders, exameninstanties, enzovoort, zich kunnen bezinnen op hun huidige werkwijze, hun inspanningen in perspectief kunnen plaatsen en deze beter kunnen coördineren – om te waarborgen dat zij voorzien in de reële behoeften van de leiders voor wie zij verantwoordelijk zijn.

Door een gemeenschappelijke basis te bieden voor de expliciete beschrijving van doelstellingen, inhoud en methoden, vergroot het Referentiekader de doorzichtigheid van lesprogramma's, syllabussen en kwalificaties, waarmee het de internationale samenwerking op het gebied van de moderne talen bevordert. De beschikbaarheid van objectieve criteria om taalvaardigheid te beschrijven vergemakkelijkt de wederzijdse erkenning van kwalificaties die zijn behaald in verschillende leeromgevingen en komt daardoor de mobiliteit in Europa ten goede.

De taxonomische aard van het Referentiekader betekent onvermijdelijk dat wordt getracht de enorme complexiteit van de menselijke taal hanteerbaar te maken door taalcompetentie uit te splitsen in afzonderlijke componenten. Dit stelt ons voor psychologische en pedagogische problemen van enige diepte. Communicatie doet een beroep op de hele mens. De in dit document onderscheiden en geclassificeerde competenties gaan op complexe wijze interactie aan tijdens de ontwikkeling van ieders individuele persoonlijkheid. Als sociaal wezen vormt elk individu betrekkingen met een uitdijende cluster van overlappende sociale groepen die samen zijn identiteit bepalen. In een interculturele benadering is een van de centrale doelstellingen van taalonderwijs het bevorderen van de positieve ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid en het identiteitsbewustzijn van de leerder in reactie op de verrijkende ervaring van alles wat anders is in taal en cultuur. Het is aan de docenten/leerkrachten en de leiders zelf om de vele onderdelen weer te integreren tot een zich gezond ontwikkelend geheel.

Het Referentiekader beschrijft ook 'deelkwalificaties'. Deze kunnen worden gebruikt wanneer een beperktere taalkennis is vereist (bijvoorbeeld meer luister- dan spreekvaardigheid) of wanneer er weinig tijd beschikbaar is voor het leren van een derde of vierde taal en wellicht betere resultaten haalbaar zijn door bijvoorbeeld meer te mikken op herkenning dan op onthouden. Formele erkenning van dergelijke 'deelvaardigheden' helpt de meertaligheid te bevorderen doordat een ruimer scala van Europese talen wordt geleerd.

### 1.2 De doelstellingen van het taalbeleid van de Raad van Europa

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader staat in dienst van de algemene doelstelling van de Raad van Europa zoals geformuleerd in Aanbeveling R(82)18 en R(98)6 van het Comité van Ministers: 'het bevorderen van een grotere eenheid tussen zijn leden' door gemeenschappelijke activiteiten te ontplooiën op cultureel gebied.



De activiteiten van de Raad voor Culturele Samenwerking van de Raad van Europa op het gebied van de moderne talen, sinds de oprichting georganiseerd in een reeks projecten voor de middellange termijn, ontlenu hun coherentie en continuïteit aan drie grondbeginselen die zijn neergelegd in de preambule van Aanbeveling R(82)18 van het Comité van Ministers van de Raad van Europa:

- dat het rijke erfgoed van uiteenlopende talen en culturen in Europa een gemeenschappelijke bron is die het waard is beschermd en ontwikkeld te worden, en dat een grote onderwijsinspanning nodig is om die diversiteit om te zetten van een belemmering voor de communicatie in een bron van wederzijdse verrijking en begrip;
- dat het alleen door een betere kennis van de Europese moderne talen mogelijk zal zijn de communicatie en interactie tussen Europeanen met verschillende moedertalen te verbeteren en daarmee de Europese mobiliteit, wederzijds begrip en samenwerking te bevorderen, en vooroordelen en discriminatie weg te nemen;
- dat lidstaten, wanneer zij een nationaal beleid op het gebied van het onderwijs in moderne talen ontwikkelen, grotere convergentie op Europees niveau kunnen bereiken door gepaste afspraken voor blijvende samenwerking en coördinatie van dat beleid.

In het kader van deze beginselen heeft het Comité van Ministers oproepen gedaan aan de regeringen van de lidstaten:

(F14) De nationale en internationale samenwerking bevorderen van gouvernementele en niet-gouvernementele instellingen die zich bezighouden met de ontwikkeling van onderwijs- en evaluatiemethoden voor het leren van moderne talen en met de vervaardiging en het gebruik van materialen, met inbegrip van instellingen die zich bezighouden met de vervaardiging en het gebruik van multimediale materialen.

(F17) Alle noodzakelijke stappen zetten om te komen tot de oprichting van een doeltreffend Europees systeem van informatie-uitwisseling dat alle aspecten omvat van het leren, onderwijzen en onderzoeken van taal en dat volledig gebruik maakt van informatietechnologie.

Als gevolg hiervan zijn de activiteiten van de Raad voor Culturele Samenwerking, zijn Comité voor Onderwijs en zijn Sectie Moderne Talen gericht op de bevordering, ondersteuning en coördinatie van de inspanningen van lidstaten en niet-gouvernementele instellingen ter verbetering van het taalleren in overeenstemming met de genoemde grondbeginselen. Dit geldt in het bijzonder voor de stappen die regeringen en instellingen zetten om de algemene maatregelen door te voeren die zijn geformuleerd in de Bijlage bij R(82)18:

#### A. Algemene maatregelen

1. Voor zover mogelijk zekerstellen dat alle groepen in hun bevolking toegang hebben tot doeltreffende middelen om kennis te verwerven van de talen van andere lidstaten (of van andere gemeenschappen in hun eigen land) en vaardigheden in het gebruik van die talen te verwerven waarmee zij in hun communicatiebehoefte kunnen voorzien en in het bijzonder:
  - 1.1 kunnen omgaan met alledaagse zaken in een ander land, en buitenlanders die in hun land verblijven kunnen helpen dat ook te doen;
  - 1.2 informatie en ideeën kunnen uitwisselen met jonge mensen en volwassenen die een andere taal spreken en hun gedachten en gevoelens aan hen kunnen overbrengen;
  - 1.3 een breder en dieper inzicht kunnen krijgen in de leefwijze en gedachtewereld van andere volken en in hun culturele erfgoed.
2. De inspanningen van docenten/leerkrachten en leerders op alle niveaus bevorderen, aanmoedigen en ondersteunen om in hun eigen situatie de beginselen van de constructie van taalleersystemen (zoals die in toenemende mate worden ontwikkeld binnen het programma 'Moderne talen' van de Raad van Europa) toe te passen:
  - 2.1 door het onderwijzen en leren van taal te baseren op de behoeften, motivaties, kenmerken en bronnen van leerders;
  - 2.2 door zinvolle en realistische doelen zo expliciet mogelijk te definiëren;
  - 2.3 door gepaste methoden en materialen te ontwikkelen;
  - 2.4 door geschikte vormen en instrumenten te ontwikkelen voor de evaluatie van leerprogramma's.
3. Onderzoeks- en ontwikkelingsprogramma's bevorderen die ertoe leiden dat op alle onderwijs-

niveaus methoden en materialen worden ingevoerd die geschikt zijn om verschillende klassen en soorten leerders in staat te stellen voldoende communicatieve vaardigheid te verwerven voor hun specifieke behoeften.

De preambule van R(98)6 herbevestigt de politieke doeleinden van de aanbevelingen op het gebied van de moderne talen:

- Alle Europeanen uit te rusten voor de uitdagingen van intensievere internationale mobiliteit en samenwerking, niet alleen in onderwijs, cultuur en wetenschap maar ook in handel en industrie.
- Wederzijds begrip, verdraagzaamheid en respect voor identiteit en culturele diversiteit bevorderen door meer doeltreffende internationale communicatie.
- De rijkdom en diversiteit van het Europese culturele leven handhaven en verder ontwikkelen door meer wederzijdse kennis van nationale en regionale talen, ook die welke op minder grote schaal worden onderwezen.
- Voorzien in de behoeften van een meertalig en multicultureel Europa door de merkbare ontwikkeling van het vermogen van Europeanen om met elkaar te communiceren over taal- en cultuurgrenzen, hetgeen een blijvende, levenslange inspanning vereist die door de bevoegde organen moet worden aangemoedigd, georganiseerd en gefinancierd op alle onderwijsniveaus.
- De mogelijke gevaren afwenden van de marginalisering van hen die het ontbreekt aan de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen communiceren in een interactief Europa.

Aan deze doelstellingen werd bijzondere urgentie toegekend door de eerste top van staatshoofden, die xenofobie en ultranationalistisch verzet aanwees als een grote belemmering voor Europese mobiliteit en integratie, en als een belangrijke bedreiging van de Europese stabiliteit en het gezond functioneren van de democratie. De tweede top riep de voorbereiding op democratisch burgerschap uit tot prioriteit van het onderwijsbeleid en gaf daarmee extra gewicht aan een andere doelstelling van recente projecten:

Methoden in het vreemdetaalonderwijs bevorderen die onafhankelijke gedachten, oordelen en handelingen versterken in combinatie met sociale vaardigheden en verantwoordelijkheid.

In het licht van deze doelstellingen benadrukte het Comité van Ministers 'het politieke belang, nu en in de toekomst, van de ontwikkeling van specifieke actieterreinen, zoals strategieën voor de diversificatie en intensivering van het taalleren om meertaligheid te bevorderen in een pan-Europese context' en vestigde het de aandacht op de waarde van verder ontwikkelde onderwijsverbanden en uitwisselingen en van de benutting van het volledige potentieel van nieuwe communicatie- en informatietechnologieën.

### 1.3 Wat is 'meertaligheid'?

De laatste jaren heeft het concept van de meertaligheid aan belang gewonnen in de door de Raad van Europa gehanteerde benadering van taalleren. Met meertaligheid wordt in dit verband niet bedoeld 'de kennis van een aantal talen' of 'het naast elkaar bestaan van verschillende talen in een bepaalde samenleving'. Die vorm van 'sociale' meertaligheid (*multilingualism*) kan worden bereikt door simpelweg verschillende talen aan te bieden in een bepaald school- of onderwijssysteem, door leerlingen te stimuleren meer dan één vreemde taal te leren of door de overheersende positie van het Engels in de internationale communicatie te verminderen. De hier bedoelde vorm van 'individuele' meertaligheid (*plurilingualism*) gaat verder en legt de nadruk op het feit dat naarmate iemands ervaring met taal in haar culturele contexten zich uitbreidt, van de taal van thuis naar die van de samenleving in het algemeen en vervolgens naar de talen van andere volken (hetzij geleerd in het onderwijs, hetzij door directe ervaring), die persoon deze talen en culturen niet in strikt gescheiden mentale compartimenten bewaart maar veeleer een communicatieve competentie opbouwt waaraan alle taalkennis en -ervaring bijdraagt en waarin talen verbanden en interacties aangaan. In verschillende situaties kan iemand flexibel een beroep doen op verschillende onderdelen van deze competentie om doeltreffende communicatie met een bepaalde gesprekspartner te realiseren. Gespreksgenoten kunnen bijvoorbeeld overschakelen van één taal of dialect naar een andere, gebruik makend van beider vermogen om zich uit te drukken in de ene taal en de andere te verstaan. Iemand kan ook kennis van meerdere talen benutten om de betekenis van een geschreven of zelfs gesproken tekst te begrijpen in een voorheen 'onbekende' taal,

door woorden met een gemeenschappelijke internationale achtergrond te herkennen in een nieuwe gedaante. Mensen die enige kennis van een taal hebben, hoe gering ook, kunnen die gebruiken om anderen zonder kennis te helpen communiceren door te bemiddelen tussen gesprekspartners zonder gemeenschappelijke taal. In afwezigheid van een bemiddelaar kunnen zulke mensen desondanks enige mate van communicatie realiseren door hun volledige talige apparaat in stelling te brengen en te experimenteren met alternatieve uitdrukkingvormen in verschillende talen of dialecten, gebruik te maken van paralinguïstiek (mime, gebaar, gelaatsuitdrukking, enzovoort) en hun taalgebruik radicaal te versimpelen.

Vanuit dit perspectief is het doel van taalonderwijs ingrijpend veranderd. Het wordt niet langer simpelweg beschouwd als het bereiken van de 'beheersing' van één, twee of zelfs drie afzonderlijke, geïsoleerde talen, met de 'ideale moedertaalspreker' als ultiem rolmodel. Het doel is nu veeleer om een linguïstisch repertoire te ontwikkelen waarin alle taalvaardigheden een plaats hebben. Dit impliceert uiteraard dat de door onderwijsinstellingen aangeboden talen dienen te worden gediversifieerd en dat studenten en leerlingen de gelegenheid moet worden geboden om de juiste meertalige competentie te ontwikkelen. Bovendien is, als eenmaal is vastgesteld dat taalleren een levenslange opgave is, de ontwikkeling van de motivatie, de vaardigheid en het zelfvertrouwen van jongeren in de confrontatie met nieuwe taalervaringen buiten school van centraal belang geworden. De verantwoordelijkheden van onderwijsinstanties, examencommissies en docenten/leerkrachten kan niet simpelweg beperkt blijven tot het bereiken van een bepaald vaardigheidsniveau in een bepaalde taal op een bepaald tijdstip, hoe belangrijk dat ongetwijfeld ook is.

De volledige implicaties van een dergelijke paradigmaverschuiving moeten nog worden uitgewerkt en omgezet in daden. De recente ontwikkelingen in het taalprogramma van de Raad van Europa moeten instrumenten opleveren waarmee alle professionele taalonderwijzers de individuele meertaligheid kunnen bevorderen. Vooral de Europese Taalportfolio biedt een formule voor het registreren en formeel erkennen van taalverwerving en interculturele ervaringen van de meeste uiteenlopende aard. Daarvoor verschaft het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader niet alleen een schaal van taalvaardigheid in het algemeen, maar ook een onderverdeling in taalgebruik en taalcompetenties, waardoor het voor onderwijzenden gemakkelijk wordt om doelen te stellen en resultaten te omschrijven van de meest uiteenlopende aard, in overeenstemming met de verschillende behoeften, kenmerken en bronnen van leerders.

#### 1.4 Waarom is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader nodig?

Een intergouvernementeel symposium over *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, dat in november 1991 in Rüslikon plaatsvond op initiatief van de Zwitserse regering, omschreef de noodzaak van het Referentiekader als volgt:

1. Een verdergaande intensivering van het leren en onderwijzen van talen in lidstaten is noodzakelijk in het belang van grotere mobiliteit, doeltreffender internationale communicatie in combinatie met eerbiediging van identiteit en culturele diversiteit, betere toegang tot informatie, intensievere persoonlijke interactie, verbeterde werkverhoudingen en een dieper wederzijds begrip.
2. Deze doelen kunnen alleen worden bereikt wanneer taalleren een levenslange opgave is die wordt mogelijk gemaakt en bevordert in gehele onderwijssystemen, van voorschoolse voorzieningen tot en met volwasseneneducatie.
3. Het is gewenst dat een Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor het leren van taal op alle niveaus wordt ontwikkeld, met als doel:
  - samenwerking tussen onderwijsinstellingen in verschillende landen te bevorderen en mogelijk te maken;
  - een solide basis te vormen voor de wederzijdse erkenning van taalkwalificaties;
  - leerders, docenten/leerkrachten, materiaalontwikkelaars, examencommissies en onderwijsbestuurders te helpen hun inspanningen te situeren en te coördineren.

Individuele meertaligheid moet zelf worden gezien in de context van multiculturalisme. Taal is niet alleen een hoofdaspect van cultuur, maar ook een middel om toegang te krijgen tot cultuurverschijnselen. Veel van het voorafgaande geldt ook meer in het algemeen: in iemands culturele competentie bestaan de verschillende culturen (nationaal, regionaal, sociaal) waartoe dat individu toegang heeft gekregen niet simpelweg naast elkaar; zij worden vergeleken en gecontrasteerd en gaan actieve inter-

actie aan die leidt tot een veelzijdiger, geïntegreerde multiculturele competentie, waarvan de meertalige competentie één component is, die ook weer interactie aangaat met andere componenten.

### 1.5 Voor welke toepassingen is het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader bedoeld?

Het Referentiekader kan worden gebruikt voor de volgende toepassingen:

De planning van taalleerprogramma's in termen van:

- aannames met betrekking tot voorafgaande kennis en hun aansluiting op eerder leren, in het bijzonder bij overgangen tussen basisonderwijs, middelbare onderbouw, middelbare bovenbouw en hoger onderwijs;
- doelstellingen;
- inhoud.

De planning van taalcertificering in termen van:

- de inhoud van het examenprogramma;
- beoordelingscriteria, niet voor (negatieve) tekortkomingen maar veeleer voor (positieve) bereikte resultaten.

De planning van zelfgestuurd leren, met inbegrip van:

- verhoging van het bewustzijn bij leerders van de actuele stand van hun kennis;
- het zelf stellen van haalbare en waardevolle doelen;
- selectie van materialen;
- zelfbeoordeling.

Leerprogramma's en certificering kunnen:

- *algemeen* zijn, dat wil zeggen leerders verder brengen in alle dimensies van taalvaardigheid en communicatieve competentie;
- *modulair* zijn, dat wil zeggen de vaardigheid van leerders verbeteren op een beperkt terrein en voor een speciaal doel;
- *gewogen* zijn, dat wil zeggen de nadruk leggen op leren in bepaalde richtingen en een 'profiel' opleveren waarin op sommige gebieden van kennis en vaardigheid een hoger niveau wordt bereikt dan op andere;
- *partieel* zijn, dat wil zeggen alleen verantwoordelijkheid nemen voor bepaalde activiteiten en vaardigheden (bijvoorbeeld receptie) en andere buiten beschouwing laten.

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader is zo opgezet dat het aan deze verschillende vormen ruimte biedt.

Wanneer we de rol van een gemeenschappelijk referentiekader in de meer gevorderde fasen van het taalleren beschouwen, moeten we rekening houden met veranderingen in de aard van de behoeften van leerders en de context waarin zij leven, studeren en werken. Er is behoefte aan algemene kwalificaties op een niveau boven de drempelclassificatie, een niveau dat kan worden aangeduid onder verwijzing naar het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Die kwalificaties moeten uiteraard goed gedefinieerd zijn, op de juiste wijze zijn aangepast aan nationale omstandigheden en nieuwe ideeën omarmen, in het bijzonder op cultureel gebied en in meer gespecialiseerde domeinen. Bovendien kan een aanzienlijke rol zijn weggelegd voor modules of clusters van modules die zijn toegesneden op de specifieke behoeften, kenmerken en bronnen van leerders.

### 1.6 Aan welke criteria moet het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voldoen?

Om zijn functies te kunnen vervullen moet een gemeenschappelijk referentiekader alomvattend, doorzichtig en coherent zijn.

Met 'alomvattend' wordt bedoeld dat het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader een zo volledig mogelijk bereik van taalkennis, -vaardigheden en -gebruik dient te specificeren (uiteraard zonder te trachten *a priori* alle mogelijke vormen van taalgebruik in alle situaties te voorspellen – een onmogelijke opgave) en dat alle gebruikers hun doelen en dergelijke moeten kunnen beschrijven door ernaar te verwijzen. Het Referentiekader moet onderscheid maken tussen de verschillende dimensies waarin taal-

vaardigheid wordt uitgedrukt, en een reeks referentiepunten (niveaus of stappen) aanreiken waaraan de voortgang van het leren kan worden afgemeten. Daarbij moet worden bedacht dat bij de ontwikkeling van communicatieve vaardigheid ook andere dan strikt talige dimensies betrokken zijn (sociaal-cultureel bewustzijn, verbeeldende ervaring, affectieve relaties, leren leren, enzovoort).

Met 'doorzichtig' wordt bedoeld dat informatie helder moet worden geformuleerd en voor gebruikers expliciet, beschikbaar en direct te begrijpen moet zijn.

Met 'coherent' wordt bedoeld dat de beschrijving geen interne tegenspraak mag bevatten. Met betrekking tot onderwijssystemen betekent coherent dat er een harmonieuze verhouding tussen hun samenstellende delen bestaat:

- de identificatie van behoeften;
- de vaststelling van doelstellingen;
- de definitie van de inhoud;
- het selecteren of creëren van materiaal;
- de inrichting van lesprogramma's;
- de gebruikte onderwijs- en leermethoden;
- evaluatie, toetsing en beoordeling.

De samenstelling van een alomvattend, doorzichtig en coherent referentiekader voor het leren en onderwijzen van talen houdt niet in dat er één uniform systeem wordt opgelegd. Integendeel, het referentiekader dient open en flexibel te zijn zodat het, met eventueel de nodige aanpassingen, kan worden toegepast op concrete situaties. Dit is wat het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader moet zijn:

- *multifunctioneel*: bruikbaar voor alle doeleinden die verband houden met het voorbereiden en aanbieden van voorzieningen voor taalleren;
- *flexibel*: aanpasbaar en daardoor te gebruiken in verschillende omstandigheden;
- *open*: verder uit te breiden en te verfijnen;
- *dynamisch*: in staat van permanente evolutie in reactie op praktijkervaringen;
- *gebruikersvriendelijk*: gepresenteerd in een vorm die het direct begrijpelijk en bruikbaar maakt voor degenen op wie het gericht is;
- *ondogmatisch*: niet onherroepelijk, noch uitsluitend verbonden met één van een aantal concurrerende taal- en onderwijstheorieën of -praktijken.

# Hoofdstuk 2

## Gekozen benadering

### 2.1 Een actiegerichte benadering

Een omvattend, doorzichtig en coherent referentiekader voor het leren, onderwijzen en beoordelen van talen moet verbonden zijn met een algemene visie op taalgebruik en taalleren. De hier gekozen benadering is actiegericht in die zin dat gebruikers en leerders van talen in de eerste plaats worden beschouwd als 'sociale wezens': leden van de maatschappij die – niet uitsluitend taalgerelateerde – taken hebben te verrichten in gegeven omstandigheden, in een bepaalde omgeving en op een bepaald handelingsgebied. Taalhandelingen treden op binnen taalactiviteiten die op hun beurt deel uitmaken van een bredere sociale context. Het is uitsluitend deze context die de volle betekenis van die activiteiten bepaalt. We spreken van 'taken' voor zover de handelingen worden verricht door een of meer mensen die strategisch gebruikmaken van hun eigen competenties om een bepaalde resultaat te bereiken. De actiegerichte benadering omvat dus ook de cognitieve, emotionele en wilsaspecten, en alle vaardigheden die specifiek zijn voor en worden toegepast door het individu als sociaal wezen. Aldus kan elke vorm van taalgebruik en -verwerving als volgt worden omschreven:

Taalgebruik, met inbegrip van taalleren, omvat de handelingen die worden verricht door mensen die individueel en als sociale wezens een reeks **algemene competenties** en meer in het bijzonder **communicatieve taalcompetenties** ontwikkelen. Zij benutten hun competenties in verschillende contexten onder verschillende **omstandigheden** en met verschillende **restricties** om **taalactiviteiten** uit te voeren waarbij **taalprocessen** betrokken zijn voor het produceren of gebruiken van **teksten** met betrekking tot onderwerpen in bepaalde **domeinen**, waarbij zij die **strategieën** inzetten die het meest geschikt lijken voor de uitvoering van de te verrichten **taken**. Het bewust volgen (monitoren) van deze handelingen door deelnemers leidt tot versterking of aanpassing van hun competenties.

- *Competenties* zijn het totaal aan kennis, vaardigheden en eigenschappen die een mens in staat stellen handelingen uit te voeren.
- *Algemene competenties* zijn die welke niet specifiek talig zijn, maar die worden ingezet voor handelingen van allerlei aard, met inbegrip van taalactiviteiten.
- *Communicatieve taalcompetenties* zijn die welke iemand in staat stellen te handelen gebruik makend van specifiek talige middelen.
- *Context* verwijst naar het geheel van gebeurtenissen en situatiegebonden factoren (fysiek en anderszins) binnen en buiten de mens, waarin communicatieve handelingen zijn ingebed.
- *Taalactiviteiten* betreffen het gebruik van de communicatieve taalcompetentie in een bepaald domein voor de verwerking (receptief of productief) van een of meer teksten om een taak uit te voeren.
- *Taalprocessen* verwijzen naar de keten van neurologische en fysiologische gebeurtenissen die betrokken zijn bij het voortbrengen en ontvangen van gesproken en geschreven taal.
- *Tekst* is elk samenhangend stuk gesproken of geschreven taal dat betrekking heeft op een bepaald domein en dat tijdens het uitvoeren van een taak de aanleiding vormt voor een taalactiviteit, hetzij als middel, hetzij als doel, als product of proces.
- *Domein* verwijst naar de sectoren van het sociale leven waarin sociale wezens optreden. Er is hier gekozen voor een onderverdeling op hoog niveau, waarin de domeinen beperkt blijven tot een aantal hoofdcategorieën die relevant zijn voor het leren, onderwijzen en gebruiken van talen: het onderwijs-, werk-, publieke en persoonlijke domein.
- *Een strategie* is elke georganiseerde, doelgerichte en gereguleerde gedragslijn die door een individu wordt gekozen om een taak uit te voeren die hij of zij zich stelt of waarmee hij of zij wordt geconfronteerd.
- *Een taak* wordt gedefinieerd als elke doelgerichte actie die door een individu als noodzakelijk wordt beschouwd om een bepaald resultaat te verwezenlijken in het kader van een op te lossen probleem, een te vervullen plicht of een te bereiken doel. Binnen deze definitie vallen zeer uiteenlopende acties,

zoals een kast verplaatsen, een boek schrijven, bepaalde toezeggingen in de wacht slepen tijdens een contractbespreking, een kaartspel spelen, een maaltijd bestellen in een restaurant, een tekst uit een vreemde taal vertalen of een schoolkrant samenstellen door middel van groepsopdrachten.

Als we ervan uitgaan dat de bovengenoemde dimensies met elkaar samenhangen in alle vormen van taalgebruik en taalleren, dan houdt alle leren of onderwijzen van een taal op enigerlei wijze verband met de volgende dimensies: strategieën, taken, teksten, algemene individuele competenties, communicatieve taalcompetentie, taalactiviteiten, taalprocessen, contexten en domeinen.

Het is ook mogelijk dat bij het leren en onderwijzen het doel en dus de beoordeling gericht is op een bepaald onderdeel of subonderdeel (waarbij de overige onderdelen dan worden beschouwd als hulpmiddelen of als aspecten die op een ander tijdstip meer nadruk zullen krijgen, of als niet relevant in de gegeven omstandigheden). Leerders, docenten/leerkrachten, cursusmakers, auteurs van leermiddelen en toetsontwikkelaars zijn onvermijdelijk betrokken bij dit proces, waarin bepaald wordt op welke dimensie de nadruk komt te liggen en in welke mate en op welke manier met andere dimensies rekening wordt gehouden. Dit wordt hierna met voorbeelden toegelicht. Het is echter direct duidelijk dat, hoewel de meeste lesprogramma's uitdrukkelijk gericht zijn op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (wellicht omdat dat het meest kenmerkend is voor een methodologische aanpak?), in werkelijkheid sommige programma's een kwalitatieve of kwantitatieve ontwikkeling van taalactiviteiten in een vreemde taal beogen, andere dan weer de nadruk leggen op het kunnen gebruiken van de taal in een bepaald domein, weer andere op de ontwikkeling van algemene competenties, terwijl er ook zijn die zich hoofdzakelijk bezighouden met het verfijnen van strategieën. De stelling dat 'alles met alles samenhangt' betekent geenszins dat de doelstellingen niet kunnen variëren.

Alle hiervoor geschetste hoofdcategorieën kunnen weer worden onderverdeeld in subcategorieën, nog altijd erg algemeen, die in de volgende hoofdstukken aan de orde komen. In dit hoofdstuk kijken we slechts naar de verschillende aspecten van algemene competenties, communicatieve competentie, taalactiviteiten en domeinen.

### 2.1.1 De algemene competenties van een individu

De **algemene competenties** van taalleerders of taalgebruikers (zie paragraaf 5.1) bestaan uit hun *kennis*, *vaardigheden* en *existentiële competentie*, alsmede uit hun *leervermogen*. **Kennis**, dat wil zeggen declaratieve kennis (*savoir*, zie 5.1.1), wordt opgevat als de uitkomst van ervaring (kennis gebaseerd op theorie en ervaring) en van meer formeel leren (academische kennis). Alle menselijke communicatie is afhankelijk van gemeenschappelijke kennis van de wereld. De kennis die een rol speelt bij het gebruiken en leren van talen houdt niet uitsluitend rechtstreeks verband met taal en cultuur. In het wetenschappelijk of het hoger technisch onderwijs speelt academische kennis natuurlijk een belangrijke rol bij het begrijpen van teksten in een vreemde taal, zoals dat ook in het beroepsleven geldt voor kennis gebaseerd op theorie en ervaring. Ervaringskennis van het dagelijks leven (dagindeling, maaltijden, vervoermiddelen, communicatie- en informatievoorziening) in het publieke of persoonlijke domein is echter even essentieel voor de beheersing van taalactiviteiten in een vreemde taal. Kennis van de gemeenschappelijke waarden en overtuigingen van sociale groepen in andere landen en regio's, zoals godsdienstige overtuigingen, taboes, het idee van een gezamenlijk verleden, enzovoort, is een wezenlijke voorwaarde voor interculturele communicatie. Deze verschillende kennisgebieden verschillen van mens tot mens. Ze kunnen cultuurgebonden zijn, maar hebben toch ook betrekking op meer universele parameters en constanten.

Nieuwe kennis wordt niet simpelweg toegevoegd aan de kennis die men al bezit. De verwerking ervan is afhankelijk van de aard, verscheidenheid en structuur van de voorafgaande kennis, die bovendien weer wordt aangepast en gereorganiseerd door de nieuwe kennis, al is het in geringe mate. Uiteraard is de kennis die iemand al heeft verworven van direct belang voor het leren van een taal. In veel gevallen wordt deze kennis van de wereld voorondersteld bij onderwijs- en leermethoden. Er zijn echter contexten (bijvoorbeeld de onderdompelingsmethode, waarbij de leerder een school of universiteit bezoekt waar het onderwijs niet in zijn of haar moedertaal wordt gegeven) waar gelijktijdig en in wisselwerking talige en andere kennis wordt verworven. In zulke gevallen moet zorgvuldig worden nagegaan wat de relatie is tussen kennis en communicatieve competentie.

**Vaardigheden** en bekwaamheden (*savoir-faire*, zie paragraaf 5.1.2) zijn, of het nu autorijden, vioolspelen of het voorzitten van een vergadering betreft, eerder afhankelijk van het vermogen om procedures uit te voeren dan van declaratieve kennis, al kan deze vaardigheid worden vergemakkelijkt

door de verwerving van ‘vergetelijke’ kennis en gepaard gaan met vormen van existentiële competentie, bijvoorbeeld een ontspannen houding of juist spanning tijdens het uitvoeren van een taak. Neem het voorbeeld van het besturen van een auto, iets wat door herhaling en ervaring uiteindelijk een reeks bijna automatische processen wordt (ontkoppelen, schakelen, enzovoort). Autorijden vereist aanvankelijk een expliciete opsomming van bewuste en te verwoorden handelingen (‘Laat het koppelpedaal langzaam opkomen en voel de motor overgaan in de derde versnelling’) en het leren van bepaalde feiten (‘Een handgeschakelde auto heeft drie pedalen in de volgende opstelling’) waaraan men niet bewust hoeft te denken wanneer men eenmaal ‘auto kan rijden’. Tijdens de rijlessen is meestal een grote mate van concentratie en een verhoogd bewustzijn vereist omdat het zelfbeeld van de leerling bijzonder kwetsbaar is (risico om fouten te maken en incompetent te lijken). Zodra de chauffeur de vereiste vaardigheden beheerst, mag verwacht worden dat hij of zij veel meer op zijn of haar gemak zal zijn en met meer zelfvertrouwen rijdt. Anders zou dat verontrustend zijn voor de passagiers en voor andere verkeersdeelnemers. Het is duidelijk dat eenvoudig parallellen zijn te trekken met bepaalde aspecten van het leren van talen (bijvoorbeeld de uitspraak en sommige onderdelen van de grammatica, zoals de morfologie van vervoegingen).

**Existentiële competentie** (*savoir-être*, zie 5.1.3) kan worden beschouwd als de som van de individuele eigenschappen, karaktertrekken en attitudes die bijvoorbeeld betrekking hebben op het zelfbeeld en de visie op anderen, en de bereidheid om in sociale interactie betrekkingen met andere mensen aan te gaan. Dit type competentie wordt niet slechts opgevat als de uitkomst van onveranderbare persoonlijkheidskenmerken. Het omvat ook factoren die het product zijn van verschillende soorten culturele aanpassing en het is veranderbaar.

Deze karaktertrekken, attitudes en temperamenten zijn parameters waarmee rekening moet worden gehouden bij het leren en onderwijzen van talen. Daarom moeten ze worden opgenomen in een referentiekader, hoe lastig ze misschien ook te definiëren zijn. Ze worden beschouwd als onderdeel van iemands algemene competenties en dus als aspect van zijn of haar vermogens. Voor zover ze kunnen worden verworven of veranderd door gebruik en door (bijvoorbeeld talen) te leren, kan attitudeverandering een doelstelling zijn. Zoals al vaak is opgemerkt, zijn existentiële competenties cultuurgebonden en vormen zij daardoor een gevoelig gebied waar het gaat om interculturele inzichten en betrekkingen. De manier waarop een iemand uit een bepaalde cultuur vriendelijkheid en belangstelling uitdrukt, zou door iemand uit een andere cultuur kunnen worden gezien als agressief of beledigend.

**Leervermogen** (*savoir apprendre*, zie 5.1.4) doet een beroep op existentiële competentie, declaratieve kennis en vaardigheden, en is gebaseerd op verschillende soorten competentie. Leervermogen kan ook worden opgevat als ‘het vermogen of de neiging om te ontdekken “wat anders is” – ongeacht of dat andere betrekking heeft op een andere taal, een andere cultuur, andere mensen of nieuwe kennisgebieden.

Hoewel leervermogen een algemeen toepasbaar begrip is, is het in het bijzonder relevant voor het leren van talen. Afhankelijk van de betrokken leeders kunnen bij leervermogen de volgende aspecten van existentiële competentie, declaratieve kennis, vaardigheden en bekwaamheden betrokken zijn, in verschillende mate en in verschillende combinaties:

- Existentiële competentie: bijvoorbeeld de bereidheid om initiatief of zelfs risico te nemen in face-to-face communicatie, de kans te benutten om te spreken, hulp uit te lokken van gesprekspartners, bijvoorbeeld door hen te vragen iets in eenvoudiger bewoordingen te herhalen; verder luistervaardigheden, aandacht voor wat wordt gezegd, een verhoogd bewustzijn van de kans op culturele misverstanden in de betrekkingen met anderen.
- Declaratieve kennis: bijvoorbeeld kennis van de juiste morfologische en syntactische relaties van bepaalde verbuigingspatronen in een taal, of het bewustzijn dat eetgewoonten of seksuele praktijken in bepaalde culturen zijn omgeven door taboes, rituelen of godsdienstige bijbetekenissen.
- Vaardigheden en bekwaamheden: bijvoorbeeld bedrevenheid in het gebruik van woordenboeken, de weg weten in een documentatiecentrum en overweg kunnen met audiovisuele (computer)bronnen, zoals het internet.



Eén individu kan veel verschillen vertonen in het gebruik van vaardigheden en bekwaamheden en het vermogen om met het onbekende om te gaan:

- Verschillen per gebeurtenis, afhankelijk van de vraag of het individu te maken heeft met nieuwe mensen, een geheel onbekend kennisgebied, een niet vertrouwd cultuur, een vreemde taal.
- Verschillen per context: tegenover dezelfde gebeurtenis (bijvoorbeeld ouder/kindrelaties in een bepaalde gemeenschap) zal het proces van ontdekking en het zoeken van betekenis ongetwijfeld anders zijn voor een etnoloog, een toerist, een zendeling, een journalist, een onderwijzer en een dokter, die allen handelen vanuit hun eigen discipline en perspectief.
- Verschillen die afhangen van huidige omstandigheden en eerdere ervaring: het is erg waarschijnlijk dat voor het leren van een vijfde vreemde taal andere vaardigheden worden gebruikt dan voor het leren van de eerste.

Zulke verschillen dienen ook te worden overwogen naast concepten als 'leerstijlen' of 'leerdersprofielen', mits laatstgenoemde niet worden opgevat als voor altijd onveranderlijk.

Voor doelstellingeinden zullen de strategieën die het individu kiest om een bepaalde taak te verrichten, afhangen van de variëteit aan leermogelijkheden waarover hij of zij beschikt. Maar het is diezelfde diversiteit in leerervaringen, mits deze niet zijn opgedeeld of strikt repetitief zijn, die het individu helpt zijn of haar leervermogen uit te breiden.

### 2.1.2 Communicatieve taalcompetentie

Communicatieve taalcompetentie omvat verscheidene elementen: linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische. Elk van deze elementen wordt verondersteld kennis, vaardigheden en bekwaamheden te omvatten. **Linguïstische competenties** omvatten lexicale, fonologische, syntactische kennis en vaardigheden, en andere dimensies van taal als systeem, onafhankelijk van de sociolinguïstische waarde van varianten in de taal en de pragmatische functies die de taal vervult. Dit onderdeel, hier beschouwd vanuit het oogpunt van de communicatieve taalcompetentie van een bepaald individu, heeft niet alleen betrekking op reikwijdte en kwaliteit van kennis (bijvoorbeeld blijkend uit de gemaakte fonetische onderscheiden of de omvang en nauwkeurigheid van de woordenschat) maar ook op cognitieve ordening en de wijze waarop de kennis wordt opgeslagen (bijvoorbeeld blijkend uit de verschillende associatieve netwerken waarin de spreker een lexicaal element opneemt) en toegankelijk wordt gemaakt (activering, herinnering en beschikbaarheid). Kennis kan bewust en direct uit te drukken zijn of niet (denk opnieuw aan de beheersing van een fonetisch systeem). De ordening en toegankelijkheid verschillen van mens tot mens en zullen ook binnen een individu variëren (en bijvoorbeeld bij een meertalig iemand afhangen van de verschillen in zijn of haar meertalige taalcompetentie). Verder geldt dat de cognitieve ordening van de woordenschat en de opslag van uitdrukkingen en dergelijke onder meer afhangen van de culturele kenmerken van de gemeenschap(pen) waarin het individu is gesocialiseerd en waar zijn of haar leren heeft plaatsgevonden.

**Sociolinguïstische competenties** hebben betrekking op de sociaal-culturele omstandigheden van taalgebruik. Doordat het sociolinguïstische element gevoelig is voor sociale conventies (beleefdheidsregels, normen voor de omgang tussen generaties, mannen en vrouwen, maatschappelijke lagen en groepen, vastlegging in de taal van bepaalde fundamentele rituelen in de praktijk van een gemeenschap), raakt het strikt genomen alle talige communicatie tussen vertegenwoordigers van verschillende culturen, al zullen de deelnemers zich vaak niet bewust zijn van die invloed.

**Pragmatische competenties** hebben betrekking op het functionele gebruik van linguïstische bronnen (het produceren van taalfuncties, taalhandelingen), gebaseerd op scenario's of scripts voor interactionele uitwisseling. Ze hebben ook betrekking op de beheersing van discourse, cohesie en coherentie, de herkenning van teksttypen en -vormen, ironie en parodie. Nog meer dan voor het linguïstische geldt voor dit element dat het vanzelfsprekend in belangrijke mate wordt beïnvloed door de interacties en culturele omgevingen waarin deze vermogens worden opgebouwd.

Alle hier gebruikte categorieën zijn bedoeld om competentiegebieden en typen van competenties te karakteriseren die een sociaal wezen zich eigen maakt, dat wil zeggen innerlijke representaties, mechanismen en vermogens. Dat die bestaan in de cognitie blijkt uit observeerbare gedragingen. Tegelijkertijd zal elk leerproces bijdragen tot de ontwikkeling of verandering van deze zelfde innerlijke representaties, mechanismen en vermogens.

Elk van deze elementen komt meer gedetailleerd aan de orde in hoofdstuk 5.

### 2.1.3 Taalactiviteiten

De communicatieve taalcompetentie van de taalleerder/-gebruiker wordt geactiveerd tijdens de uitvoering van de verschillende **taalactiviteiten: receptie, productie, interactie** of **bemiddeling** (in het bijzonder tolken of vertalen). Elk van deze typen activiteit is mogelijk met betrekking tot teksten in gesproken en/of geschreven vorm.

Als processen zijn **receptie** en **productie** (mondeling en/of schriftelijk) uiteraard primair, aangezien beide noodzakelijk zijn voor interactie. In het Referentiekader blijft het gebruik van deze termen voor taalactiviteiten beperkt tot de rol die zij afzonderlijk spelen. Receptieve activiteiten omvatten ook stil lezen en het volgen van de media. Ze zijn ook belangrijk in vele vormen van leren, bijvoorbeeld om de lesinhoud te begrijpen en bij het raadplegen van studieboeken, naslagwerken en documenten. Productieve activiteiten hebben een belangrijke functie op vele gebieden van studie en werk (mondelinge presentaties, schriftelijke studies en verslagen) en er wordt vooral sociale waarde aan gehecht (in de vorm van oordelen over wat schriftelijk is ingeleverd of van de welsprekendheid die wordt getoond in mondelinge presentaties).

Bij **interactie** nemen ten minste twee individuen deel aan een mondelinge en/of schriftelijke uitwisseling waarin productie en receptie elkaar afwisselen en in mondelinge communicatie elkaar zelfs kunnen overlappen. Niet alleen kunnen twee gesprekspartners gelijktijdig aan het woord zijn en toch naar elkaar luisteren, maar ook als zij wel om de beurt spreken voorspelt de luisteraar meestal vroegtijdig de rest van de boodschap van de spreker en begint dan een antwoord voor te bereiden. Bij interactief leren communiceren komt dus meer kijken dan alleen het leren ontvangen en voortbrengen van taaluitingen. Gezien de centrale rol van interactie in de communicatie, wordt aan interactie over het algemeen groot belang gehecht bij taalgebruik en taalleren.

Zowel bij receptie als bij productie maakt schriftelijke of mondelinge **bemiddeling** communicatie mogelijk tussen mensen die om wat voor reden dan ook niet in staat zijn rechtstreeks met elkaar te communiceren. Vertaal- of tolkwerk in de vorm van een parafrase, samenvatting of afschrift verschaft de andere partij een (her)formulering van een brontekst waartoe deze partij niet rechtstreeks toegang heeft. Bemiddelende taalactiviteiten – waarbij een bestaande tekst wordt verwerkt – spelen een belangrijke rol in het normale talige functioneren van de samenleving.

### 2.1.4 Domeinen

Taalactiviteiten vinden plaats binnen de context van **domeinen**. Deze kunnen zeer uiteenlopen, maar met betrekking tot het leren van talen wordt voor het gemak meestal uitgegaan van een classificatie in vier domeinen: het *publieke domein*, het *persoonlijke domein*, het *educatieve domein* en het *professionele domein*.

Het **publieke domein** verwijst naar alles wat verband houdt met gewone sociale interactie: zakelijke en bestuurlijke instanties, openbare diensten, culturele activiteiten en vrijetijdsbestedingen met een publiek karakter, betrekkingen met de media, enzovoort. In aanvulling hierop behelst het **persoonlijke domein** familiebetrekkingen en individuele sociale gewoonten.

Het **professionele domein** omvat alles wat te maken heeft met iemands activiteiten en betrekkingen tijdens de uitoefening van zijn of haar beroep. Het **educatieve domein** heeft betrekking op de leer- en trainingscontext (over het algemeen van institutionele aard) waarin het doel is bepaalde kennis en vaardigheden te verwerven.

### 2.1.5 Taken, strategieën en teksten

Communiceren en leren gaan gepaard met de uitvoering van **taken**. Dit zijn niet alleen talige taken, al omvatten ze wel taalactiviteiten en doen ze een beroep op de communicatieve competentie van het individu. Voor zover deze taken routinematig noch automatisch worden verricht vereisen zij het gebruik van **strategieën** in de communicatie en het leren. Voor zover bij de uitvoering van deze taken taalactiviteiten zijn betrokken, vereisen zij de verwerking (door receptie, productie, interactie of bemiddeling) van gesproken of geschreven **teksten**.

De hierboven geschetste globale benadering is onmiskenbaar actiegericht. Zij draait om de relatie tussen enerzijds de toepassing door taalgebruikers van strategieën die verband houden met hun competenties en hun perceptie of verbeelding van de situatie, en anderzijds de taak of taken die moeten worden verricht onder bepaalde omstandigheden in een bepaalde context.

Zo kan iemand die een kast moet verplaatsen (taak) proberen deze te verschuiven, de kast uit elkaar

halen om hem gemakkelijker te kunnen dragen en vervolgens te monteren, hulp van buiten inroepen of de zaak opgeven en zichzelf ervan overtuigen dat de taak kan wachten tot morgen, enzovoort (strategieën). Afhankelijk van de gekozen strategie kunnen bij de uitvoering (of het vermijden/uitstellen/herdefiniëren) van de taak wel of niet taalactiviteiten en de verwerking van tekst (bijvoorbeeld het lezen van demontage-instructies of het voeren van een telefoongesprek) betrokken zijn. Op dezelfde manier kan een leerling op school die een tekst uit een vreemde taal moet vertalen (taak), kijken of er al een vertaling bestaat, een medeleerling vragen te laten zien wat hij of zij ervan heeft gemaakt, een woordenboek gebruiken, enige betekenis proberen te achterhalen op basis van de paar woorden of constructies die hij of zij kent, een goed excuus bedenken om de opdracht niet in te leveren, enzovoort (allemaal mogelijke strategieën). In alle hier voorgestelde gevallen is er noodzakelijkerwijs sprake van taalactiviteit en de verwerking van tekst: vertalen/bemiddelen, verbaal onderhandelen met een klasgenoot, briefje of mondelinge verontschuldiging aan de docent/leerkracht, enzovoort.

De relatie tussen strategieën, taken en teksten is afhankelijk van de aard van de taak. Deze kan primair taalgericht zijn, dat wil zeggen dat er voornamelijk taalactiviteiten vereist zijn en dat de toegepaste strategieën primair verband houden met die taalactiviteiten, bijvoorbeeld het lezen en becommentariëren van een tekst, het invullen van de ontbrekende woorden in een oefening, het geven van college of het maken van aantekeningen tijdens een presentatie. Het kan ook zijn dat de taak een talig element bevat, dus dat taalactiviteiten slechts een deel vormen van wat vereist wordt en de toegepaste strategieën ook of voornamelijk betrekking hebben op andere activiteiten, bijvoorbeeld het koken van een maaltijd volgens een recept. Veel taken kunnen worden uitgevoerd zonder dat daarbij een taalactiviteit nodig is. In zulke gevallen zijn de betrokken activiteiten geenszins noodzakelijkerwijs taalgebonden en hebben de toegepaste strategieën betrekking op andere typen activiteiten. Zo kan een tent bijvoorbeeld heel goed in stilte worden opgezet door meerdere mensen die weten waarmee ze bezig zijn. Misschien wisselen ze een paar woorden over de opzetmethode, misschien voeren ze tegelijkertijd een gesprek dat niets met de taak van doen heeft of misschien is een van hen wel aan het neuriën. Het gebruik van taal is pas noodzakelijk als een van de groepsleden niet weet wat hij moet doen of wanneer de vastgestelde routine niet blijkt te werken.

In dit type analyse zijn communicatie- en leerstrategieën niet meer dan strategieën te midden van andere, zoals communicatie- en leertaken niet meer dan taken te midden van andere zijn. Evenzo geldt dat 'authentieke' teksten of teksten die speciaal voor onderwijsdoeleinden zijn gemaakt, teksten in leerboeken of teksten geproduceerd door leerders slechts teksten te midden van vele andere zijn.

In de volgende hoofdstukken wordt achtereenvolgens een gedetailleerde beschrijving gegeven van elke dimensie en subcategorie, met relevante voorbeelden en schaalverdelingen. In hoofdstuk 4 wordt de dimensie taalgebruik behandeld – wat een taalgebruiker of taalleerder moet *doen*, terwijl hoofdstuk 5 is gericht op de competenties die een taalgebruiker nodig heeft om te kunnen handelen.

## 2.2 Gemeenschappelijke referentieniveaus van taalvaardigheid

Het kader dat in de vorige paragraaf is toegelicht, wordt in hoofdstuk 3 aangevuld met een 'verticale dimensie' in de vorm van een oplopende reeks gemeenschappelijke referentieniveaus voor de beschrijving van de taalvaardigheid van leerders. Het geheel van beschrijvende categorieën dat wordt geïntroduceerd in hoofdstuk 4 en 5 vormt een 'horizontale dimensie' bestaande uit parameters van communicatieve activiteit en communicatieve taalcompetentie. Het is vrij gebruikelijk om taalbeheersingsniveaus te presenteren als een reeks parameters die een raster vormen met een horizontale en een verticale dimensie. Vanzelfsprekend is dit een simplificatie omdat bijvoorbeeld alleen al de toevoeging van het begrip 'domein' een derde dimensie zou opleveren, waardoor het raster een kubus van begrippen wordt. Een volledige schematische voorstelling van de mate van multidimensionaliteit is een enorme - waarschijnlijk onmogelijke - opgave.

De toevoeging van een verticale dimensie aan het kader stelt ons desalniettemin in staat om de leer ruimte in kaart te brengen of te profileren, zij het op een eenvoudige manier, hetgeen om een aantal redenen nuttig is:

- De ontwikkeling van definities van de vaardigheid van een leerder gerelateerd aan categorieën die in het kader gebruikt worden, kan helpen bij het concretiseren van wat er op verschillende niveaus verwacht mag worden in termen van de betrokken categorieën. Dit kan op zijn beurt helpen bij het ontwikkelen van doorzichtige en realistische formuleringen van algemene doelstellingen.

- Wanneer het leren gedurende een bepaalde periode plaatsvindt moet het georganiseerd worden in eenheden die rekening houden met vooruitgang en die continuïteit kunnen verschaffen. Syllabi en materialen moeten in verband met elkaar staan. Een kader van niveaus kan helpen bij dit proces.
- Leerinspanning in relatie tot deze doelstellingen en deze eenheden moet ook op deze verticale dimensie van vooruitgang geplaatst worden – dat wil zeggen beoordeeld worden in relatie tot winst in vaardigheid. Een samenhangende reeks uitspraken over vaardigheid kan bij dit proces helpen.
- Een dergelijke beoordeling moet rekening houden met incidenteel leren, met taalleerervaringen buiten de school, met horizontale verrijking zoals hierboven uitgelegd. Een reeks uitspraken over vaardigheid die verder gaat dan de reikwijdte van een bepaalde syllabus kan in dit opzicht behulpzaam zijn.
- Een gemeenschappelijke reeks uitspraken over vaardigheid zal de vergelijking van doelstellingen, niveaus, materialen, toetsen en leerresultaten in verschillende systemen en situaties vergemakkelijken.
- Een kader dat zowel horizontale als verticale dimensies omvat, vergemakkelijkt de definitie van deeldoelstellingen en de erkenning van ongelijke profielen en gedeeltelijke beheersing.
- Een kader van niveaus en categorieën waardoor het profileren van doelstellingen voor bepaalde doeleinden vergemakkelijkt wordt, kan onderwijsinspecteurs helpen. Zij kunnen ermee beoordelen of leerders in verschillende domeinen op een gepast niveau werken en of hun taalgebruik in die domeinen een standaard vertegenwoordigt die passend is voor hun leerstadium, hun onmiddellijke toekomstige doelen en hun bredere langetermijnresultaten in termen van effectieve taalvaardigheid en persoonlijke ontwikkeling.
- Ten slotte zullen leerders van een taal in hun studieloopbaan een aantal onderwijssectoren en -instellingen doorlopen die vormen van taalonderwijs en taalondersteuning aanbieden; het verschaffen van een gemeenschappelijke reeks niveaus kan samenwerking tussen deze verschillende sectoren vergemakkelijken. Met de toegenomen persoonlijke mobiliteit is het voor leerders steeds gebruikelijker geworden om aan het einde of zelfs midden in hun leerperiode in een bepaalde sector van onderwijssysteem te wisselen, waardoor het maken van een gemeenschappelijke schaal waarop hun beheersingsniveau wordt beschreven alleen maar belangrijker is geworden.

Wie de verticale dimensie van het Referentiekader beschouwt, moet niet vergeten dat het proces van taalverwerving doorlopend en individueel bepaald is. Geen twee gebruikers van een taal, of het nu moedertaalsprekers of leerders van een vreemde taal zijn, hebben exact dezelfde competenties of ontwikkelen deze op dezelfde wijze. Iedere poging om ‘vaardigheidsniveaus’ te definiëren is tot op zekere hoogte arbitrair, zoals op elk kennis- of competentiegebied. Voor praktische doeleinden is het echter toch nuttig om een schaalverdeling met gedefinieerde niveaus te maken en daarmee het leerproces onder te verdelen ten behoeve van het leerplanontwerp, het opstellen van toelatingsexamens, enzovoort. Het aantal niveaus en de hoogte ervan hangen grotendeels af van de inrichting van het desbetreffende onderwijssysteem en de doeleinden waarvoor de schaal wordt vastgesteld. Het is mogelijk om procedures en criteria vast te stellen voor het maken van schaalverdelingen en voor het formuleren van de descriptors waarmee opeenvolgende beheersingsniveaus worden gekarakteriseerd. De aspecten en mogelijkheden hiervan worden diepgaand besproken in bijlage A<sup>4</sup>. Gebruikers van dit referentiekader wordt sterk aangeraden die bijlage en de lijst met literatuurverwijzingen te raadplegen alvorens onafhankelijke beleidsbeslissingen te nemen over een schaalverdeling.

Men moet ook voor ogen houden dat niveaus slechts een verticale dimensie weergeven. Zij kunnen slechts in beperkte mate rekening houden met het feit dat leren een kwestie is van zowel horizontale als verticale vooruitgang naarmate de leerders de vaardigheid verwerven om taal te gebruiken in een breder scala aan communicatieve activiteiten. Vooruitgang is niet louter een kwestie van stijgen op een verticale schaal. Er is geen specifieke logische eis dat leerders alle lagere niveaus op een subschaal een voor een moeten doorlopen. Zij kunnen ook horizontale vooruitgang boeken door hun taalvaardigheid te verbreden naar een aangrenzende categorie in plaats van te verhogen binnen dezelfde categorie. Omgekeerd impliceert de uitdrukking ‘kennis verdiepen’ dat het heel goed mogelijk is dat men de pragmatische vooruitgang wil onderbouwen met ‘basiskennis’ (de laagste orde van vaardigheden) op het gebied dat men horizontaal heeft betreden.

Ten slotte moeten we vermijden dat een reeks niveaus en schalen van taalvaardigheid wordt opgevat als een lineaire schaal met alle kenmerken van een meetlat. Geen enkele bestaande schaal of reeks niveaus kan in dit verband lineair worden genoemd. Om in termen van de inhoudsspecificaties van de Raad van Europa te spreken, zelfs wanneer het niveau *Waystage* zich halverwege het niveau *Threshold*

4. zie voetnoot 1

bevindt en *Threshold* halverwege het niveau *Vantage*, leert de ervaring met bestaande schalen dat leerders meer dan tweemaal zoveel tijd nodig hebben om *Threshold* te bereiken vanuit *Waystage* als zij nodig hadden om *Waystage* te bereiken. Vervolgens hebben zij waarschijnlijk meer dan tweemaal zoveel tijd nodig om van *Threshold* naar *Vantage* te gaan als ze nodig hadden om *Threshold* vanuit *Waystage* te bereiken, ook al lijken alle niveaus op gelijke afstanden van elkaar te liggen. Dit komt door de noodzakelijke verbreding van het bereik van activiteiten, vaardigheden en taal die ermee gepaard gaat, een realiteit die vaak wordt weergegeven als een ijshoortje, een driedimensionale kegel die breder wordt aan de bovenkant. Men dient daarom uiterst terughoudend te zijn wanneer men een niveauschaal wil gebruiken om de ‘gemiddelde leertijd’ te berekenen waarin bepaalde doelstellingen kunnen worden bereikt.

## 2.3 Talen leren en onderwijzen

### 2.3.1

Omschrijvingen van doelstellingen zeggen niets over de processen die ervoor zorgen dat leerders in staat zijn op de vereiste wijze te handelen, of over de processen waardoor zij de competenties ontwikkelen die de handelingen mogelijk maken. Ze zeggen niets over de manieren waarop docenten/leerkrachten de processen van taalverwerving en taalleren faciliteren. Maar omdat het een van de belangrijkste functies van het Referentiekader is om te bevorderen dat alle partners in het proces van talen leren en onderwijzen anderen zo helder mogelijk informeren, niet alleen over hun doelstellingen maar ook over de methoden die zij toepassen en de resultaten die zij werkelijk hebben bereikt, lijkt het duidelijk dat het Referentiekader niet beperkt mag blijven tot de kennis, vaardigheden en attitudes die leerders moeten ontwikkelen om te kunnen optreden als competente taalgebruikers, maar zich ook moet bezighouden met de processen waardoor talen worden verworven en geleerd, en met de methodologie van het onderwijzen. Deze zaken komen aan de orde in hoofdstuk 6<sup>5</sup>.

### 2.3.2

De rol van het Referentiekader met betrekking tot taalverwerving, leren en onderwijzen moet echter nogmaals worden verduidelijkt. In overeenstemming met de basisbeginselen van de pluriforme democratie is het Referentiekader niet alleen bedoeld om alomvattend, transparant en coherent te zijn, maar ook open, dynamisch en ondogmatisch. Om die reden kan het ook geen standpunt voor of tegen innemen in actuele theoretische discussies over de aard van taalverwerving en de relatie met het leren van talen. Evenmin mag het één bepaalde benadering van taalonderwijs belichamen ten koste van andere benaderingen. De juiste rol van het Referentiekader bestaat eruit allen die als partners zijn betrokken bij het proces van talen leren/onderwijzen aan te moedigen zo expliciet en transparant mogelijk hun eigen theoretische basis en praktijkprocedures te verantwoorden. Om deze rol te kunnen vervullen legt het Referentiekader parameters, categorieën, criteria en schalen vast die gebruikers kunnen benutten en die hen mogelijk stimuleren om een breder scala aan mogelijkheden te overwegen dan voorheen of om niet ter discussie staande aannames over de traditie waarin zij werken in twijfel te trekken. Dit wil niet zeggen dat dergelijke aannames onjuist zouden zijn, maar alleen dat iedereen die verantwoordelijk is voor planning zou moeten profiteren van heronderzoek van theorie en praktijk waarin zij rekening kunnen houden met beslissingen die andere beoefenaren hebben genomen in hun eigen land en in het bijzonder in andere Europese landen.

Een open, ‘neutraal’ referentiekader houdt natuurlijk niet in dat er geen beleid zou zijn. Door zo’n Referentiekader te verschaffen distantieert de Raad van Europa zich op geen enkele wijze van de beginselen zoals geformuleerd in hoofdstuk 1 van dit document en in de Aanbevelingen R (82) 18 en R (98) 6 van de Raad van Ministers aan de lidstaten.

### 2.3.3

De hoofdstukken 4 en 5 gaan voornamelijk over de acties en competenties waarover de gebruiker/leerder van een bepaalde taal moet beschikken om te kunnen communiceren met andere gebruikers van die taal. Een groot deel van hoofdstuk 6<sup>6</sup> heeft betrekking op manieren waarop de nodige vermogens kunnen worden ontwikkeld en waarop die ontwikkeling kan worden bevorderd. In hoofdstuk 7<sup>7</sup> wordt de rol van taken in het gebruik en leren van talen nader onder de loep genomen. De volle-

5. zie voetnoot 1

6. zie voetnoot 1

7. zie voetnoot 1

dige implicaties van de keuze voor een meertalige en multiculturele benadering moeten echter nog onderzocht worden. In hoofdstuk 6<sup>8</sup> worden daarom ook de aard en de ontwikkeling van meertalige competentie bestudeerd. De implicaties voor de diversificatie van het talenonderwijs en de onderwijs-politiek worden vervolgens iets gedetailleerder beschreven in hoofdstuk 8<sup>9</sup>.

## 2.4 Het beoordelen van taalvaardigheid

Het ERK is 'een gemeenschappelijk Europees referentiekader voor het leren, onderwijzen en beoordelen van taal'. Tot nu toe heeft de nadruk gelegen op de aard van taalgebruik en van de taalgebruiker en de implicaties daarvan voor leren en onderwijzen.

In hoofdstuk 9, het laatste hoofdstuk, richt de aandacht zich op de functies van het Referentiekader met betrekking tot de beoordeling van taalvaardigheid. Het hoofdstuk schetst de drie belangrijkste manieren waarop het Referentiekader kan worden gebruikt:

1. voor de inhoudelijke specificatie van toetsen en examens;
2. voor de formulering van criteria voor het bereiken van een doelstelling, zowel met betrekking tot de beoordeling van een bepaalde mondelinge of schriftelijke prestatie als met betrekking tot permanente beoordeling door docenten/leerkrachten, medeleerders en de leerder zelf;
3. voor een beschrijving van de vaardigheidsniveaus van bestaande toetsen en examens om vergelijkingen tussen verschillende kwalificatiesystemen mogelijk te maken.

Vervolgens wordt in het hoofdstuk tamelijk uitgebreid beschreven met welke keuzen beoordelaars worden geconfronteerd. Deze keuzemogelijkheden worden gepresenteerd in de vorm van tegengestelde paren. Telkens worden de gebruikte termen helder gedefinieerd en de relatieve voor- en nadelen besproken in verband met het doel van de beoordeling in haar educatieve context. Ook de implicaties van de keuze voor de ene of de andere optie worden beschreven.

Het hoofdstuk vervolgt met een beschouwing over de kwestie van de uitvoerbaarheid van beoordelingen. De benadering is gebaseerd op de overweging dat een praktisch beoordelingsplan niet te gedetailleerd mag zijn. Er moet een zorgvuldige inschatting worden gemaakt van de hoeveelheid details die worden opgenomen, bijvoorbeeld in een gepubliceerde examensyllabus, in verhouding tot de zeer gedetailleerde beslissingen die moeten worden genomen bij het ontwikkelen van een echte examenopdracht of het opzetten van een toetsbank. Beoordelaars moeten, vooral in het geval van mondelinge prestaties, onder aanzienlijke tijdsdruk werken en kunnen slechts een beperkt aantal criteria hanteren. Leerders die hun eigen vaardigheden willen beoordelen, bijvoorbeeld om erachter te komen met welk onderwerp zij vervolgens aan de slag moeten, hebben weliswaar meer tijd maar moeten selectief zijn wat betreft de elementen van de totale communicatieve competentie die voor hen relevant zijn. Dit illustreert het meer algemene beginsel dat het Referentiekader alomvattend dient te zijn maar dat alle gebruikers ervan selectief moeten zijn. Selectiviteit kan ook betekenen dat een eenvoudiger classificatiesysteem wordt gebruikt, waarin – zoals we hebben gezien met betrekking tot 'communicatieve activiteiten' – bepaalde categorieën zijn samengevoegd die in het algemene overzicht gescheiden zijn. Aan de andere kant kunnen de doelstellingen van de gebruiker er ook toe leiden dat deze sommige categorieën en hun exponenten uitbreidt in gebieden die voor hem of haar van speciaal belang zijn. In het hoofdstuk komen de aangestipte kwesties aan de orde en wordt de discussie geïllustreerd met een presentatie van de schema's die door een aantal exameninstanties zijn gekozen als beoordelingscriteria voor taalvaardigheid.

Veel gebruikers zullen dankzij hoofdstuk 9 kritischer en met meer inzicht openbare toetssyllabi kunnen benaderen en meer informatie verwachten van toetsinstanties (bijvoorbeeld ALTE en ICC) over de doelen, inhoud, criteria en procedures voor examens op nationaal en internationaal niveau. Opleiders van leraren kunnen het hoofdstuk gebruiken om de bewustwording van vraagstukken bij het beoordelen van taalvaardigheid te bevorderen tijdens lerarenopleidingen en bijscholingen. Docenten/leerkrachten krijgen steeds meer verantwoordelijkheid voor de beoordeling van hun leerlingen en studenten op alle niveaus, zowel voor formatieve als summatieve doeleinden. Ook van leerders wordt steeds vaker verwacht dat zij zelfbeoordelingen uitvoeren, zowel om hun studie te plannen als om hun communicatievermogen te demonstreren in talen waarin zij formeel niet zijn onderwezen maar die bijdragen aan hun meertalige ontwikkeling.

8. zie voetnoot 1

9. zie voetnoot 1

Momenteel wordt overwogen een internationaal geldende **Europese Taalportfolio** in te voeren (In 2000 ingevoerd, red.). Deze Portfolio maakt het voor leeders mogelijk hun voortgang in de richting van meertalige competentie te documenteren door allerlei leerervaringen vast te leggen voor uiteenlopende talen, ervaringen die anders grotendeels niet-erkend zouden blijven. Leeders kunnen in de Portfolio per taal een regelmatig geactualiseerd overzicht van hun zelf beoordeelde vaardigheden opnemen. Voor de geloofwaardigheid van het document is het van groot belang dat registraties op verantwoorde en transparante wijze plaatsvinden. Verwijzing naar het Europees Referentiekader is hierbij bijzonder waardevol.

Zij die zich beroepsmatig bezighouden met toetsontwikkeling en met de organisatie en uitvoering van openbare examens, zouden hoofdstuk 9 kunnen lezen in samenhang met de meer specialistische *Guide for Examiners* (document CC-Lang(96)10 rev). Dit document, waarin toetsontwikkeling en -evaluatie uitgebreid aan de orde komen, is een goede aanvulling op hoofdstuk 9. Het bevat ook literatuurverwijzingen, een bijlage over itemanalyse en een verklarende woordenlijst.

## Hoofdstuk 3

# Gemeenschappelijke Referentieniveaus

### 3.1 Criteria voor descriptoren van Gemeenschappelijke Referentieniveaus

Een van de functies van het Referentiekader is dat het partners helpt de vaardigheidsniveaus te beschrijven die volgens bestaande normen, toetsen en examens vereist zijn om zo vergelijkingen mogelijk te maken tussen verschillende kwalificatiesystemen. Met dat doel voor ogen zijn het Beschrijvingschema en de Gemeenschappelijke Referentieniveaus ontwikkeld. Samen vormen deze een raster van begrippen dat gebruikers kunnen hanteren om hun systeem te beschrijven. Idealiter voldoet een schaal van referentieniveaus in een gemeenschappelijk kader aan vier criteria. Twee hebben betrekking op aspecten die te maken hebben met het beschrijven van taalvaardigheid, twee op aspecten die te maken hebben met het meten van taalvaardigheid:

#### Beschrijvingscriteria

- Een schaal binnen een gemeenschappelijk referentiekader moet *contextvrij* zijn om generaliseerbare resultaten uit verschillende specifieke contexten te kunnen omvatten. Dit wil zeggen dat een gemeenschappelijke schaal bijvoorbeeld niet moet worden gemaakt voor de schoolcontext om vervolgens te worden toegepast op volwasseneneducatie, of omgekeerd. Toch moeten de descriptoren in een schaal binnen een gemeenschappelijk referentiekader tegelijkertijd wel context-relevant zijn, dat wil zeggen: betrekking kunnen hebben op iedere relevante context en passen bij de functie waarvoor ze in die context worden gebruikt. Dit betekent dat de categorieën waarmee wordt beschreven wat leerders in verschillende contexten kunnen doen, betrekking moeten kunnen hebben op alle doelcontexten die voor de verschillende groepen leerders binnen de algemene doelgroep bruikbaar zijn.
- De beschrijving dient ook gebaseerd te zijn op *theorieën* van taalcompetentie. Aan dit criterium is moeilijk te voldoen omdat de beschikbare theorieën en onderzoeksresultaten ontoereikend zijn om als basis te fungeren. Toch zullen de indeling in categorieën en de beschrijvingen een theoretisch fundament moeten hebben. Bovendien moet de beschrijving, hoewel theoretisch onderbouwd, ook *gebruikersvriendelijk* blijven – toegankelijk voor de gebruikers – en hen aansporen verder te denken over wat competentie in hun context betekent.

#### Metingscriteria

- De plaatsing van bepaalde activiteiten en competenties op de schaal binnen een gemeenschappelijk referentiekader moet *objectief bepaald* zijn, dat wil zeggen dat die plaatsing op een meettheorie gebaseerd moet zijn. Dit om te voorkomen dat fouten in het systeem worden gemaakt door het overnemen van niet-onderbouwde conventies en vuistregels van de auteurs, van bepaalde groepen gebruikers of van bestaande schalen die als voorbeeld hebben gediend.
- Het aantal niveaus dat wordt gekozen moet adequaat zijn om de vooruitgang in verschillende onderwijssectoren en leersituaties aan te duiden maar mag in een bepaalde context niet meer zijn dan het aantal niveaus waartussen mensen redelijkerwijs en consequent onderscheid kunnen maken. Dit kan betekenen dat men op de schaal voor verschillende dimensies stappen van verschillende grootte moet kiezen, of dat men kiest voor een tweesporenbenadering met naast bredere (algemene, landelijke) ook smallere (lokale, pedagogische) niveaus.

Hoewel het moeilijk is om aan deze criteria te voldoen, vormen zij een bruikbaar uitgangspunt. In de praktijk kan men trachten eraan te voldoen met een combinatie van intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve methoden. Dit is tegengesteld aan de zuiver intuïtieve wijze waarop schalen van taalvaardigheid normaal gesproken worden ontwikkeld. Intuïtief in een groep iets ontwikkelen werkt wellicht goed bij de ontwikkeling van systemen voor bepaalde contexten, maar heeft bepaalde beperkingen bij de ontwikkeling van een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader. De grootste zwakte van het vertrouwen op intuïtie is dat de plaatsing van een bepaalde formulering op een bepaald niveau subjectief is. Ten tweede is het ook mogelijk dat gebruikers uit verschillende sectoren perspectiefverschillen hebben als gevolg van de behoeften van hun leerders. Een schaal heeft, net als een toets, geldigheid in



relatie tot contexten waarin is aangetoond dat die schaal werkt. Validatie houdt kwantitatieve analyse in en is een voortdurend, in theorie oneindig proces. De methodologie die is toegepast bij de ontwikkeling van de gemeenschappelijke referentieniveaus en hun toelichtende descriptoren is daarom tamelijk streng geweest. Er is gebruik gemaakt van een systematische combinatie van intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve methoden. Eerst is de inhoud van bestaande schalen geanalyseerd met betrekking tot beschrijvingscategorieën die in het Referentiekader worden gehanteerd. Vervolgens is het materiaal in een intuïtieve fase bewerkt, waarbij nieuwe descriptoren zijn geformuleerd die zijn besproken door deskundigen. Daarna is met verschillende kwalitatieve methoden gecontroleerd of docenten/leerkrachten uit de voeten konden met de gekozen beschrijvingscategorieën en of de descriptoren werkelijk de categorieën beschreven die zij geacht werden te beschrijven. Ten slotte zijn de beste descriptoren in de reeks geschaald met behulp van kwantitatieve methoden. De juistheid van deze schaal is daarna gecontroleerd in herhalingsstudies.

Technische aspecten van de ontwikkeling en het schalen van beschrijvingen van taalvaardigheid komen aan de orde in de bijlagen<sup>10</sup>. Bijlage A bevat een inleiding over het schalen en de methoden waarmee deze schalen kunnen worden ontwikkeld. Bijlage B geeft een beknopt overzicht van het Zwitserse project (Swiss National Science Research Council Project) waarin de gemeenschappelijke referentieniveaus en toelichtende descriptoren zijn ontwikkeld voor verschillende onderwijssectoren. In de bijlagen C en D worden vervolgende twee verwante Europese projecten geïntroduceerd, waarin een vergelijkbare methodologie is gehanteerd om zulke descriptoren te ontwikkelen en te valideren met betrekking tot jongvolwassenen. Het in bijlage C beschreven project is DIALANG. Als onderdeel van een breder beoordelingsinstrument heeft DIALANG descriptoren uit het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader uitgebreid en aangepast ten behoeve van zelfbeoordeling. In bijlage D wordt het 'Can Do'-project van de ALTE (Association of Language Testers in Europe) beschreven. In dit project is een uitgebreide reeks descriptoren ontwikkeld en gevalideerd, die ook gerelateerd kunnen worden aan de Gemeenschappelijke Referentieniveaus. Deze descriptoren vormen een aanvulling op die van het Referentiekader zelf in die zin dat ze zijn geordend met betrekking tot gebruiksdomeinen die relevant zijn voor volwassenen.

De in de bijlagen beschreven projecten vertonen een grote mate van gemeenschappelijkheid, zowel wat betreft de Gemeenschappelijke Referentieniveaus zelf als wat betreft de begrippen die op verschillende niveaus van de schaal in de descriptoren zijn opgenomen. Dit betekent dat er toenemend bewijs is om aan te nemen dat aan de eerder geschetste criteria ten minste gedeeltelijk is voldaan.

### 3.2 De Gemeenschappelijke Referentieniveaus

In de praktijk schijnt er brede – maar geenszins unanieme – consensus te bestaan over het aantal en de aard van de niveaus die gewenst zijn bij het inrichten van het talenonderwijs en de publieke erkenning van leerresultaten. Een basiskader van zes brede niveaus lijkt voldoende om de leerruimte te bestrijken die hierbij relevant is voor Europese taalleerders.

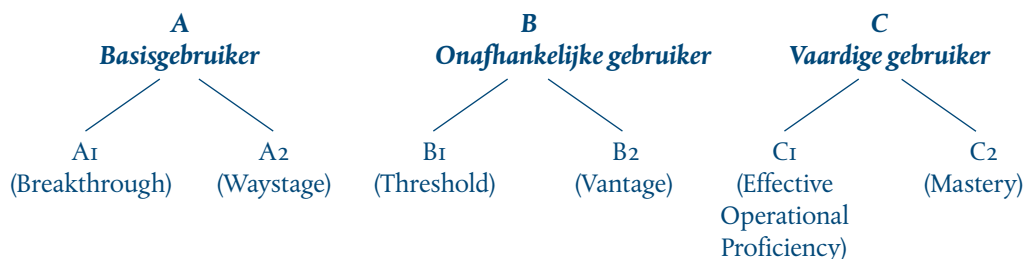
- **Breakthrough** ('doorbraak') komt overeen met wat Wilkins in zijn voorstel van 1978 'Formulaic Proficiency' noemde en door Trim in dezelfde publicatie<sup>11</sup> 'Introductory' (inleidend) werd genoemd.
- **Waystage** ('tussenstap') weerspiegelt de bestaande inhoudspecificatie van de Raad van Europa.
- **Threshold** ('drempel') weerspiegelt de bestaande inhoudspecificatie van de Raad van Europa.
- **Vantage** ('uitzicht') weerspiegelt de derde inhoudspecificatie van de Raad van Europa, een niveau dat door Wilkins is omschreven als 'Limited Operational Proficiency' en door Trim als 'adequate response to situations normally encountered'.
- **Effective Operational Proficiency** ('effectieve operationele vaardigheid') werd door Trim 'Effective Proficiency' genoemd en door Wilkins 'Adequate Operational Proficiency', en komt overeen met een gevorderd competentieniveau, eigen aan complexere werk- en studietaken.
- **Mastery** ('beheersing') heet bij Trim 'comprehensive mastery' en bij Wilkins 'Comprehensive Operational Proficiency', en komt overeen met het hoogste examendoel in het ALTE-model. Dit niveau kan worden uitgebreid tot de hoger ontwikkelde interculturele competentie die wordt bereikt door vele taalprofessionals.

Deze zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een 'hoge' en een 'lage' interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau. Bovendien is gebleken dat

<sup>10</sup>. zie voetnoot 1

<sup>11</sup>. Trim, J.I.M. 1978 Some Possible Lines of Development of an Overall structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe.

sommige namen die in de specificaties van de Raad van Europa aan de niveaus zijn gegeven, zich lastig laten vertalen (bijvoorbeeld *Waystage* en *Vantage*). Daarom is een vertakt systeem voorgesteld, zoals bij hypertext, met als uitgangspunt een verdeling in drie algemene niveaus: A, B en C:



Afbeelding 1

### 3.3 Presentatie van Gemeenschappelijke Referentieniveaus

Het vaststellen van een reeks gemeenschappelijke referentiepunten legt geen enkele beperking op aan de wijze waarop verschillende sectoren in verschillende pedagogische culturen verkiezen hun niveau-systeem en modules te ordenen of te beschrijven. Bovendien mag worden verwacht dat de exacte formulering van de reeks gemeenschappelijke referentiepunten, en van de descriptor, in de loop van de tijd zal evolueren naarmate de ervaringen van de lidstaten en van instellingen met verwante deskundigheid worden verwerkt in de beschrijving.

Het is ook wenselijk dat de gemeenschappelijke referentiepunten voor verschillende doeleinden op verschillende wijzen gepresenteerd worden. Soms zal het gepast zijn om de voorgestelde Gemeenschappelijke Referentieniveaus samen te vatten in holistische paragrafen, zoals in tabel 1. Zo'n eenvoudige 'globale' weergave maakt het gemakkelijker om het systeem duidelijk te maken voor niet-gespecialiseerde gebruikers en biedt oriëntatiepunten aan leerkrachten en docenten/leerkrachten en aan curriculum- en leerplanontwikkelaars.

Tabel 1. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Als praktisch richtsnoer voor leerders, leerkrachten en docenten/leerkrachten en andere betrokkenen binnen het onderwijssysteem is waarschijnlijk een gedetailleerder overzicht nodig. Zo'n overzicht kan worden gepresenteerd in de vorm van een raster dat op elk van de zes niveaus de belangrijkste categorieën van taalgebruik weergeeft. Het voorbeeld in tabel 2 (op de volgende twee pagina's) is het ontwerp voor een begeleidingsinstrument voor zelfbeoordeling op basis van de zes niveaus. Het is bedoeld om leerders te helpen bij het opstellen van een profiel van hun voornaamste taalvaardigheden en bij het beslissen op welk niveau zij checklists met meer gedetailleerde beschrijvingen zouden kunnen gebruiken om hun vaardigheid zelf te beoordelen.

Voor andere doeleinden kan het wenselijk zijn zich te richten op een bepaald spectrum van niveaus en een bepaalde reeks categorieën. Door het scala van niveaus en categorieën te beperken tot die welke voor een bepaald doeleinde relevant zijn, is het mogelijk meer details toe te voegen en een nauwkeuriger indeling in niveaus en categorieën te maken. Een dergelijke mate van detaillering biedt de mogelijkheid een reeks modules ten opzichte van elkaar te 'positioneren' – en ten opzichte van het Gemeenschappelijk Referentiekader.

In plaats van een profiel te maken op basis van categorieën van communicatieve activiteiten, kan men ook prestaties beoordelen op basis van aspecten van communicatieve taalcompetentie. Tabel 3 is opgezet voor de beoordeling van gesproken taal. Daarbij gaat het om kwalitatieve aspecten van taalgebruik.

### 3.4 Toelichtende descriptor

De drie tabellen waarmee de Gemeenschappelijke Referentieniveaus worden geïntroduceerd (tabel 1, 2 en 3) zijn samenvattingen van 'toelichtende descriptor' uit een databank die voor het Europees Referentiekader is ontwikkeld en gevalideerd tijdens het onderzoeksproject dat is beschreven in bijlage B<sup>12</sup>. De formuleringen zijn wiskundig volgens deze niveaus geschaald door het analyseren van de wijze waarop zij zijn geïnterpreteerd bij de beoordeling ervan door grote aantallen leerders.

Ten behoeve van het gebruiksgemak zijn de schalen met descriptor geplaatst naast de relevante categorieën van het beschrijvingschema in de hoofdstukken 4 en 5. De descriptor verwijzen naar de volgende drie metacategorieën in het beschrijvingschema:

#### *Communicatieve activiteiten*

Er zijn 'can do'-descriptor voor receptie, interactie en productie. Het kan zijn dat er niet voor alle subcategorieën op elk niveau descriptor bestaan. Bepaalde activiteiten zijn pas uitvoerbaar wanneer een bepaalde mate van competentieniveau is bereikt. Andere op hogere niveaus zijn als doelstelling niet meer relevant.

#### *Strategieën*

Er zijn 'can do'-descriptor voor bepaalde strategieën die worden toegepast bij de uitvoering van communicatieve activiteiten. Strategieën worden beschouwd als scharnieren tussen de hulpbronnen (competenties) van de leerder en datgene wat hij of zij daarmee kan doen (communicatieve activiteiten). De principes van (a) het plannen van actie, (b) het afwegen van hulpbronnen en het compenseren van tekortkomingen tijdens de uitvoering en (c) het monitoren van resultaten en het – indien nodig – treffen van herstelmaatregelen worden beschreven in de paragrafen over interactie- en productiestrategieën in hoofdstuk 4.

<sup>12</sup>. zie voetnoot 1

Tabel 2. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: beschrijvingsschema voor zelfbeoordeling

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
BEGRIJPEN	LIUSTEREN	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaardtaal wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan een langer betoeg en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaardtaal begrijpen.	Ik kan een langer betoeg begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaaltempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.
	LEZEN	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.
SPREKEN	INTERACTIE	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreekt tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrip om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf hernemen en mijn betoeg zo herstructuren dat andere mensen het nauwelijks merken.
	PRODUCTIE	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.
SCHRIJVEN		Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelschrijvingsformulier.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.	Ik kan me in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en daarbij redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken. Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.

Tabel 3. Gemeenschappelijke Referentieniveaus: kwalitatieve aspecten van gesproken taal

	REIKWIJDTE	NAUWKEURIGHEID	VLOEIENDHEID	INTERACTIE	COHERENTIE
C2	Toont grote flexibiliteit bij het herformuleren van ideeën in uiteenlopende linguïstische vormen om fijne betekenisnuances precies weer te geven, nadruk te leggen, onderscheid te maken en dubbelzinnigheid te vermijden. Heeft ook een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal.	Blijft grammaticaal meester van complexe taal, ook wanneer de aandacht elders is gericht (bijvoorbeeld op vooruitdenken of het monitoren van de reacties van anderen).	Kan zich uitvoerig en spontaan vloeiend uitdrukken in natuurlijke spreektaal, waarbij problemen zo soepel worden vermeden of opgelost dat de gesprekspartner er nauwelijks iets van merkt.	Kan gemakkelijk en vaardig communiceren; bemerkt en gebruikt daarbij non-verbale hints en verschillen in intonatie schijnbaar moeiteloos. Kan zijn of haar bijdrage invoegen in het gezamenlijke gesprek door op volledig natuurlijke wijze op zijn of haar beurt te praten, te verwijzen, toespelingen te maken, enzovoort.	Kan tot een coherent en samenhangend betoog komen, volop en passend gebruikmakend van verschillende ordeningspatronen en een breed scala van verbindingswoorden en andere samenbindende elementen.
C1	Heeft een goede beheersing van een breed taalspectrum waardoor hij of zij een formulering kan kiezen om zich helder mee uit te drukken in een gepaste stijl over een breed scala van algemene, academische, beroepsmatige of ontspannende onderwerpen zonder zich te hoeven beperken in wat hij of zij wil zeggen.	Realiseert consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam, moeilijk aan te wijzen en worden over het algemeen direct zelf verbeterd.	Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken. Slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.	Kan een toepasselijke frase kiezen uit een paraat scala van gespreksfuncties om opmerkingen in te leiden en de aandacht van de toehoorders te trekken of te behouden, en om zijn of haar eigen bijdragen bekwaam in verband te brengen met die van andere sprekers.	Kan duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde gesproken taal voortbrengen, die getuigt van een goede beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en samenbindende elementen.
B2+					
B2	Beschikt over een voldoende brede taalbeheersing om duidelijke beschrijvingen te geven en standpunten te formuleren over de meeste algemene onderwerpen, zonder al te opvallend te hoeven zoeken naar woorden, en daarbij van bepaalde complexe zinsvormen gebruik makend.	Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Maakt geen fouten die tot onbegrip leiden en kan de meeste van zijn of haar vergissingen corrigeren.	Kan langere stukken tekst voortbrengen in een redelijk gelijkmatig tempo, hoewel hij of zij kan aarzelen tijdens het zoeken naar patronen en uitdrukkingen. Er zijn maar weinig merkbare lange onderbrekingen.	Kan een gesprek beginnen, op de juiste ogenblikken zijn of haar beurt nemen en de conversatie beëindigen wanneer dat nodig is, zij het niet altijd op elegante wijze. Kan discussies over vertrouwde onderwerpen op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort.	Kan gebruik maken van een beperkt aantal samenbindende elementen om zijn of haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog, hoewel in een langere bijdrage sprake kan zijn van een zekere 'springerigheid'.
B1+					
B1	Beschikt over genoeg taalbeheersing om zich te redden, met een woordenschat die voldoende is om zich, met enige aarzeling en omhaal van woorden, te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden, werk, reizen en actualiteiten.	Maakt met een redelijke mate van nauwkeurigheid gebruik van een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die bekend zijn van meer voorspelbare situaties.	Kan op verstaanbare wijze doorpraten, ook al pauzeert hij of zij regelmatig voor grammaticale en lexicale planning en er is heel duidelijk sprake van herstelacties, vooral in langere vrij geproduceerde stukken tekst.	Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en besluiten over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Kan gedeeltelijk herhalen wat iemand anders heeft gezegd om wederzijds begrip te bevestigen.	Kan een reeks kortere, op zichzelf staande eenvoudige elementen verbinden tot een samenhangende lineaire opeenvolging van punten.
A2+					
A2	Gebruikt elementaire zinspatronen met uit het hoofd geleerde frasen, kleine woordgroepen en formules om beperkte informatie over te brengen in eenvoudige alledaagse situaties.	Gebruikt sommige eenvoudige constructies correct, maar maakt nog systematisch elementaire fouten.	Kan zich in heel korte uitingen verstaanbaar maken, ondanks heel duidelijke onderbrekingen, valse starts en herformuleringen.	Kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Kan aangeven wanneer hij of zij het gesprek volgt maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden.	Kan woordgroepen verbinden met eenvoudige voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.
A1	Beschikt over een zeer elementair repertoire van woorden en eenvoudige frasen die betrekking hebben op persoonlijke gegevens en bepaalde concrete situaties.	Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een uit het hoofd geleerd repertoire.	Kan zeer korte, geïsoleerde, voornamelijk voorgekauwde uitingen hanteren, met veel onderbrekingen om naar uitdrukkingen te zoeken, minder vertrouwde woorden uit te spreken en de communicatie te herstellen.	Kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens. Kan op een simpele manier interactief zijn maar de communicatie is volledig afhankelijk van herhaling, herformulering en herstel.	Kan woorden of woordgroepen met elkaar verbinden met heel elementaire lineaire verbindingswoorden als 'en' of 'toen'.

Er zijn geschaalde descriptoren voor aspecten van linguïstische competentie en pragmatische competentie, en voor sociolinguïstische competentie. Bepaalde aspecten van competentie lijken niet op alle niveaus definieerbaar te zijn; onderscheid is alleen aangebracht waar dat zinvol is gebleken.

Voor een goed overzicht moeten de descriptoren globaal geformuleerd worden. Gedetailleerde lijsten met microfuncties, grammaticale vormen en woordenschat worden gepresenteerd in specificaties voor bepaalde talen (zoals *Threshold Level 1990* voor het Engels). Een analyse van de functies, begrippen, grammatica en woordenschat die nodig zijn om de op de schalen beschreven communicatieve taken uit te voeren, zou deel kunnen uitmaken van het proces waarin nieuwe sets taalspecificaties worden ontwikkeld. Algemene competenties die in een dergelijke module besloten zitten (bijvoorbeeld kennis van de wereld, cognitieve vaardigheden) zouden op vergelijkbare wijze in een overzicht kunnen worden opgenomen.

De descriptoren naast de tekst in de hoofdstukken 4 en 5:

- Zijn voor hun formulering gebaseerd op de ervaringen van een groot aantal instellingen die zich bezighouden met het definiëren van vaardigheidsniveaus.
- Zijn ontwikkeld parallel aan de ontwikkeling van het model dat in hoofdstuk 4 en 5 beschreven wordt door interactie tussen (a) het theoretische werk van de auteurs, (b) de analyse van bestaande taalvaardigheidsschalen en (c) de praktijkworkshops met leerkrachten/docenten. Hoewel niet alle in hoofdstuk 4 en 5 beschreven categorieën volledig worden bestreken, geeft de set een indicatie van een mogelijke set descriptoren die deze volledige dekking wel kan bieden.
- Zijn afgestemd op de volgende Gemeenschappelijke Referentieniveaus: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) en C2 (*Mastery*).
- Voldoen aan de in bijlage A geschetste criteria voor effectieve descriptoren in die zin dat elke descriptor bondig, helder en transparant is, positief is geformuleerd, iets bepaalds beschrijft en op zichzelf staat – dat wil zeggen dat de interpretatie niet afhankelijk is van de formulering van andere descriptoren.
- Zijn transparant, bruikbaar en relevant bevonden door groepen taaldocenten/leerkrachten (moedertaalsprekers en niet-moedertaalsprekers) uit uiteenlopende onderwijssectoren met heel verschillende opleidings- en ervaringsprofielen. Docenten/leerkrachten lijken de descriptoren in de set – die in workshops met hen is verfijnd vanuit een eerste verzameling van enkele duizenden voorbeelden – te begrijpen.
- Zijn relevant voor de beschrijving van feitelijke leerresultaten van leeders in het lager en hoger middelbaar onderwijs, het beroeps- en het volwassenenonderwijs, zodat zij naar alle waarschijnlijkheid realistische doelstellingen vertegenwoordigen.
- Zijn, tenzij anderszins vermeld, 'objectief geijkt' ten opzichte van een gemeenschappelijke schaal. Dit betekent dat de positie van de overgrote meerderheid van de descriptoren op de schaal gebaseerd is op de wijze waarop ze gebruikt zijn om prestaties van leeders te beoordelen, niet alleen op de mening van de auteurs.
- Vormen een verzameling criteria-uitspraken over het continuüm van vaardigheid in vreemde talen, die flexibel kan worden benut voor de ontwikkeling van criteriumgerelateerde beoordelingen. De uitspraken kunnen worden aangepast aan bestaande lokale systemen, nader uitgewerkt op basis van lokale ervaring en/of gebruikt voor de ontwikkeling van nieuwe sets met doelstellingen.

Hoewel de set als geheel niet uitputtend is en slechts geschaald is in één context (die wel meer talen en meer sectoren omvat) van het vreemdetalenonderwijs, heeft hij de volgende kenmerken:

- **De set is flexibel.** Dezelfde set descriptoren kan worden ondergebracht – zoals hier – in de brede 'conventionele niveaus' die zijn onderscheiden op het Rüsclikon Symposium en gebruikt voor het project DIALANG van de Europese Commissie (zie bijlage C<sup>13</sup>) en ook door ALTE (zie bijlage D<sup>14</sup>). Ze kunnen ook worden weergegeven als smallere niveaus binnen leertrajecten.
- **De set is coherent** vanuit het oogpunt van inhoud. Soortgelijke of identieke elementen die in verschillende descriptoren zijn opgenomen, blijken zeer vergelijkbare waarden op de schaal te hebben. Ook deze schaalwaarden bevestigen grotendeels de bedoelingen van de auteurs van de taalvaardig-

13. zie voetnoot 1

14. zie voetnoot 1

heidsschalen die als bron zijn gebruikt. Ze lijken bovendien een coherente correlatie te vertonen met de inhoud van de specificaties van de Raad van Europa en met de niveaus die zijn voorgesteld door DIALANG en ALTE.

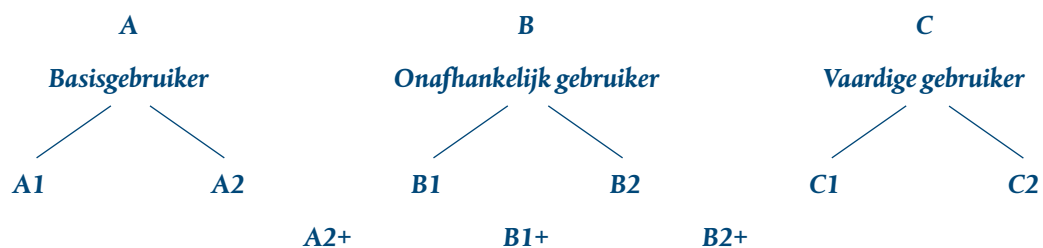
### 3.5 Flexibiliteit in een boomstructuur

Niveau A1 (*Breakthrough*) is waarschijnlijk het laagste ‘niveau’ van generatieve taalvaardigheid dat kan worden onderscheiden. Voordat deze fase wordt bereikt zullen er waarschijnlijk al een aantal specifieke taken zijn die leerders doeltreffend kunnen uitvoeren met behulp van een zeer beperkt taalbereik en die relevant zijn voor de behoeften van de betrokken leerders. De studie van de Zwitserse Raad voor Wetenschappelijk Onderzoek uit 1994–5, waarin de toelichtende descriptoren zijn ontwikkeld en geschaald, onderscheidde een niveau van taalgebruik dat beperkt blijft tot de uitvoering van geïsoleerde taken, en dat kan worden voorondersteld bij de definitie van niveau A1. In bepaalde contexten, bijvoorbeeld met jonge leerders, kan het nuttig zijn om zo’n ‘mijlpaal’ verder uit te werken. De volgende descriptoren hebben betrekking op simpele algemene taken. Ze werden alle ingeschaald onder niveau A1. Ze vormen nuttige doeleinden voor beginners:

- Kan eenvoudige inkopen doen waarbij aanwijzen of andere gebaren het verbale aspect ondersteunen.
- Kan vragen en vertellen welke dag, hoe laat en welke datum het is.
- Kan enkele basisbegroetingen gebruiken.
- Kan ja, nee, neem me niet kwalijk, alstublieft, dank u wel en sorry zeggen.
- Kan op eenvoudige formulieren persoonlijke gegevens zoals, naam, adres, nationaliteit en burgerlijke staat invullen.
- Kan een korte, eenvoudige briefkaart schrijven.

De bovenstaande descriptoren betreffen levensechte taken van toeristische aard. Binnen een schoolomgeving kan men zich ook een aparte lijst met ‘pedagogische taken’ voorstellen, met inbegrip van elementen van taalspelletjes, vooral op basisscholen.

De Zwitserse empirische resultaten wezen op een schaal van negen min of meer even grote, coherente niveaus, zoals te zien in afbeelding 2. Deze schaal kent twee niveaus tussen A2 (*Waystage*) en B1 (*Threshold*), tussen B1 (*Threshold*) en B2 (*Vantage*), en tussen B2 (*Vantage*) en C1 (*Effective Operational Proficiency*). Zulke kleinere niveauverschillen kunnen interessant zijn in leercontexten en nog steeds in verband worden gebracht met de bredere niveaus die gebruikelijk zijn in examencontexten.



Afbeelding 2

In de toelichtende descriptoren wordt een onderscheid gemaakt tussen de ‘criteriumniveaus’ (zoals A2 of A2.1) en de ‘plusniveaus’ (zoals A2+ of A2.2). Laatstgenoemde worden van de eerstgenoemde gescheiden door een horizontale streep, zoals in onderstaand voorbeeld over algemene luistervaardigheid.



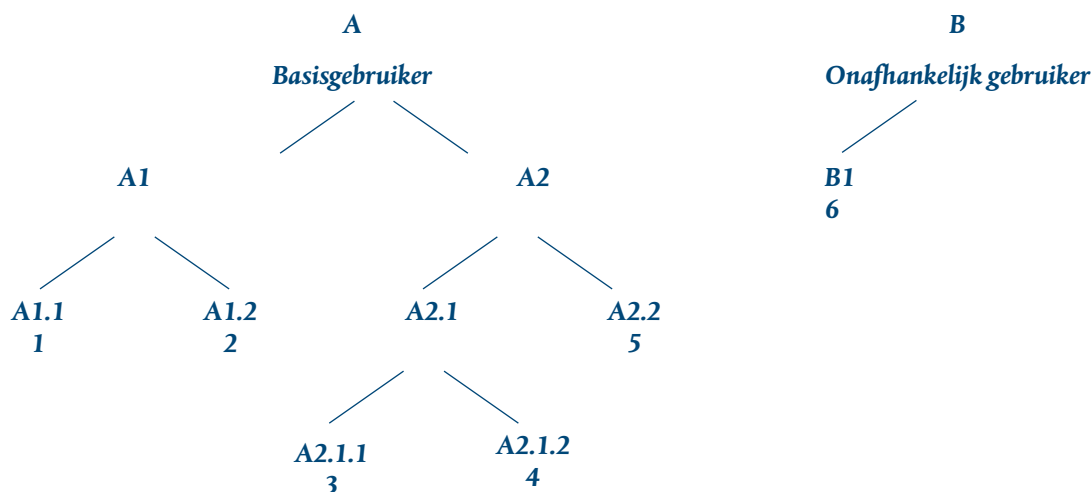
Tabel 4. Niveaus A2.1 en A2.2 (A2+): luistervaardigheid

A2	Kan genoeg begrijpen om te kunnen voldoen aan behoeften van concrete aard, wanneer er helder en langzaam wordt gearticuleerd.
	Kan frasen en uitdrukkingen begrijpen die verband houden met zaken van de meest directe prioriteit (elementaire persoons- en familiegegevens, boodschappen doen, plaatselijke geografie, werk), wanneer er helder en langzaam wordt gearticuleerd.

Cesuren tussen niveaus vaststellen is altijd een subjectieve procedure – sommige instellingen geven de voorkeur aan brede niveaus, andere aan smalle. Het voordeel van een boomstructuur is dat een gemeenschappelijke set van niveaus en/of descriptorren op verschillende punten door verschillende gebruikers kan worden ‘gesneden’ tot niveaus die aan lokale behoeften voldoen en nog steeds blijven verwijzen naar een gemeenschappelijk stelsel. De nummering maakt een nog verdere onderverdeling mogelijk zonder dat de verwijzing naar het hoofddoel verloren gaat. Met een flexibel schema van vertakkingen zoals hier voorgesteld, kunnen instellingen voor hen relevante onderverdelingen ontwikkelen, voldoende verfijnd om de door hen gehanteerde niveaus uit te drukken in termen van het gemeenschappelijk kader.

**Voorbeeld 1:**

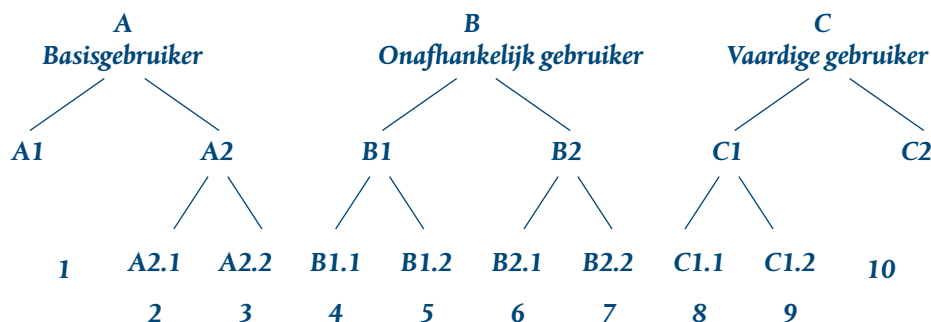
Een schoolstelsel voor het basisonderwijs en de laagste klassen van het voorgezet onderwijs, of voor avondonderwijs voor volwassenen, waarbij het wenselijk is dat ook op lage niveaus zichtbare vooruitgang wordt geboekt, zou de stam van de *Basisgebruiker* kunnen splitsen in misschien wel zes meer gedifferentieerde mijlpalen op het niveau **A2** (*Waystage*), een gebied waar grote aantallen leerders zich bevinden.



Afbeelding 3

**Voorbeeld 2:**

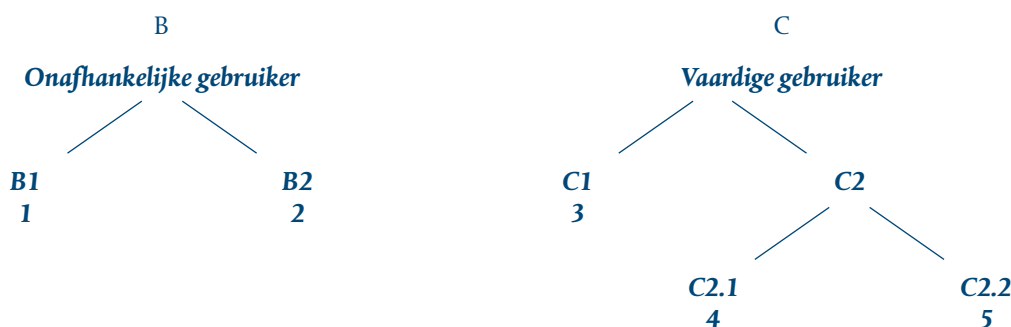
In een omgeving die gericht is op het leren van de taal in het gebied waar die taal wordt gesproken, zou men kunnen overwegen de stam *Onafhankelijke taalgebruiker* uit te bouwen met extra takken (subniveaus) in het midden van de schaal:



Afbeelding 4

### Voorbeeld 3:

In referentiekaders gericht op hogere taalvaardigheden bij professionele behoeften zou waarschijnlijk de tak van de *Vaardige gebruiker* verder worden uitgewerkt:



Afbeelding 5

### 3.6 Inhoudscoherentie in de Gemeenschappelijke Referentieniveaus

Een analyse van de functies, begrippen, grammatica en woordenschat die nodig zijn om de op de schalen beschreven communicatieve taken uit te voeren, kan deel uitmaken van het proces waarin nieuwe sets taalspecificaties worden ontwikkeld.

- **Niveau A1 (Breakthrough)** wordt beschouwd als het laagste niveau van generatief taalgebruik, het punt waarop leerders *op een eenvoudige manier interactief kunnen zijn, eenvoudige vragen kunnen stellen en beantwoorden over zichzelf, over waar ze wonen, over wie ze kennen en over dingen die ze hebben, eenvoudige uitspraken kunnen doen en beantwoorden op het gebied van primaire behoeften of over zeer vertrouwde onderwerpen, en niet meer uitsluitend vertrouwen op een zeer beperkt, lexicaal geordend repertoire van situatiegebonden frasen.*
- **Niveau A2** lijkt overeen te komen met het niveau dat wordt beschreven in de specificatie van **Waystage**. Dit is het niveau waarop we de meeste descriptoren van sociale functies aantreffen, zoals *eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om mensen te begroeten en aan te spreken; mensen begroeten, vragen hoe zij het maken en reageren op nieuws; zeer korte sociale gesprekken hanteren; vragen stellen en beantwoorden over bezigheden op het werk en in de vrije tijd; uitnodigingen doen en beantwoorden; bespreken wat men gaat doen, waar men naartoe gaat en een ontmoeting afspreken; aanbiedingen doen en aanvaarden.* Hier vinden we ook descriptoren van activiteiten buitenshuis: de vereenvoudigde en ingekorte versie van de volledige set transactiespecificaties in 'The Threshold Level' voor in het buitenland wonende volwassenen. Enkele voorbeelden: eenvoudige transacties doen in winkels, postkantoren of banken; eenvoudige inlichtingen verkrijgen over reismogelijkheden; gebruikmaken van openbaar vervoer: trein, tram, bus en taxi, elementaire inlichtingen vragen, de weg vragen en wijzen, kaartjes kopen; alledaagse producten en diensten vragen en leveren.
- De volgende laag staat voor **zeer goede Waystage**-prestaties (A2+). Wat hier opvalt is meer actieve

deelname aan gesprekken met enige hulp en zekere beperkingen, bijvoorbeeld: *eenvoudige, beperkte face-to-face gesprekken beginnen, gaande houden en beëindigen; genoeg begrijpen om eenvoudige routinegesprekken te voeren zonder bovenmatige inspanning; zich verstaanbaar maken en ideeën en informatie uitwisselen over vertrouwde onderwerpen in voorspelbare alledaagse situaties, mits de gesprekspartner indien nodig helpt; met succes communiceren over elementaire thema's als hij of zij om hulp kan vragen om uit te drukken wat hij of zij wil zeggen; alledaagse situaties met voorspelbare inhoud afhandelen, al zal hij of zij meestal de boodschap iets moeten aanpassen en naar woorden moeten zoeken; met enige hulp redelijk gemakkelijk communiceren in gestructureerde situaties, maar deelname aan open discussies is tamelijk beperkt. Ook zien we hier aanzienlijk meer mogelijkheden om een monoloog te voeren, bijvoorbeeld: in eenvoudige bewoordingen uitdrukken hoe hij of zij zich voelt; een uitgebreide beschrijving geven van alledaagse aspecten van zijn of haar omgeving, zoals mensen, plaatsen, werk- of studiebelevissen; vroegere activiteiten en persoonlijke ervaringen beschrijven; gewoonten en routines beschrijven; plannen en afspraken beschrijven; uitleggen wat hij of zij leuk of vervelend aan iets vindt; korte, elementaire beschrijvingen geven van gebeurtenissen en activiteiten; huisdieren en persoonlijke bezittingen beschrijven; met eenvoudige beschrijvende taal in het kort voorwerpen en bezittingen beschrijven en vergelijken.*

- **Niveau B1** komt overeen met de **Threshold**-specificatie voor bezoekers aan het buitenland en wordt waarschijnlijk het best getypeerd door twee aspecten. Het eerste is de vaardigheid om interactie te onderhouden en over te brengen wat men wil overbrengen in uiteenlopende contexten. Enkele voorbeelden: *over het algemeen de hoofdpunten volgen van uitvoerige discussies rondom hem of haar, mits er helder gearticuleerd wordt gesproken in standaardtaal; persoonlijke gezichtspunten en meningen geven of achterhalen in een informeel gesprek met vrienden; de belangrijkste punten die hij of zij wil overbrengen op begrijpelijke wijze onder woorden brengen; een breed scala van eenvoudige taal flexibel benutten om veel onder woorden te brengen van wat hij of zij wil uitdrukken; een gesprek of discussie onderhouden, al kan het soms moeilijk zijn om hem of haar te volgen wanneer hij of zij precies probeert te zeggen wat wordt bedoeld; op verstaanbare wijze doorpraten, ook al last hij of zij regelmatig een onderbreking in voor grammaticale en lexicale planning en is er heel duidelijk sprake van herstelacties, vooral in langere vrij geproduceerde stukken tekst. Het tweede aspect is de vaardigheid om problemen in het dagelijks leven flexibel op te lossen, bijvoorbeeld zich redden in minder alledaagse situaties in het openbaar vervoer; omgaan met de meeste situaties die kunnen optreden wanneer hij of zij een reis boekt bij een reisagent of tijdens het reizen zelf; onvoorbereid in gesprek gaan over vertrouwde onderwerpen; een klacht indienen; initiatief nemen in een vraaggesprek/consult (bijvoorbeeld een nieuw onderwerp te berde brengen) maar in de interactie erg afhankelijk zijn van de vragensteller; iemand vragen te verduidelijken of aan te vullen wat hij zojuist gezegd heeft.*
- De volgende laag moet een **zeer goede Threshold (B1+)** zijn. Dezelfde twee hoofdaspecten zijn ook hier aanwezig, aangevuld met een aantal descriptoren waarin de nadruk ligt op de uitwisselingen van hoeveelheden informatie, bijvoorbeeld *boodschappen aannemen waarin vragen om inlichtingen worden overgebracht of problemen worden toegelicht; concrete informatie verschaffen waarnaar in een vraaggesprek/consult wordt gevraagd (bijvoorbeeld ziekteverschijnselen beschrijven aan een arts), zij het met beperkte nauwkeurigheid; uitleggen waarom iets een probleem is; een kort verhaal, artikel, voordracht, discussie, vraaggesprek of documentaire samenvatten, vertellen wat hij of zij ervan vindt en vragen over details beantwoorden; een voorbereid vraaggesprek voeren en daarbij informatie controleren en bevestigen, al moet hij of zij wellicht af en toe om herhaling vragen als het antwoord van de geïnterviewde erg snel of uitvoerig is; beschrijven hoe iets moet worden gedaan, met gedetailleerde aanwijzingen; met enig vertrouwen verzamelde feitelijke informatie uitwisselen over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken binnen zijn of haar vakgebied.*
- **B2** is een nieuw niveau, dat even ver boven B1 (Threshold) ligt als A2 (Waystage) daaronder. Het is bedoeld als weergave van de Vantage-specificatie. De metafoor van de naam Vantage ('uitzicht') is dat de leerder, na langzame maar gestage vooruitgang op het tussenliggende niveau, ontdekt dat hij ergens is gekomen, dat de zaken er anders uitzien, dat hij of zij een nieuw perspectief heeft en op een nieuwe manier om zich heen kan kijken. Dit concept lijkt in hoge mate belichaamd te worden door de descriptoren die op dit niveau zijn geplaatst. Ze vertegenwoordigen een behoorlijke breuk met de inhoud tot nu toe. Aan de onderkant van het niveau ligt de nadruk bijvoorbeeld op effectief argumenteren: *zijn of haar meningen verantwoorden en overeind houden in discussies door het geven van ter zake doende uitleg, argumenten en commentaren; een standpunt over een actueel onderwerp toelichten en daarbij de voor- en nadelen van verschillende mogelijkheden noemen; een beredeneerd betoog opbouwen uit een keten van argumenten; een argument ontwikkelen onder verwijzing naar redenen om voor of tegen een bepaald standpunt te zijn; een probleem uitleggen en duidelijk maken dat de tegenpartij in een onderhandeling een concessie moet doen; speculeren over oorzaken, gevolgen, hypothetische situaties; actief meedoen aan ongedwongen discussies in vertrouwde contexten en daarbij commentaar geven, helder standpunten uitdragen, alternatieven beoordelen en hypothesen opstellen en erop reageren. Daarnaast lopen dwars door dit niveau twee nieuwe aandachtsgebieden. Het*

eerste benadrukt dat men zich meer dan staande kan houden in het sociale gesprek. Voorbeelden zijn op natuurlijke wijze, vloeiend en effectief converseren; tot in detail begrijpen wat er tegen hem of haar gezegd wordt in de standaardsprektaal, ook in een lawaaiige omgeving; een gesprek beginnen, op de juiste ogenblikken zijn of haar beurt nemen en de conversatie beëindigen wanneer dat nodig is, zij het niet altijd op elegante wijze; stereotiepe frasen gebruiken (bijvoorbeeld 'Dat is een lastige vraag') om tijd te winnen en de beurt te houden terwijl hij of zij iets bedenkt om te zeggen; zo vloeiend en spontaan in gesprek zijn dat regelmatige interactie met moedertaalsprekers goed mogelijk is zonder een van beide partijen te belasten; zich aanpassen bij de veranderingen van richting, stijl en nadruk die gebruikelijk zijn in conversatie; betrekkingen onderhouden met moedertaalsprekers zonder hen onbedoeld te amuseren of te irriteren en zonder hen te verplichten zich anders te gedragen dan zij tegenover een moedertaalspreker zouden doen. Het tweede nieuwe aandachtsgebied is een nieuwe mate van taalbewustzijn: fouten verbeteren die tot onbegrip of misverstanden hebben geleid; notitie nemen van 'favoriete fouten' en bewust opletten of hij of zij ze maakt; over het algemeen vergissingen en fouten corrigeren zodra hij of zij zich ervan bewust is; plannen wat er gezegd moet worden en hoe het gezegd moet worden, rekening houdend met de uitwerking op de ontvanger(s). Al met al lijkt dit een nieuwe drempel die een taalleerder moet overgaan.

- In de volgende laag – die staat voor een **zeer goed Vantage-niveau** (B2+) – blijft de nadruk, net als in B2 (Vantage), gelegd worden op argumenteren, effectieve sociale gesprekken en taalbewustzijn. De nadruk op argumenteren en sociale gesprekken kan echter ook worden opgevat als een nieuwe nadruk op gespreksvaardigheden. Deze nieuwe graad van gesprekscompetentie komt naar voren in het 'conversatiebeheer' (samenwerkingsstrategieën): *feedback geven op en opvolging geven aan uitspraken en gevolgtrekkingen van andere sprekers en daardoor de ontwikkeling van de discussie bevorderen; eigen bijdragen bekwaam in verband brengen met die van anderen. Hetzelfde geldt met betrekking tot coherentie en cohesie: een beperkt aantal samenbindende elementen gebruiken om zinnen vloeiend met elkaar te verbinden tot een helder en samenhangend betoog; verscheidene verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de relaties tussen ideeën helder af te bakenen; een argument stelselmatig opbouwen met de juiste benadrukking van belangrijke punten en relevante ondersteunende details. Ten slotte vinden we in deze laag een concentratie van descriptorren over onderhandelingsituaties: het formuleren van een pleidooi voor schadevergoeding, met gebruikmaking van overtuigende taal en eenvoudige argumenten voor genoegdoening; helder verklaren wat de grenzen van een concessie zijn.*
- **Niveau C1**, de volgende laag, werd **Effective Operational Proficiency** genoemd. Kenmerkend voor dit niveau lijkt te zijn dat de taalleerder over een breed taalbereik beschikt, dat vloeiende, spontane communicatie mogelijk maakt, zoals uit de volgende voorbeelden blijkt: *Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken. Heeft een goede beheersing van een breed repertoire aan woorden, waardoor hiaten in de woordenschat gemakkelijk kunnen worden gedicht met omschrijvingen. Er is nauwelijks sprake van merkbaar zoeken naar uitdrukkingen of toepassen van vermijdingsstrategieën; slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen. De gespreksvaardigheden die de vorige laag kenmerkten, zijn ook op niveau C1 aanwezig, met de nadruk op nog meer vloeiendheid. Enkele voorbeelden: een gepaste frase selecteren uit een vloeiend repertoire van gespreksfuncties om zijn of haar opmerkingen in te leiden met de bedoeling de aandacht van de toehoorders te trekken of om tijd te winnen en de aandacht vast te houden tijdens het nadenken; heldere, gelijkmatig vloeiende, goed gestructureerde spraak produceren, waaruit beheersing spreekt van ordeningspatronen, verbindingswoorden en samenbindende elementen.*
- **Niveau C2** wordt weliswaar '**Mastery**' ('beheersing') genoemd, maar dat wil niet zeggen dat hiermee competentie op het niveau van (bijna-)moedertaalsprekers wordt bedoeld. Dit niveau is bedoeld om de mate van nauwkeurigheid, gepastheid en moeiteloze omgang met de taal te karakteriseren die typerend is voor zeer succesvolle leerders. Tot de hier opgenomen descriptorren behoren bijvoorbeeld: *het precies overbrengen van fijnere betekenisnuances door met redelijke nauwkeurigheid gebruik te maken van een breed scala aan veranderings- of wijzigingselementen; heeft een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal en is zich bewust van betekenisconnotaties; bij een moeilijkheid zo soepel herformuleren en herstructureren dat de gesprekspartner er nauwelijks erg in heeft.*

De Gemeenschappelijke Referentieniveaus kunnen in een aantal verschillende vormen en met uiteenlopende detaillering worden gepresenteerd en gebruikt. Doordat er vaste referentiepunten bestaan wordt er echter toch transparantie en coherentie geboden, een instrument om plannen te maken voor de toekomst en een basis voor verdere ontwikkeling. De concrete toelichtende set descriptorren, die hier wordt gepresenteerd in combinatie met criteria en methodologieën voor toekomstige ontwikkeling van descriptorren, is bedoeld om beleidsmakers te helpen de meest geschikte toepassingen voor hun context te ontwerpen.

### 3.7 Hoe de schalen met toelichtende descriptoren kunnen worden gelezen

De gebruikte niveaus zijn de zes hoofdniveaus die in dit hoofdstuk zijn geïntroduceerd: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) en C2 (*Mastery*). Zoals beschreven, kennen de niveaus in het middengedeelte van de schaal – *Waystage*, *Threshold* en *Vantage* – vaak een verdere onderverdeling, aangeduid met een dunne streep. Waar dit het geval is vertegenwoordigen descriptoren onder de dunne streep het betrokken criteriumniveau. Descriptoren boven de streep omschrijven een vaardigheidsniveau dat significant hoger is dan dat van het criteriumniveau maar dat niet voldoet aan de norm van het volgende niveau. De basis voor dit onderscheid wordt gelegd bij het iken in de praktijk. Waar A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) of B2 (*Vantage*) niet is onderverdeeld, komt de descriptor overeen met het criteriumniveau. In zo'n geval is geen formulering gevonden die tussen de twee betrokken criteriumniveaus viel.

Sommige mensen lezen een schaal met descriptoren het liefst van het hoogste naar het laagste niveau, anderen prefereren de omgekeerde volgorde. Met het oog op de consistentie worden alle schalen hier gepresenteerd met C2 (*Mastery*) bovenaan en A1 (*Breakthrough*) onderaan.

Van elk niveau wordt aangenomen dat het ook de lager gelegen niveaus op de schaal omvat. Dat wil zeggen dat iemand op niveau B1 (*Threshold*) ook wordt geacht te kunnen wat er is beschreven voor A2 (*Waystage*), maar dan beter. Dit betekent dat clausules bij een prestatie op A2-niveau (*Waystage*), bijvoorbeeld 'mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd', minder dwingend of zelfs niet van toepassing zijn voor een prestatie op B1-niveau (*Threshold*).

Niet ieder element of aspect van een descriptor wordt herhaald op het volgende niveau. Dat wil zeggen, op elk niveau wordt selectief beschreven wat op dat niveau als opvallend of nieuw wordt beschouwd. In de descriptoren worden dus niet stelselmatig alle elementen van het onderliggende niveau herhaald met een kleine aanpassing in de formulering om een hogere moeilijkheidsgraad aan te geven.

Niet ieder niveau wordt omschreven op alle schalen. Het is moeilijk om conclusies te trekken uit de afwezigheid van een bepaald gebied op een bepaald niveau, omdat er verschillende redenen of combinaties van redenen voor het ontbreken kunnen zijn:

- Het gebied bestaat wel op dit niveau: sommige descriptoren werden gebruikt in het onderzoeksproject maar zijn bij de kwaliteitscontrole komen te vervallen.
- Het gebied bestaat waarschijnlijk op dit niveau: vermoedelijk zouden er descriptoren kunnen worden geschreven, maar dat is niet gebeurd.
- Het gebied bestaat misschien op dit niveau, maar het formuleren van descriptoren lijkt erg moeilijk, zo niet onmogelijk.
- Het gebied bestaat niet of doet niet ter zake op dit niveau: er kan hier geen onderscheid gemaakt worden.

Als gebruikers van het Referentiekader de databank met descriptoren willen benutten, zullen zij de vraag moeten beantwoorden wat zij willen doen met hiaten in de aangeboden descriptoren. Het is goed mogelijk dat hiaten kunnen worden opgevuld door middel van nadere uitwerking in de betrokken context en/of door materiaal in te voegen vanuit het eigen systeem van de gebruiker. Andere hiaten daarentegen kunnen – terecht – open blijven. Het is mogelijk dat een bepaalde categorie niet relevant is nabij de boven- of onderzijde van de reeks niveaus. Een hiaat in het midden van de schaal kan er daarentegen op wijzen dat een betekenisvol onderscheid niet eenvoudig te formuleren is.

### 3.8 Hoe de schalen met taalvaardigheidsdescriptoren kunnen worden gebruikt

De Gemeenschappelijke Referentieniveaus, zoals weergegeven in de tabellen 1, 2 en 3, vormen een verbale schaal van taalvaardigheid. Technische aspecten van de ontwikkeling van zo'n schaal worden besproken in bijlage A<sup>15</sup>. In hoofdstuk 9, dat over het beoordelen gaat, worden manieren beschreven waarop de schaal met Gemeenschappelijke Referentieniveaus als bron kan worden gebruikt bij de beoordeling van taalvaardigheid.

Een heel belangrijke zaak bij het bespreken van taalvaardigheidsschalen is de nauwkeurige identificatie van het doel dat de schaal moet dienen en de juiste afstemming van de bewoordingen van de schaal-descriptoren op dat doel.

Er is een functioneel onderscheid gemaakt tussen drie typen vaardigheidsschalen: (a) gebruikersgerichte, (b) beoordelaarsgerichte en (c) constructeurs-/ontwikkelaarsgerichte schalen (Alderson 1991).

<sup>15</sup>. zie voetnoot 1

Er kunnen problemen ontstaan wanneer een schaal die voor één functie is ontworpen wordt gebruikt voor een andere – tenzij de formulering aantoonbaar adequaat is.

(a) **Gebruikersgerichte schalen** beschrijven typisch of waarschijnlijk gedrag van leerders op een gegeven niveau. Beschrijvingen hebben meestal betrekking op **wat de leerder kan** en zijn meestal positief verwoord, ook op de laagste niveaus:

Kan eenvoudig Engels verstaan dat langzaam en zorgvuldig voor hem of haar wordt uitgesproken en de hoofdpunten begrijpen van korte, heldere, simpele boodschappen en mededelingen.

*Taalvaardigheidsschaal van het Eurocentres Certificate (1993): Luisteren niveau 2<sup>16</sup>*

hoewel ook beperkingen kunnen worden uitgedrukt:

Weet te communiceren in eenvoudige en alledaagse taken en situaties. Kan met behulp van een woordenboek eenvoudige geschreven boodschappen begrijpen en zonder woordenboek een indruk van de strekking krijgen. Beperkte taalvaardigheid leidt regelmatig tot afbreken van de communicatie en tot misverstanden in niet-alledaagse situaties.

*Finse schaal met negen niveaus van taalvaardigheid (1993): niveau 2*

Gebruikersgerichte schalen zijn vaak *holistisch*, met één descriptor per niveau. De genoemde Finse schaal is van dit type. Ook tabel 1, waarin eerder in dit hoofdstuk de Gemeenschappelijke Referentieniveaus werden geïntroduceerd, biedt gebruikers een holistisch overzicht van de typische vaardigheid op elk niveau. Gebruikersschalen kunnen ook de vier vaardigheden beschrijven, zoals in bovengenoemde Eurocentres-schaal gebeurt, maar eenvoud is een belangrijk kenmerk van schalen met deze bedoeling.

(b) **Beoordelaarsgerichte schalen** dienen als richtlijnen bij het waarderingsproces. Beschrijvingen hebben meestal betrekking op kwaliteitsaspecten van de verwachte prestaties. Hier wordt beoordeling bedoeld in de zin van een summatief vaardigheidsoordeel over een bepaalde prestatie. Zulke schalen richten zich op **hoe goed de leerder het doet** en zijn vaak negatief verwoord, ook op de hoogste niveaus, in het bijzonder wanneer de formulering verwijst naar normen om te slagen voor een examen:

Onsamenhangende spraak en/of frequente aarzelingen hinderen de communicatie en zijn een voortdurende last voor de luisteraar.

*Certificaat Engels voor gevorderden (1991) van de Universiteit van Cambridge, document 5 (mondeling), beoordelingscriteria: Spreekvaardigheid niveau 1–2 (laagste van 4 niveaus)*

Negatieve formuleringen kunnen echter grotendeels worden vermeden als een kwalitatieve ontwikkelingsbenadering wordt gehanteerd, waarin informanten kenmerken van voorbeelden van sleutelvaardigheden analyseren en beschrijven.

Sommige beoordelaarsgerichte schalen zijn *holistische schalen*, met één descriptor per niveau. Andere daarentegen zijn *analytische schalen*, gericht op verschillende aspecten van de prestatie zoals Bereik, Nauwkeurigheid, Vloeiendheid, Uitspraak. Tabel 3, eerder in dit hoofdstuk opgenomen, is een voorbeeld van een positief verwoorde *analytische* beoordelaarsgerichte schaal op basis van de toelichtende descriptoren van het Europees Referentiekader.

Sommige analytische schalen hebben een groot aantal categorieën waarmee een prestatieprofiel kan worden gemaakt. Een dergelijke benadering wordt soms minder geschikt geacht voor beoordelingsdoeleinden omdat beoordelaars het vaak lastig vinden om met meer dan 3–5 categorieën te werken. Analytische schalen zoals die in tabel 3 worden daarom wel omschreven als **diagnosegericht**, aangezien een van de doeleinden is om een profiel van de huidige positie te schetsen, een profiel van de streefdoelen in relevante categorieën op te stellen en een diagnose te geven van wat er moet gebeuren om daar te komen.

(c) **Constructeursgerichte/ontwikkelaarsgerichte schalen** dienen als richtsnoer voor de constructie van toetsen op de juiste niveaus. Beschrijvingen worden gewoonlijk uitgedrukt in termen van bepaalde communicatieve taken die aan de leerder zouden kunnen worden opgedragen tijdens toetsen. Ook deze schaaltypen, of lijsten met specificaties, zijn gericht op **wat de leerder kan**.

16. Alle in dit hoofdstuk genoemde schalen worden uitvoerig besproken, met volledige literatuurverwijzingen, in North, B. (1994) Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Straatsburg, Raad van Europa CC-LANG (94) 24

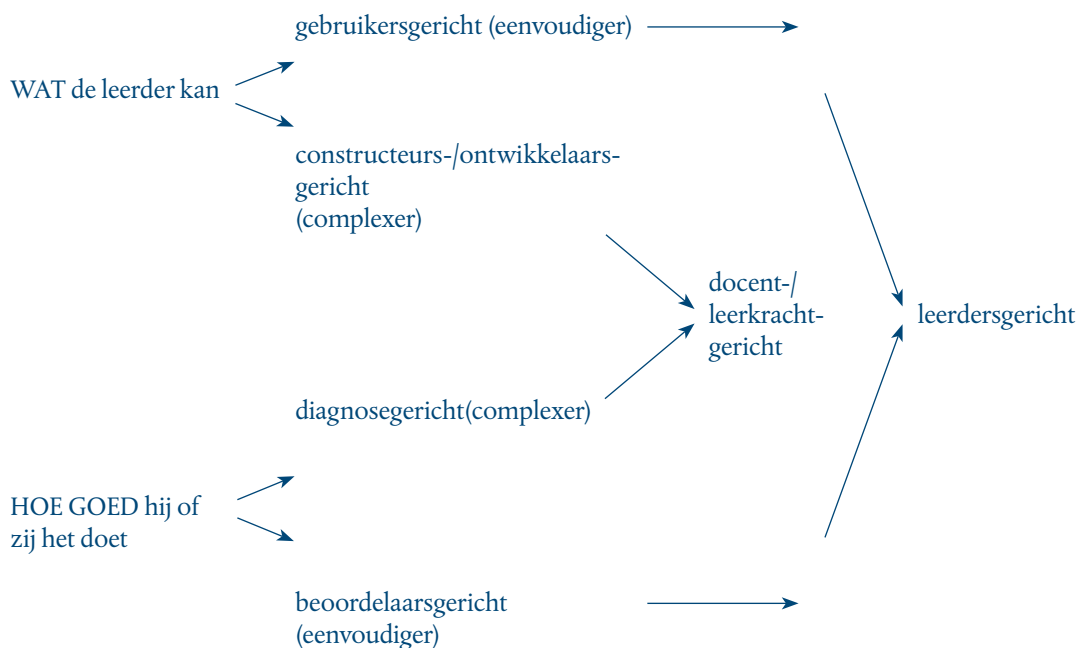
Kan gedetailleerde informatie verschaffen over eigen familie, woonomstandigheden, onderwijsachtergrond; kan alledaagse zaken in de eigen omgeving (zoals de eigen wijk, het weer) beschrijven en daarover een gesprek voeren; kan zijn huidige of laatste baan of activiteit beschrijven; kan zonder voorbereiding communiceren met collega's of directe leidinggevende (bijvoorbeeld vragen stellen over het werk, klagen over arbeidsomstandigheden, vakantiedagen, enzovoort); kan telefonisch eenvoudige boodschappen doorgeven; kan aanwijzingen geven voor eenvoudige taken in het dagelijks leven (bijvoorbeeld aan winkeliers). Maakt voor verzoeken voorzichtig gebruik van beleefdheidsvorm (en gebruikt bijvoorbeeld de modale werkwoordsvormen 'kunnen', 'willen' en 'zullen'). Geeft soms aanstoot door onbedoelde directheid of agressiviteit, of irriteert door te formele taal wanneer moedertaalsprekers ongedwongenheid verwachten.

*Waardering van vaardigheid in Engels als tweede taal (Australië 1982); Spreken niveau 2: voorbeelden van specifieke taken voor Engels als tweede taal (eerste van drie kolommen)*

Deze holistische descriptor zou kunnen worden ontrafeld tot korte deeldescriptoren voor de categorieën *Informatie-uitwisseling (persoonlijk domein, werkdomein)*, *Beschrijving*, *Conversatie*, *Telefoneren*, *Instructies geven*, *Sociocultureel*.

Ten slotte is het zo dat checklists of schalen met descriptoren die worden gebruikt voor doorlopende evaluatie door de leerkracht/docent – of voor zelfbeoordeling – het beste werken wanneer de descriptoren niet alleen verwoorden *wat* de leerders kunnen maar ook *hoe goed* ze het kunnen. Het ontbreken van goede informatie over hoe goed leerders taken moeten kunnen uitvoeren, heeft problemen opgeleverd met vroegere versies van zowel de doelstellingen van het Engelse *National Curriculum* als de *Australische leerplanprofielen*. Docenten/leerkrachten blijken de voorkeur te geven aan enige mate van detaillering, enerzijds met betrekking tot leerplantaken (komt overeen met de constructeurs- of ontwikkelaarsgerichte benadering), anderzijds met betrekking tot kwaliteitscriteria (komt overeen met de diagnosegerichte benadering). Ook descriptoren voor zelfbeoordeling zullen meestal effectiever zijn als zij aangeven hoe goed men taken op verschillende niveaus zou moeten uitvoeren.

Samenvattend kan gezegd worden dat taalvaardigheidsschalen zijn gericht op een of meer van de volgende aspecten:



Afbeelding 6

Al deze aspecten kunnen als relevant worden beschouwd voor een gemeenschappelijk referentiekader.

Men kan ook op een andere manier naar bovengenoemde oriëntatieverschillen kijken en zeggen dat een gebruikersgerichte schaal een minder gedetailleerde versie is van een constructeurs-/ontwikke-

laarsgerichte schaal die het totaaloverzicht moet geven. Evenzo is een beoordelaarsgerichte schaal een minder gedetailleerde versie van een diagnosegerichte schaal die de beoordelaar aan een overzicht helpt. In sommige gebruikersgerichte schalen is dit proces van afnemende detaillering tot zijn logische einde doorgevoerd en wordt een globale schaal gepresenteerd met beschrijvingen van typische vorderingen op elk niveau. Soms komt dit in de plaats van een detailbeschrijving, bijvoorbeeld bij de bovengenoemde Finse schaal. In andere gevallen is de globale schaal bedoeld als verklaring van een cijferprofiel voor bepaalde vaardigheden, bijvoorbeeld bij IELTS (International English Language Testing System). Ook dient de globale schaal soms als ingang voor of overzicht bij een meer gedetailleerde specificatie (dit geldt bijvoorbeeld voor Eurocentres). In alle gevallen is de gekozen vorm vergelijkbaar met hypertext in computerpresentaties. De gebruiker krijgt een piramide van informatie aangeboden en kan voor een overzicht de bovenste laag van de hiërarchie bekijken – wat wij hier de ‘globale’ schaal noemen. Meer detaillering wordt zichtbaar naarmate laag voor laag wordt afgedaald in het systeem, maar op een zeker punt is wat men ziet beperkt tot één of twee schermen – of bladzijden. Zo kan complexiteit worden gepresenteerd zonder mensen te verblinden met irrelevante details of de zaken te versimpelen tot in het banale. De details zijn er – als ze nodig zijn.

Hypertext is een bruikbare analogie in het denken over beschrijvende systemen. Voor deze benadering is gekozen in de schaal van het ESU (English-Speaking Union) Framework voor examens in Engels als vreemde taal. In de schalen zoals weergegeven in de hoofdstukken 4 en 5 wordt deze aanpak verder uitgewerkt. Zo is er bijvoorbeeld voor communicatieve activiteiten een *Interactie*-schaal waarin subschalen in deze categorie worden samengevat.

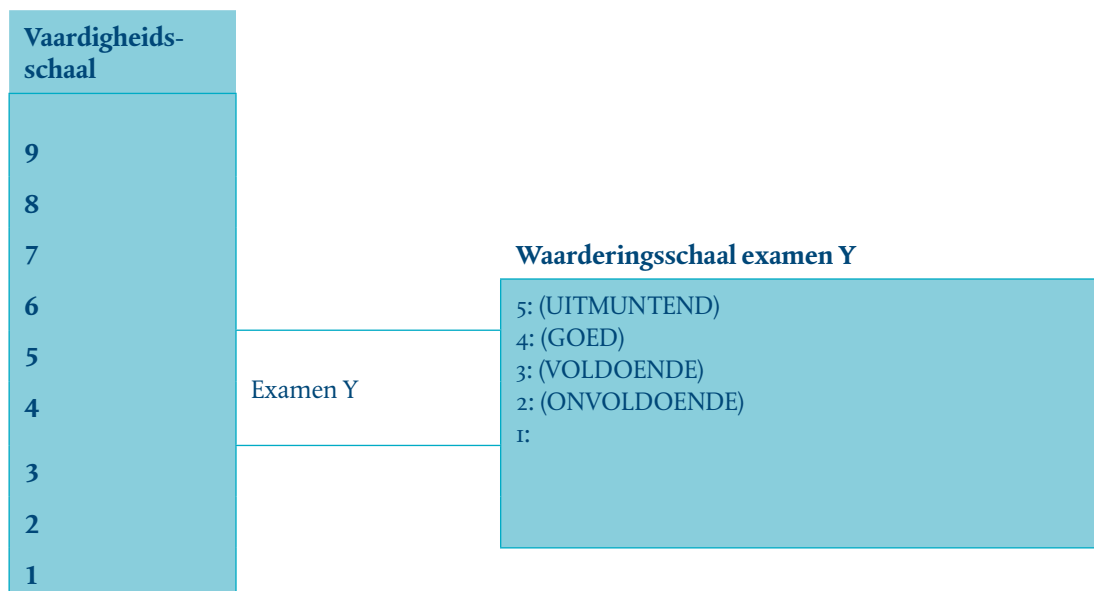
*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in welke mate hun belang bij niveaus betrekking heeft op leerdoelstellingen, de inhoud van het lesprogramma, richtlijnen voor docenten/leerkrachten en permanente beoordelingstaken (constructeurs-/ontwikkelaarsgericht);*
- *in welke mate hun belang bij niveaus betrekking heeft op verbetering van de consistentie van beoordelingen door het geven van duidelijk gedefinieerde criteria voor vaardigheidsniveaus (beoordelaarsgericht);*
- *in welke mate hun belang bij niveaus betrekking heeft op het rapporteren van uitkomsten aan werkgevers, andere onderwijssectoren, ouders en leerders zelf (gebruikersgericht), door het geven van duidelijk gedefinieerde criteria voor vaardigheidsniveaus (beoordelaarsgericht).*

### 3.9 Vaardigheidsniveaus en waarderingsschalen

Met betrekking tot het gebruik van schalen moet een belangrijk onderscheid worden gemaakt tussen de definitie van vaardigheidsniveaus, als in een schaal met Gemeenschappelijke Referentieniveaus, en de beoordeling van de mate van beheersing ten opzichte van een bepaalde doelstelling op één bepaald niveau. Een vaardigheidsschaal als die van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus, definieert een reeks oplopende gradaties van vaardigheid. De schaal kan het gehele conceptuele bereik van taalvaardigheid omvatten, of alleen het gedeelte bestrijken dat binnen een bepaalde onderwijssector of instelling relevant is. Beoordeeld worden als niveau B2 kan voor de ene leerder (die bijvoorbeeld nog maar twee maanden eerder als niveau B1 werd beoordeeld) een geweldige prestatie inhouden, maar slechts een matige prestatie betekenen voor een andere leerder (die twee jaar eerder ook al als niveau B2 werd beoordeeld).





Afbeelding 7

Een bepaalde doelstelling kan op een bepaald niveau worden geprojecteerd. In afbeelding 7 bestrijkt examen Y de vaardigheidsgraad van de niveaus 4 en 5 op de vaardigheidsschaal. Er kunnen andere examens gericht zijn op andere niveaus en de vaardigheidsschaal kan worden gebruikt om de samenhang tussen de verschillende examens duidelijk te maken. Dit idee ligt ten grondslag aan het ESU-Referentiekader voor examens in Engels als vreemde taal en aan het ALTE-raamwerk om examens in verschillende Europese talen met elkaar in verband te brengen.

Prestaties van kandidaten bij examen Y kunnen worden beoordeeld in termen van een cijferschaal, bijvoorbeeld van 1 tot 5, waarbij een 3 de norm weergeeft om te slagen. Een dergelijke cijferschaal kan worden gebruikt voor de directe, subjectieve beoordeling van toetsen – zoals gebruikelijk bij spreek- en schrijfvaardigheid – en/of voor het rapporteren van het examenresultaat. Examen Y kan deel uitmaken van een reeks examens X, Y en Z. Elk van deze examens kan een zelfde cijferschaal hanteren, al zal duidelijk zijn dat een 4 voor examen X qua taalvaardigheid niet hetzelfde betekent als een 4 voor examen Y.

Als de examens X, Y en Z zijn afgezet tegen een gemeenschappelijke vaardigheidsschaal, moet het na verloop van tijd mogelijk zijn om het verband vast te stellen tussen de cijfers van het ene examen in de reeks en die van de beide andere. Dit kan worden bereikt door middel van een proces van verzamelen van expertise, analyseren van toetsspecificaties, vergelijken van officiële voorbeeldresultaten en schalen van de resultaten van kandidaten.

Op deze wijze kan het verband tussen examencijfers en vaardigheidsniveaus worden bepaald. Examens hebben immers per definitie een norm die door geoefende beoordelaars kan worden geïnterpreteerd. Het is noodzakelijk om deze normen expliciet en transparant te maken, voorbeelden te geven waarmee die normen worden geoperationaliseerd, en ze vervolgens uit te zetten op een schaal.

De beoordeling van schoolprestaties wordt in veel landen uitgedrukt in waarderingscijfers, bijvoorbeeld van 1 tot 6, waarbij 4 als voldoende en dus als slaagnorm voor het examen geldt. Wat de verschillende cijfers betekenen, wordt door de docenten/leerkrachten in de betrokken context weliswaar geïnternaliseerd, maar slechts zelden expliciet gedefinieerd. De aard van het verband tussen door docenten/leerkrachten gegeven beoordelingscijfers en vaardigheidsniveaus is in beginsel dezelfde als die tussen examencijfers en vaardigheidsniveaus. Een complicerende factor is echter dat er vele soorten normen zijn. Nog afgezien van de vorm van beoordeling die wordt gebruikt en de mate van gemeenschappelijke interpretatie door leraren in ongeacht welke context, valt dit te verklaren doordat elk schooljaar in elk schooltype in iedere onderwijsregio van nature een eigen norm oplevert. Een 4 aan het einde van de vierde klas betekent vanzelfsprekend niet hetzelfde als een 4 aan het einde van de derde klas op dezelfde middelbare school. En een 4 aan het einde van de vierde klas zal niet hetzelfde betekenen op twee verschillende soorten scholen.

Toch is het mogelijk bij benadering een verband te bepalen tussen de normen die in een bepaalde sector worden gebruikt en de vaardigheidsniveaus, door in een cumulatief proces bijvoorbeeld de vol-

gende technieken toe te passen. Zo kunnen standaarddefinities worden verschaft voor verschillende waarderingscijfers voor prestaties met betrekking tot dezelfde doelstelling. Docenten/leerkrachten kan worden gevraagd het gemiddelde resultaat uit te zetten op een bestaande vaardigheidsschaal of raster, zoals tabellen 1 en 2. Ook kunnen representatieve voorbeelden van prestaties worden verzameld en in gezamenlijke waarderingsessies worden geijkt ten opzichte van een schaal. Ook kan aan docenten/leerkrachten worden gevraagd hun eigen gebruikelijke cijferwaardering toe te kennen aan eerder gewaardeerde, op video opgenomen leerlingen.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in welke mate zij belang hechten aan het vaststellen van een serie profielniveaus om de voortgang in vaardigheid binnen hun systeem als geheel te kunnen vastleggen;*
- *in welke mate zij belang hechten aan de beschikbaarheid van transparante criteria voor het toekennen van waarderingscijfers met betrekking tot de doelen die zijn gesteld voor een bepaald vaardigheidsniveau, wellicht geoperationaliseerd door een examen, eventueel beoordeeld door docenten/leerkrachten;*
- *in welke mate zij belang hechten aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijk kader om coherente verbanden vast te stellen tussen een reeks onderwijssectoren, vaardigheidsniveaus en soorten beoordelingen binnen hun systeem.*



## Hoofdstuk 4

# Taalgebruik en de taalgebruiker/taalleerder

Na drie inleidende en verklarende hoofdstukken wordt in de hoofdstukken 4 en 5 een tamelijk gedetailleerd raamwerk gepresenteerd van categorieën waarmee taalgebruik en de taalgebruiker kunnen worden beschreven. Overeenkomstig de gekozen actiegerichte benadering, wordt ervan uitgegaan dat de taalleerder op weg is een taalgebruiker te worden, zodat dezelfde categorieën van toepassing zullen zijn op leerders en gebruikers. Er moet echter wel een belangrijk onderscheid worden gemaakt. Wie een tweede of vreemde taal en cultuur leert, houdt niet op competent te zijn in zijn of haar moedertaal en de bijbehorende cultuur. Ook blijft de nieuwe competentie niet helemaal gescheiden van de oude. De leerder verwerft niet simpelweg twee afzonderlijke manieren van handelen en communiceren die geen verband met elkaar hebben. Hij of zij wordt **meertalig** en ontwikkelt **interculturaliteit**. De linguïstische en culturele competenties met betrekking tot elke taal worden beïnvloed door kennis van de andere en dragen bij aan intercultureel bewustzijn, vaardigheden en bekwaamheden. Zij stellen het individu in staat een veelzijdige, meer complexe persoonlijkheid te ontwikkelen, alsmede een groter potentieel om verder te gaan met het leren van talen en zich open te stellen voor nieuwe culturele ervaringen. Ook verwerven leerders de vaardigheid om, door tolken en vertalen, te bemiddelen tussen sprekers van de beide betrokken talen die niet rechte lijnen kunnen communiceren. Uiteraard wordt aandacht geschonken aan deze activiteiten (paragraaf 4.4.4) en competenties (paragraaf 5.1.1.3, 5.1.2.2 en 5.1.4), die de taalleerder onderscheiden van de eentalige moedertaalspreker.

**Kaders met vragen.** Vanaf dit hoofdstuk wordt elke paragraaf afgesloten met een kader waarin de gebruiker van het Referentiekader wordt uitgenodigd te 'overwegen en indien van toepassing te vermelden' wat hij of zij zou antwoorden op de vragen die volgen. De verschillende opties in de zin 'zal moeten kunnen omgaan met' hebben betrekking op het leren, onderwijzen en beoordelen van taal. De kadertekst is niet geformuleerd als een opdracht, maar als een suggestie. Dit gebeurt om het niet verplichtende karakter van het Referentiekaderproject te onderstrepen. Als de gebruiker besluit dat een heel terrein niet van belang is, hoeft niet elke paragraaf op dat terrein uitgebreid in overweging te worden genomen. In de meeste gevallen verwachten wij echter wel dat de gebruiker van het Referentiekader over de gestelde vragen zal nadenken en een antwoord zal overwegen. Als het om een belangrijke beslissing gaat, kan het antwoord worden geformuleerd met behulp van de aangedragen categorieën en voorbeelden, aangevuld met andere voor zover nodig voor de doelstelling in kwestie. De analyse van taalgebruik en de taalgebruiker in dit hoofdstuk is van fundamenteel belang voor de toepassing van het Referentiekader, omdat deze analyse een structuur van parameters en categorieën oplevert waarmee iedereen die betrokken is bij het leren, onderwijzen en beoordelen van taal in concrete termen kan afwegen en besluiten, zo gedetailleerd als men wenst, wat hij of zij verwacht van de leerders voor wie zij verantwoordelijkheden op zich nemen: wat moeten zij kunnen met een taal en wat moeten zij weten om dat te kunnen doen. De analyse moet alomvattend zijn in haar bereik, maar natuurlijk niet uitputtend. Ontwerpers van studieprogramma's, schrijvers van studieboeken, docenten/leerkrachten en examinatoren zullen zeer gedetailleerde concrete beslissingen moeten nemen over de inhoud van teksten, oefeningen, praktijkopdrachten, toetsen, enzovoort. Dat proces kan nooit worden teruggebracht tot de simpele keuze uit een vooraf gedefinieerd menu. Op dat niveau moet door de betrokken praktijkmensen worden beslist op basis van hun oordeel en creativiteit. Wel zullen zij hier alle belangrijke aspecten van taalgebruik en -competentie moeten kunnen vinden die zij zullen willen meewegen. De globale structuur van hoofdstuk 4 heeft al met al het karakter van een soort checklist. Daarom wordt deze structuur aan het begin van het hoofdstuk ontvouwd. Gebruikers wordt aanbevolen zich vertrouwd te maken met die globale structuur en deze bij de hand te houden wanneer zij zich vragen stellen als:

- Kan ik voorspellen in welke domeinen mijn leerders actief zullen zijn en in welke situaties zij terecht zullen komen? Zo ja, welke rollen spelen zij in die situaties?
- Met wat voor soort mensen krijgen zij te maken?
- Wat worden hun persoonlijke en beroepsmatige betrekkingen, en in welke institutionele kaders?
- Naar wat voor objecten zullen zij moeten verwijzen?
- Welke taken zullen zij moeten verrichten?

- Wat voor thema's moeten zij kunnen behandelen?
- Moeten zij spreken of hoeven zij alleen te luisteren en begrijpend te lezen?
- Wat voor soort zaken moeten zij beluisteren of lezen?
- Onder wat voor omstandigheden moeten zij handelen?
- Op welke kennis van de wereld of van een andere cultuur zullen zij een beroep moeten doen?
- Welke vaardigheden zullen zij moeten hebben ontwikkeld? Hoe kunnen zij zichzelf blijven zonder te worden misverstaan?
- In hoeverre kan ik hiervoor verantwoordelijkheid nemen?
- Als ik niet kan voorspellen in welke situaties de leerders de taal gaan gebruiken, hoe kan ik hen dan het beste voorbereiden op het gebruik van de taal zonder hen te hoog op te leiden, dat wil zeggen voor te bereiden op situaties die wellicht nooit zullen voorkomen?
- Wat kan ik hun geven dat van blijvende waarde is, hoe zeer hun loopbanen later ook uiteen kunnen lopen?
- Hoe kan het leren van een taal het beste bijdragen aan hun persoonlijke en culturele ontwikkeling tot verantwoorde burgers in een pluriforme democratische samenleving?

Uiteraard kan het Referentiekader deze vragen niet beantwoorden. Sterker nog, juist omdat de antwoorden afhangen van een goed inzicht in de leer- en onderwijssituatie en vooral van de behoeften, motivaties, kenmerken en bronnen van de leerders en andere betrokkenen, is de diversificatie van het aanbod noodzakelijk. In de volgende hoofdstukken wordt getracht het probleem zodanig onder woorden te brengen dat de zaken op doorzichtige en rationele wijze kunnen worden overwogen en indien nodig besproken en de beslissingen aan alle betrokkenen helder en concreet kunnen worden overgebracht.

Waar dat mogelijk is, wordt aan het eind van elke paragraaf voor meer informatie verwezen naar relevante literatuur in de Algemene Bibliografie.

#### 4.1 De context van taalgebruik

Al lang geleden heeft men ingezien dat taalgebruik enorm varieert, afhankelijk van de eisen die de context stelt. In dit opzicht is taal geen neutraal instrument van de geest, zoals bijvoorbeeld wiskunde. De noodzaak en de wens om te communiceren doen zich voor in een bepaalde situatie; de vorm en de inhoud van de communicatie zijn een reactie op die situatie. Het eerste gedeelte van hoofdstuk 4 is daarom gewijd aan verschillende aspecten van context.

##### 4.1.1 Domeinen

Elk geval van taalgebruik vindt plaats in de context van een bepaalde situatie binnen een van de *domeinen* (werkingssferen of aandachtsgebieden) waarin het sociale leven is geordend. De keuze van de domeinen waarop leerders worden voorbereid heeft verstrekkende gevolgen voor de keuze van situaties, doelstellingen, taken, thema's en teksten voor onderwijs- en toetsmaterialen en -activiteiten. Gebruikers moeten ook denken aan de motiverende effecten van de keuze voor domeinen die nu relevant zijn in verband met toekomstige bruikbaarheid. Kinderen kunnen bijvoorbeeld goed worden gemotiveerd met aandacht voor hun huidige belangstellingssfeer, waarna vervolgens kan blijken dat ze slecht zijn voorbereid op communicatie in een volwassen omgeving. In het volwassenenonderwijs kunnen belangentegenstellingen ontstaan tussen werkgevers, die cursussen vergoeden en graag zien dat daarin alle aandacht uitgaat naar het werkdomein, en studenten die wellicht vooral geïnteresseerd zijn in het ontwikkelen van persoonlijke relaties.

Het aantal mogelijke domeinen is niet te bepalen omdat elk definieerbaar activiteiten- of interessegebied het belangrijkste domein kan zijn voor een bepaalde gebruiker of opleiding. Over het algemeen is het bij het leren en onderwijzen van talen nuttig om ten minste de volgende domeinen te onderscheiden:

- het **persoonlijke** domein, waarin de betrokkene als privépersoon leeft, met aandacht voor het huishoudelijke leven met familie en vrienden, en zich overgeeft aan individuele activiteiten zoals lezen voor zijn of haar plezier, een dagboek bijhouden, zich wijden aan een speciale belangstelling of hobby, enzovoort;

- het **publieke** domein, waarin de betrokkene optreedt als lid van de samenleving in het algemeen, of van een bepaalde organisatie, en zich bezighoudt met uiteenlopende transacties voor uiteenlopende doeleinden;
- het **professionele** domein, waarin de betrokkene zijn werk doet of beroep uitoefent;
- het **educatieve** domein, waarin de betrokkene zich bezighoudt met een georganiseerde vorm van leren, in het bijzonder (maar niet noodzakelijkerwijs) binnen een onderwijsinstelling.

Opgemerkt moet worden dat bij veel situaties meer dan één domein betrokken kan zijn. Voor een leraar vallen het professionele domein en het educatieve domein grotendeels samen. Het publieke domein, met alles wat te maken heeft met sociale en bestuurlijke interacties en transacties, en contacten met de media, heeft raakvlakken met de drie andere domeinen. In zowel het educatieve als het professionele domein zijn veel interacties en taalactiviteiten te rekenen tot het normale sociale functioneren van een groep zonder dat zij een verband vertonen met beroeps- of leertaken. Evenzo mag het persoonlijke domein geenszins worden beschouwd als een afzonderlijke sfeer (denk aan het binnendringen van de media in het privé- en gezinsleven, de verspreiding van diverse ‘publieke’ documenten naar ‘private’ brievenbussen, reclame-uitingen, publieke teksten op de verpakking van producten in het dagelijks privéleven, enzovoort).

Wel heeft het persoonlijke domein een individualiserende of personaliserende uitwerking op acties in de overige domeinen. Zonder dat zij ophouden sociale wezens te zijn, positioneren de betrokkenen zich als individuen. Ook met een technisch rapport, een presentatie in de klas, een aankooptransactie kan men – gelukkig – meer ‘persoonlijkheid’ uitdrukken dan alleen met betrekking tot het professionele, educatieve of publieke domein waarvan de taalactiviteit op een specifieke plaats en tijd deel uitmaakt.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in welke domeinen de leerder actief zal moeten zijn.*

#### 4.1.2 Situaties

In elk domein kunnen de optredende externe situaties worden beschreven in termen van:

- de *plaatsen* en de *tijden* waarop ze zich voordoen;
- de *instellingen* of *organisaties* waarvan de structuur en de procedures veel bepalen van wat normaal gesproken kan gebeuren;
- de betrokken *personen*, in het bijzonder in hun sociale rollen ten opzichte van de gebruiker/leerder;
- de *objecten* (levend en niet-levend) in de omgeving;
- de *gebeurtenissen* die plaatsvinden;
- de *handelingen* die de betrokkenen uitvoeren;
- de *teksten* die binnen de situatie worden aangetroffen.

In tabel 5 (pagina 47-48) worden enkele voorbeelden gegeven van bovengenoemde situatiecategorieën, gesorteerd op domein, die waarschijnlijk in de meeste Europese landen zijn aan te treffen. De tabel is zuiver illustratief en bedoeld om ideeën op te roepen. Zij pretendeert niet uitputtend te zijn. Wat niet in een tabel als deze is te vatten, zijn in het bijzonder de dynamische aspecten van interactieve situaties waarvan de deelnemers de relevante kenmerken herkennen naarmate de situatie zich ontwikkelt. Deze aspecten hebben betrekking op veranderingen, niet op een beschrijving van de situatie zelf. De verhoudingen tussen partners in communicatiehandelingen komen uitgebreider aan de orde in de paragrafen 4.1.4 en 4.1.5. Zie voor de interne structuur van communicatieve interactie paragraaf 5.2.3.2. Sociaal-culturele aspecten worden behandeld in 5.1.1.2, gebruikersstrategieën in 4.4.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *met welke situaties de leerder zal moeten kunnen omgaan;*
- *met welke plaatsen, instellingen/organisaties, personen, dingen, gebeurtenissen en acties de leerder te maken krijgt.*

### 4.1.3 Omstandigheden en beperkingen

De externe omstandigheden waaronder communicatie plaatsvindt, leggen gebruikers/leerders en hun gesprekspartners verschillende beperkingen op. Hier volgen enkele voorbeelden.

Fysieke omstandigheden:

a) voor gesproken taal:

- helderheid van de uitspraak;
- omgevingsgeluid (treinen, vliegtuigen, 'achtergrondruis', enz.);
- interferentie (drukke straat, markt, café, feestje, discotheek, enz.);
- vervorming (slechte telefoonlijn, radio-ontvangst, omroepinstallatie);
- weersgesteldheid (wind, extreme koude, enz.).

b) voor geschreven taal:

- slechte kwaliteit drukwerk;
- moeilijk handschrift;
- slechte verlichting, enz.

Sociale omstandigheden:

- aantal en mate van vertrouwdheid der gesprekspartners;
- relatieve status van de deelnemers (macht en solidariteit, enz.);
- aan- of afwezigheid van toehoorders of luistervinken;
- sociale verhoudingen tussen deelnemers (zoals vriendelijkheid/vijandigheid, bereidheid tot samenwerking).

Tijdsdruk:

- anders voor spreker/luisteraar (directe druk) dan voor schrijver/lezer (flexibeler);
- voorbereidingstijd (voor de vuist weg, standaardverhaal, goed voorbereid, enz.) voor toespraken, verslagen en dergelijke;
- beperkingen in de tijd (bijvoorbeeld vanwege regels, kosten, andere evenementen en verplichtingen, enz.) die beschikbaar is voor spreekbeurten en interacties;
- andere vormen van druk: financiële beperkingen; nerveus makende situaties (zoals examens), enz.

Het vermogen van alle sprekers, vooral leerders, om hun taalcompetentie in de praktijk te brengen is sterk afhankelijk van de fysieke omstandigheden waaronder de communicatie plaatsvindt. Spraakherkenning wordt bemoeilijkt door lawaai, interferentie en vervorming, waarvan voorbeelden zijn gegeven. Het vermogen om onder moeilijke omstandigheden doeltreffend en betrouwbaar te functioneren kan van levensbelang zijn, bijvoorbeeld voor gezagvoerders van vliegtuigen die landingsinstructies ontvangen waarbij geen foutenmarge is toegestaan. Zij die leren in het openbaar mededelingen te doen in een vreemde taal, moeten een bijzonder heldere uitspraak hanteren, sleutelwoorden herhalen, enzovoort, om te waarborgen dat zij begrepen worden. Taallaboratoria gebruiken vaak geluidsbanden die kopieën van kopieën zijn en waarop het ruis- en vervormingsniveau zo hoog is dat het nooit zou worden aanvaard in een visueel medium en het taalleren ernstig belemmert. Er dient zorgvuldig op te worden toegezien dat alle deelnemers aan luistervaardigheidstoetsen gelijke omstandigheden genieten. Soortgelijke eisen mogen *mutatis mutandis* worden gesteld aan leesvaardigheids- en schrijftoetsen. Docenten/leerkrachten en toetsers moeten zich bovendien bewust zijn van de gevolgen van sociale omstandigheden en tijdsdruk voor leerprocessen en interactie in de les en het effect daarvan op de competentie van een leerder en zijn of haar vermogen om in een bepaald geval adequaat op te treden.

Tabel 5. Externe gebruikscontext: beschrijvende categorieën

<b>Domein</b>	<b>Plaatsen</b>	<b>Instellingen</b>	<b>Personen</b>
<b>Persoonlijk</b>	Thuis: huis, kamers, tuin eigen van familie van vrienden van vreemden Eigen ruimte in pension, hotel Op het platteland, aan zee	De familie Sociale netwerken	Ouders en grootouders, kinderen, broers en zusters, ooms en tantes, neven en nichten, schoonfamilie, echtgenoten, trouwelingen, vrienden en vriendinnen, kennissen
<b>Publiek</b>	Openbare ruimte: straat, plein, park Openbaar vervoer Winkel, (super)markt Spreekkamer, ziekenhuis, kliniek Stadion, sportveld, sporthal Theater, bioscoop, uitgaansgelegenheid Restaurant, café, hotel Gebedshuis	Openbaar gezag Politieke organen De wet Openbare gezondheidszorg Dienstverlenende instellingen Verenigingen Politieke partijen Kerkgenootschappen	Gewone mensen Functionarissen Winkelpersoneel Politieagenten, soldaten, beveiligingspersoneel Bestuurders, conducteurs Passagiers Spelers, fans, toeschouwers Acteurs, publiek Kelners, barkeepers Receptionisten Voorgangers, gelovigen
<b>Professioneel</b>	Kantoren Fabrieken Werkplaatsen Havens, spoorwegen Boerderijen Luchthavens Warenhuizen, winkels Dienstverlenende bedrijven Hotels Ministeries, provinciehuizen, gemeentehuizen	Bedrijven Multinationals Genationaliseerde bedrijfstukken Vakbonden	Werkgevers en -nemers Managers Collega's Maten Ondergeschikten Cliënten Klanten Receptionisten, secretaressen Schoonmakers
<b>Educatief</b>	Scholen: aula, lokalen, speelplein, sportvelden, gangen Universiteiten Hogescholen Collegezalen Werkgroepkamers Studentenvereniging Studentenhuizen Laboratoria Kantines	School Universiteit Hogeschool Wetenschappelijke verenigingen Beroepsorganisaties Instellingen voor volwasseneneducatie	Onderwijzers Leraren Conciërges Onderwijsassistenten Ouders Klasgenoten Hoogleraren, lectoren (Mede)studenten Bibliotheek- en laboratoriummedewerkers Kantinemedewerkers, schoonmakers Portiers, secretaressen



Dingen	Gebeurtenissen	Activiteiten	Teksten
Woninginrichting en meubilair Kleding Huishoudelijke apparaten Speelgoed, gereedschap, persoonlijke verzorging Kunstvoorwerpen, boeken Wilde dieren, vee, huisdieren Bomen, planten, gras, vijvers Huishoudelijke artikelen Handtassen Vrijtijds-/sportuitrusting	Gezinsmomenten en familiebijeenkomsten Ontmoetingen Voorvallen en ongelukken Natuurverschijnselen Feesten, bezoeken Wandelen, fietsen Autorijden Vakanties, uitstapjes Sportevenementen	Dagelijkse routines: aan- en uitkleden, koken, eten, wassen Doe-het-zelven, tuinieren Lezen, radio en televisie Gasten ontvangen Liefhebberijen /hobby's Sport en spel	Teletekst en ondertitels Garantiebewijzen Recepten Instructies Boeken, tijdschriften Kranten Ongevraagde post Folders Persoonlijke brieven Uitgezonden en opgenomen gesproken woord
Geld, portemonnee, portefeuille Formulieren Goederen Wapens Rugzakken Koffers, valiezen Ballen	Voorvallen Ongelukken, ziekten Openbare bijeenkomsten Juridische procedures en rechtszaken Taakstraffen, boetes, arrestaties Wedstrijden en toernooien Optredens	Inkopen en ontvangen van openbare diensten Gebruikmaken van medische diensten Reizen over de weg, per trein, over het water of door de lucht Ontspannings-activiteiten in het openbaar	Openbare aankondigingen en mededelingen Labels en verpakkingen Folders, graffiti Kaartjes, dienstregelingen Mededelingen, reglementen Programma's
Programma's Maaltijden, drankjes, snacks Paspoorten, rijbewijzen, vergunningen	Bruiloften, uitvaarten	Godsdienstige bijeenkomsten	Overeenkomsten Menu's Heilige teksten, preken, gezangen
Bedrijfsmachines Industriële machines Industrieel en handgereedschap	Vergaderingen Vraaggesprekken Recepties Conferenties Beurzen Beraadslagingen Seizoensuitverkoop Bedrijfsongevallen Conflicten tussen werkgemers en werknemers	Bedrijf besturen Industrieel management Productiewerk Kantoor-werkzaamheden Transport Verkoopactiviteiten Verkopen, marketing Computer bedienen Kantooronderhoud	Zakenbrief Rapport Memorandum Veiligheids- en gezondheidsbepalingen Handleidingen Gedragsregels Advertentie-materiaal Labels en verpakkingen Functieomschrijving Wegwijzers Visitekaartjes
Schrijfgerei Schooluniformen Spelmateriaal en sportkleding Eten Audiovisuele apparatuur Borden en krijtjes Computers Koffertjes en schooltassen	Voor het eerst (terug) naar school Einde van de les/dag Excursies en uitwisselingen Ouderavonden Sportdagen en -wedstrijden Ordeproblemen	Weekopening Lessen Sport Speelkwartier Clubs en verenigingen Colleges, schrijfpoddrachten Practica Bibliotheekwerk Cursussen en bijlessen Huiswerk Debatten en discussies	Authentieke teksten (als boven) Studieboeken, readers Naslagwerken Bordtekst Overheadprojector-tekst Computerscherm-tekst Videotekst Oefenmateriaal Dagbladartikelen Samenvattingen Woordenboeken

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- hoe de fysieke omstandigheden waaronder de leerder zal moeten communiceren van invloed zullen zijn op wat hij of zij moet doen;
- hoe het aantal en de aard van de gesprekspartners van invloed zullen zijn op wat de leerder moet doen;
- onder welke tijdsdruk de leerder zal moeten optreden.

#### 4.1.4 De psychische context van de gebruiker/leerder

De ordening van de externe context is in hoge mate onafhankelijk van de individuele taalgebruiker. Deze ordening is uiterst veelzijdig. Zij drukt de werkelijkheid op zeer verfijnde wijze uit, nauwkeurig weerspiegeld in de taal van de gemeenschap in kwestie en verworven door haar taalgebruikers in de loop van hun jeugd, hun schooltijd en de rest van hun leven, ten minste voor zover zij haar als relevant beschouwen. Als factor tijdens de deelname aan een communicatiegebeurtenis moeten we echter onderscheid maken tussen deze externe context, die voor één mens veel te veelzijdig is om rekening mee te houden of zelfs maar volledig waar te nemen, en de psychische context van de gebruiker/leerder. De externe context wordt gefilterd en geïnterpreteerd door:

het waarnemingsapparaat,  
de aandachtsmechanismen,  
de langetermijnervaring, die het geheugen, de associaties en de connotaties beïnvloedt,  
de praktische indeling van dingen, gebeurtenissen, enzovoort,  
en de linguïstische categorie

van de taalgebruiker.

Deze factoren beïnvloeden de manier waarop de taalgebruiker de context waarneemt. De mate waarin de waargenomen context de psychische context voor de communicatiegebeurtenis vormt, wordt nader bepaald door overwegingen van relevantie in het licht van de volgende kenmerken van de taalgebruiker: de *intenties* waarmee de communicatie wordt begonnen;

de *gedachtegang*: de stroom van gedachten, ideeën, gevoelens, zintuiglijke waarnemingen, indrukken en dergelijke, waarvan men zich bewust is;

*verwachtingen* in het licht van eerdere ervaringen;

*bespiegeling*: de toepassing van denkprocessen op de ervaring (bijvoorbeeld deduceren en induceren);

*behoeften, drijfveren, motivaties, belangen* die leiden tot een besluit om te handelen;

*omstandigheden en beperkingen* die de beschikbare handelingen beperken en beheersen;

de *geestestoestand* (vermoeidheid, opwinding, enz.), gezondheids- en persoonlijke eigenschappen (zie paragraaf 5.1.3).

De psychische context is derhalve meer dan alleen een factor die de informatieve inhoud van de direct waarneembare externe context beperkt. Het is mogelijk dat de gedachtegang sterker wordt beïnvloed door het geheugen, opgeslagen kennis, de verbeelding en andere interne cognitieve (en emotionele) processen. In dat geval is er slechts marginaal verband tussen de voortgebrachte taal en de waarneembare externe context. Denk bijvoorbeeld aan een examenkandidaat in een kale sporthal, of een wiskundige of dichter in zijn of haar studeerkamer.

Ook externe omstandigheden en beperkingen zijn voornamelijk relevant voor zover de gebruiker/leerder ze herkent en aanvaardt en zich er aan aanpast (of niet). Dit is grotendeels een kwestie van de persoonlijke interpretatie die het individu aan de situatie geeft in het licht van zijn of haar algemene competenties (zie paragraaf 5.1), zoals voorafgaande kennis, waarden en overtuigingen.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- welke aannames worden gehanteerd over het vermogen van de leerder om relevante kenmerken van de externe contexten van communicatie waar te nemen en te herkennen;
- hoe communicatie- en leeractiviteiten samenhangen met de drijfveren, motivaties en belangen van de leerder;
- in hoeverre de leerder over zijn ervaringen moet nadenken;
- op welke manieren de psychische kenmerken van de leerder de omstandigheden en beperkingen van de communicatie bepalen.

#### 4.1.5 De psychische context van de gesprekspartner(s)

Bij een communicatiegebeurtenis moeten we ook aandacht schenken aan de gesprekspartner van de taalgebruiker. De behoefte aan communicatie vooronderstelt een ‘communicatiekloof’, die echter kan worden overbrugd vanwege de overlapping, of gedeeltelijke overeenstemming, van de psychische context van de taalgebruiker in kwestie en de psychische context van diens gesprekspartner(s).

Bij directe persoonlijke interactie delen de taalgebruiker en de gesprekspartner(s) dezelfde externe context (met één cruciaal verschil: de aanwezigheid van de ander), maar verschillen, door bovengenoemde oorzaken, hun waarneming en interpretatie van die context. Het effect – en vaak de gehele of gedeeltelijke functie – van een communicatieve handeling is een toename van de overeenstemming in het begrip van de situatie in het belang van doeltreffende communicatie vanuit de doelstellingen van de deelnemers. Dit kan een kwestie zijn van het uitwisselen van feitelijke informatie. Moeilijker te overbruggen zijn verschillen in waarden en overtuigingen, beleefdheidsconventies, sociale verwachtingen en dergelijke, aan de hand waarvan gesprekspartners de interactie interpreteren – tenzij zij voldoende intercultureel bewustzijn hebben verworven.

Gesprekspartners kunnen onderhevig zijn aan geheel of gedeeltelijk andere omstandigheden en beperkingen dan de gebruiker/leerder en daar op andere manieren op reageren. Een medewerker die gebruikmaakt van een omroepinstallatie zou zich er bijvoorbeeld niet van bewust kunnen zijn dat het geluid zo slecht verstaanbaar is. De ene deelnemer aan een telefoongesprek kan zeer ruim in de tijd zitten terwijl degene aan de andere kant van de lijn misschien een klant heeft die wacht. Dergelijke verschillen zijn van grote invloed op de druk die de taalgebruiker ervaart.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- in hoeverre de leerders zich zullen moeten aanpassen bij de psychische context van de gespreksgenoot;
- hoe leerders het beste kunnen worden voorbereid op het uitvoeren van de noodzakelijke aanpassingen.

#### 4.2 Communicatieve thema's

Binnen de verschillende domeinen kunnen we onderscheid maken naar *thema's*, zaken die als onderwerp van betogen, gesprekken, bespiegelingen of verhandelingen in het brandpunt van de belangstelling staan tijdens bepaalde communicatieve handelingen. Thematische categorieën kunnen op veel verschillende manieren worden ingedeeld. Een invloedrijke indeling in thema's, subthema's en 'specifieke noties' wordt gepresenteerd in *Threshold Level 1990*, hoofdstuk 7:

1. persoonlijke identificatie
2. huis, woonplaats, omgeving
3. dagelijks leven
4. vrije tijd, ontspanning
5. reizen
6. verhoudingen met anderen
7. gezondheid en lichaamsverzorging
8. onderwijs
9. winkelen
10. eten en drinken

11. dienstverlening
12. plaatsen
13. taal
14. weer

Voor elk van deze themagebieden zijn subcategorieën gedefinieerd. Zo is thema 4, ‘vrije tijd en ontspanning’, onderverdeeld in de volgende subcategorieën:

- 4.1 vrijetijdsbesteding
- 4.2 hobby's en interessegebieden
- 4.3 radio en televisie
- 4.4 bioscoop, theater, concert, enz.
- 4.5 tentoonstelling, museum, enz.
- 4.6 intellectuele en kunstzinnige bezigheden
- 4.7 sport
- 4.8 pers

Bij elk subthema zijn ‘specifieke noties’ geïdentificeerd. In dit opzicht zijn de categorieën in tabel 5, die betrekking hebben op de plaatsen, instellingen en dergelijke die moeten worden meegewogen, bijzonder relevant. Onder 4.7, ‘sport’, worden in *Threshold Level 1990* bijvoorbeeld de volgende noties genoemd:

1. plaatsen: grasveld, sportveld, stadion
2. instellingen en organisaties: sport, team, club
3. personen: speler
4. dingen: kaarten, bal
5. gebeurtenissen: race, wedstrijd
6. acties: kijken, (naam sport) spelen, racen, winnen, verliezen, gelijkspelen

Uiteraard is deze selectie en ordening van thema's, subthema's en specifieke noties niet definitief. Zij is de uitkomst van beslissingen van de auteurs in het licht van hun beoordeling van de communicatiebehoefte van de betrokken leerders. Zoals u ziet hebben bovengenoemde thema's voornamelijk betrekking op het persoonlijke en het publieke domein, zoals het past bij tijdelijke bezoekers die waarschijnlijk niet zullen toetreden tot het professionele en educatieve leven van het land. Sommige thema's (bijvoorbeeld gebied 4) spelen zich deels in het persoonlijke, deels in het publieke domein af. Gebruikers van het Referentiekader, zo mogelijk met inbegrip van de betrokken leerders zelf, beslissen natuurlijk zelf op basis van hun beoordeling van de behoeften, motivaties, eigenschappen en bronnen van de leerder in de relevante domeinen. Zo kunnen voor het taalleren in het beroepsonderwijs bijvoorbeeld thema's worden ontwikkeld op het werkveld dat voor de studenten of leerlingen in kwestie relevant is. Leerlingen in het hoger middelbaar onderwijs zouden wat dieper kunnen ingaan op wetenschappelijke, technologische, economische thema's en dergelijke. Het gebruik van een vreemde taal als onderwijsmiddel maakt een zorgvuldige afweging van de thematische inhoud van het onderwezen vak noodzakelijkerwijs bijzonder belangrijk.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- met welke thema's leerders zich in de gekozen domeinen zullen moeten bezighouden;
- met welke subthema's zij zich zullen moeten bezighouden;
- welke specifieke noties betreffende plaatsen, instellingen/organisaties, personen, dingen, gebeurtenissen en handelingen zij zullen moeten hanteren om met elk (sub)thema te kunnen omgaan.

## 4.3 Communicatieve taken en doelen

### 4.3.1

Communicatiehandelingen met één of meer gesprekspartners worden over het algemeen uitgevoerd door een taalgebruiker die in een bepaalde situatie zijn of haar doelen nastreeft. In het persoonlijke domein kan het de bedoeling zijn een gast te onderhouden door informatie uit te wisselen over familie, vrienden, leuke en nare dingen, ervaringen en meningen te vergelijken, enzovoort. In het publieke domein zal het meestal de bedoeling zijn zaken te doen, bijvoorbeeld kleren te kopen van goede kwaliteit voor een redelijke prijs. In het professionele domein kan het gaan om het begrijpen van nieuwe regelgeving en de gevolgen ervan voor een klant. In het educatieve domein kan het doel zijn bij te dragen aan een rollenspel of een seminar, of een artikel over een special onderwerp te schrijven voor een conferentie of een vaktijdschrift, enzovoort.

### 4.3.2

In de loop der jaren hebben behoeftenanalyses en taalaudits een uitgebreide literatuur opgeleverd over de taalgebruikstaken die een leerder moet uitvoeren om te kunnen omgaan met de eisen die voortvloeien uit de situaties in de verschillende domeinen. Als voorbeelden zouden de volgende taken in het beroepsdomein kunnen dienen, overgenomen uit hoofdstuk 2, paragraaf 1.12, van *Threshold Level 1990*.

#### **Communiceren op het werk:**

Als tijdelijk ingezetenen moeten leerders in staat zijn om:

- indien nodig werkvergunningen en dergelijke aan te vragen;
- te informeren (bijvoorbeeld bij uitzend- en arbeidsbureaus) naar de aard, beschikbaarheid en omstandigheden van betaald werk (functieomschrijving, salaris, arbeidsrecht, vrije tijd en vakantie-dagen, opzegtermijn, enzovoort);
- personeelsadvertenties te lezen;
- sollicitatiebrieven te schrijven en aan sollicitatiegesprekken deel te nemen om schriftelijk of mondeling de eigen persoonlijke gegevens, kwalificaties en ervaringen toe te lichten en daarover vragen te beantwoorden;
- procedures rond indiensttreding te begrijpen en deze te volgen;
- vragen over te verrichten taken te begrijpen en te stellen bij aanvang van het werk;
- gezondheids- en veiligheidsbepalingen en -instructies te begrijpen;
- een ongeluk te melden en een schadeclaim in te dienen;
- gebruik te maken van sociale voorzieningen;
- op gepaste wijze te communiceren met leidinggevendenden, collega's en ondergeschikten;
- deel te nemen aan het sociale leven in de onderneming of instelling (kantine, sportclub, personeelsvereniging, enzovoort).

Als lid van de ontvangende groep moet een leerder een (moedertaal)spreker van de taal die hij of zij leert kunnen helpen met de bovengenoemde taken.

In hoofdstuk 7, paragraaf 1, van *Threshold Level 1990* worden voorbeelden gegeven van taken in het persoonlijke domein.

#### Persoonlijke identificatie

De leerders kunnen zeggen wie ze zijn, hun naam spellen, hun adres en telefoonnummer opgeven, zeggen wanneer en waar ze geboren zijn, hun leeftijd, geslacht, burgerlijke staat en nationaliteit opgeven, vertellen waar ze vandaan komen, wat ze voor werk doen, hun familie beschrijven, eventueel hun godsdienst noemen, verklaren waar ze wel en niet van houden, zeggen wat ze van andere mensen vinden en soortgelijke informatie van anderen vragen en begrijpen.

Praktijkmensen (zoals docenten/leerkrachten, cursusmakers, examinatoren, curriculum- en/of leerplanontwikkelaars), gebruikers (zoals ouders, schooldirecties, werkgevers) en leerders zelf vinden deze zeer concrete taakbeschrijvingen erg zinvol en motiverend als doelstellingen. Het aantal taken is echter

oneindig. Het niet mogelijk om in een algemeen kader in extenso alle communicatieve taken te specificeren die in de werkelijkheid zouden kunnen worden vereist. In de onderwijspraktijk zal men zich moeten bezinnen op de communicatiebehoeften van de leerders met wie men werkt en vervolgens, gebruikmakend van alle nodige bronnen die in het Referentiekader worden geboden (zoals bijvoorbeeld beschreven in hoofdstuk 7<sup>17</sup>), de communicatieve taken moeten specificeren waarop zij dienen te worden voorbereid. In het kader van bewustmaking en zelfsturing moeten leerders ook worden gestimuleerd na te denken over hun eigen communicatiebehoeften.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- welke communicatieve taken in het persoonlijke, publieke, professionele en/of educatieve domein de leerder zal moeten kunnen uitvoeren;
- hoe de behoeften van de leerder kunnen worden vastgesteld waarop de keuze van taken is gebaseerd.

### 4.3.3

In het educatieve domein kan het helpen om een onderscheid te maken tussen de taken die leerders moeten kunnen uitvoeren als taalgebruikers en de taken waarmee zij bezig zijn als onderdeel van het leerproces zelf.

Wat betreft taken die dienen voor de planning, uitvoering en verslaglegging van het leren en onderwijzen, kan voor zover van toepassing informatie worden gegeven over:

- soorten taken, bijvoorbeeld simulaties, rollenspel, klassengesprek, enzovoort;
- doelen, bijvoorbeeld de doelstellingen van de groep als geheel in samenhang met de verschillende, minder voorspelbare doelen van deelnemers;
- aanbod, bijvoorbeeld aanwijzingen, materialen en dergelijke, geselecteerd of gemaakt door docenten/leerkrachten en/of leerders;
- producten, bijvoorbeeld tastbare resultaten zoals teksten, samenvattingen, tabellen, presentaties en dergelijke, en leerresultaten zoals verbeterde competenties, verhoogd bewustzijn, inzichten, strategieën, ervaring met beslissen en onderhandelen, enzovoort;
- activiteiten, bijvoorbeeld cognitieve en affectieve, fysieke en reflectieve, groeps-, duo- en individuele; receptieve en productieve processen, enzovoort (zie paragraaf 4.5);
- rollen van deelnemers, zowel in de taken zelf als bij planning en beheer van taken;
- monitoren en evalueren van het relatieve succes van de taak, zoals deze is bedacht en zoals deze is uitgevoerd, aan de hand van criteria als relevantie, verwachte moeilijkheden en beperkingen, en geschiktheid.

Een uitgebreidere bespreking van de rol die taken spelen bij het leren en onderwijzen van talen vindt u in hoofdstuk 7<sup>18</sup>.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- welke taken leerders zullen moeten kunnen uitvoeren in het educatieve domein, a) als deelnemers aan begeleidde, doelgerichte interacties, projecten, simulaties, rollenspellen, enzovoort, b) op andere manieren wanneer de tweede taal wordt gebruikt als instructiemedium voor het onderwijzen van i) de taal zelf of ii) andere vakken in het onderwijsprogramma, enzovoort.

17. zie voetnoot 1

18. zie voetnoot 1

#### 4.3.4 Speelse vormen van taalgebruik

Het gebruik van taal voor speelse doeleinden is vaak een belangrijk onderdeel van het taalleren en de taalontwikkeling, maar blijft niet beperkt tot het educatieve domein. Enkele voorbeelden van ludiek taalgebruik:

Sociale taalspelletjes:

- gesproken (verhaal met vergissingen; hoe, wanneer, waar, enz.);
- geschreven (protocollen, galgje, enz.);
- audiovisueel (plaatjeslotto, enz.);
- bord- en kaartspellen (Scrabble, Lexicon, Diplomacy, enz.);
- woorden raden, mimen, enz.

Individuele activiteiten:

- puzzels (cryptogram, rebus, anagram, enz.);
- tv- en radiospelletjes: Cijfers en letters, Lingo, enz.

Woordgrappen maken (zoals woordspelingen), bijvoorbeeld in:

- advertenties, bijvoorbeeld 'Ford weet wat u beweegt';
- krantenkoppen, bijvoorbeeld 'Spoorwegen uitgerangeerd';
- graffiti, bijvoorbeeld 'Grammar rules – O.K.?'.

#### 4.3.5 Esthetische vormen van taalgebruik

Fantasierijk en artistiek taalgebruik is zowel educatief als op zichzelf belangrijk. Esthetische activiteiten kunnen productief, receptief, interactief of bemiddelend zijn (zie paragraaf 4.4.4), zowel in gesproken als in geschreven vorm. Hiertoe behoren activiteiten als:

- zingen (kinderliedjes, volksliedjes, popsongs, enz.);
- verhalen hervertellen en herschrijven, enz.;
- aan de verbeelding ontsproten teksten (verhalen, rijmpjes, enz.);
- beluisteren, lezen, schrijven en uitspreken, met inbegrip van audiovisuele teksten, spotprenten, beeldverhalen, enz.;
- stukken (naar een script of geïmproviseerd) e.d. uitvoeren;
- de productie, receptie en uitvoering van literaire teksten, zoals het lezen en schrijven van teksten (korte verhalen, romans, gedichten, enz.) en het uitvoeren van en kijken/luisteren naar recitals, toneelstukken, opera's, enz.

Deze summiere behandeling van wat van oudsher een belangrijk, vaak dominant aspect van de modernetalenstudies in het middelbaar en hoger onderwijs is, lijkt misschien geringschattend. Dat is niet de bedoeling. Nationale en regionale literaturen leveren een grote bijdrage aan het Europese culturele erfgoed, dat door de Raad van Europa wordt beschouwd als 'een waardevolle gemeenschappelijke bron die we moeten beschermen en ontwikkelen'. Literaire studies dienen veel meer onderwijsdoelen – intellectuele, morele en emotionele, taalkundige en culturele – dan alleen zuiver esthetische. Gehoopt mag worden dat literatuurdocenten op alle niveaus vele onderdelen van het Referentiekader relevant zullen vinden voor hun werk en tevens bruikbaar om hun bedoelingen en methoden transparant te maken.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *welke vormen van speels en esthetisch taalgebruik de leerder zal moeten beheersen.*

#### 4.4 Communicatieve taalactiviteiten en strategieën

Om communicatieve taken te kunnen uitvoeren moeten taalgebruikers zich bezighouden met communicatieve taalactiviteiten en communicatiestrategieën hanteren.

Veel communicatieve activiteiten, zoals gesprekken en briefwisselingen, zijn *interactief*, dat wil zeggen dat de deelnemers afwisselend optreden als voortbrengers en ontvangers, vaak in verscheidene beurten.

In andere gevallen, bijvoorbeeld wanneer spraak wordt opgenomen of uitgezonden, of wanneer geschreven teksten worden verspreid of uitgegeven, blijven de voortbrengers gescheiden van de ontvangers, die zij misschien niet eens kennen en die niet kunnen antwoorden. In zulke gevallen kan de communicatiegebeurtenis worden opgevat als *het uitspreken, schrijven, beluisteren of lezen* van een tekst.

Meestal brengt de taalgebruiker als spreker of schrijver zijn of haar eigen tekst voort om zijn of haar eigen betekenissen uit te drukken. Soms treedt hij of zij op als communicatiekanaal (vaak, maar niet noodzakelijkerwijs, in verschillende talen) tussen twee of meer personen die om een of andere reden niet rechtstreeks kunnen communiceren. Dit proces van *bemiddeling* kan interactief zijn of niet.

In veel, zo niet de meeste, situaties is sprake van een mengsel van activiteitsoorten. In een taalles op school kan een leerling bijvoorbeeld achtereenvolgens gevraagd worden te luisteren naar een uitleg van de leraar, hardop of stil uit een studieboek te lezen, te communiceren met klasgenoten in groeps- of projectwerk, oefeningen te maken of een opstel te schrijven, en zelfs te bemiddelen, hetzij als educatieve activiteit of om een andere leerling te helpen.

*Strategieën* zijn een middel waarmee de taalgebruiker zijn of haar bronnen mobiliseert en op elkaar afstemt, en vaardigheden en procedures activeert om binnen de context te voldoen aan de communicatie-eisen en de taak in kwestie met succes te voltooien op de meest omvattende of meest efficiënte manier die mogelijk is, afhankelijk van zijn of haar exacte bedoeling. Communicatiestrategieën mogen daarom niet uitsluitend worden beschouwd in het kader van een handicapmodel (als manieren om een taalachterstand of communicatiestoornis te compenseren). Moedertaalsprekers gebruiken regelmatig allerlei soorten communicatiestrategieën (die hierna worden besproken) wanneer deze van toepassing zijn op de communicatie-eisen die aan hen gesteld worden.

Het gebruik van communicatiestrategieën kan worden beschouwd als de toepassing van de meta-cognitieve beginselen *Plannen vooraf, Uitvoeren, Monitoren* en *Herstelactie* op de verschillende soorten communicatieve activiteit: Receptie, Interactie, Productie en Bemiddeling. Het woord 'strategieën' wordt op verschillende manieren gebruikt. Wat hier wordt bedoeld is de keuze voor een bepaalde gedragslijn om de doeltreffendheid te optimaliseren. Vaardigheden die onvermijdelijk deel uitmaken van het proces waarin gesproken of geschreven taal wordt begrepen of uitgedrukt (bijvoorbeeld het in stukjes verdelen van een stroom geluid om deze te decoderen tot een reeks woorden die betekenis voorstellen) worden als vaardigheden op een lager niveau beschouwd in samenhang met het toepasselijke communicatieve proces (zie paragraaf 4.5).

Voortgang in taalleren blijkt het duidelijkst uit het vermogen van de leerder om deel te nemen aan waarneembare taalactiviteiten en om communicatiestrategieën te hanteren. Deze vormen daarom een goede basis voor het schalen van taalvaardigheid. In dit hoofdstuk worden schalen voorgesteld voor diverse aspecten van de besproken activiteiten en strategieën.

#### 4.4.1 Productieve activiteiten en strategieën

Productieve activiteiten en strategieën omvatten zowel mondelinge als schriftelijke activiteiten.

4.4.1.1 Bij **mondelinge productieve activiteiten (spreken)** brengt de taalgebruiker een gesproken tekst voort die wordt ontvangen door een publiek van een of meer luisteraars. Enkele voorbeelden van gesproken activiteiten:

- mededelingen (informatie, aanwijzingen, enz.) omroepen;
- een publiek toespreken (toespraken in het openbaar, colleges, preken, conferences, sportverslagen, verkooppresentaties, enz.).

Deze activiteiten kunnen bijvoorbeeld de volgende handelingen inhouden:

- een geschreven tekst voorlezen;
- spreken met behulp van aantekeningen, een geschreven tekst of visuele hulpmiddelen (diagrammen, plaatjes, grafieken, enz.);
- een ingestudeerde rol spelen;
- voor de vuist weg spreken;
- zingen.



Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Mondelinge productie in het algemeen
- Monoloog: ervaringen beschrijven
- Monoloog: een pleidooi houden (bijvoorbeeld in een debat)
- Openbare mededelingen
- Een publiek toespreken

	<b>MONDELINGE PRODUCTIE IN HET ALGEMEEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan duidelijke, vloeiende, goed geconstrueerde gesproken taal produceren met een doeltreffende logische structuur die de ontvanger helpt belangrijke punten op te merken en te onthouden.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen en presentaties geven van complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, bepaalde standpunten ontwikkelen en afronden met een passende conclusie.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan duidelijke, stelselmatig ontwikkelde beschrijvingen en presentaties geven, met de juiste nadruk op belangrijke punten en ter zake doende ondersteunende details.</i>
	<i>Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen en presentaties geven over een breed scala van onderwerpen die samenhangen met zijn of haar interessegebied, en daarbij ideeën uitwerken en kracht bijzetten met aanvullende punten en relevante voorbeelden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan redelijk vloeiend een heldere beschrijving volhouden van verscheidene onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied, gepresenteerd als een lineaire reeks punten.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan een eenvoudige beschrijving of presentatie geven van mensen, woon- of werkomstandigheden, dagelijkse routines, voorkeuren en afkeren en dergelijke in een korte reeks simpele frasen en zinnen die als in een lijst met elkaar verbonden zijn.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan simpele, voornamelijk op zichzelf staande frasen produceren over mensen en plaatsen.</i>

	<b>MONOLOOG: ervaringen beschrijven</b>
<b>C2</b>	Kan duidelijke, goedlopende, uitvoerige en vaak gedenkwaardige beschrijvingen geven.
<b>C1</b>	Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven van ingewikkelde onderwerpen. Kan uitvoerige beschrijvingen geven en verhalen vertellen, en daarin subthema's integreren om bepaalde punten uit te werken en af te ronden met een passende conclusie.
<b>B2</b>	Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied.
<b>B1</b>	Kan heldere beschrijvingen geven over een scala van vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied. Kan redelijk vloeiend een helder verhaal vertellen of een heldere beschrijving geven in de vorm van een lineaire opeenvolging van punten. Kan gedetailleerd verslag doen van ervaringen en daarbij gevoelens en reacties beschrijven. Kan details vertellen van onverwachte gebeurtenissen, zoals een ongeluk. Kan de plot van een boek of film navertellen en zijn of haar reacties beschrijven. Kan dromen, verwachtingen en ambities beschrijven. Kan werkelijke of verbeelde gebeurtenissen beschrijven. Kan een verhaal vertellen.
<b>A2</b>	Kan een verhaal vertellen of iets beschrijven als een simpele opsomming van punten. Kan alledaagse aspecten beschrijven van zijn of haar omgeving, zoals mensen, plaatsen en werk- of studie-ervaring. Kan korte, elementaire beschrijvingen geven van gebeurtenissen en activiteiten. Kan plannen en afspraken, gewoonten en routinehandelingen, activiteiten in het verleden en persoonlijke ervaringen beschrijven. Kan in eenvoudige beschrijvende taal korte (vergelijkende) uitspraken doen over dingen en bezittingen. Kan uitleggen wat hij of zij goed of slecht vindt aan iets.
	Kan zijn of haar gezinssituatie, woonomstandigheden, onderwijsachtergrond en huidige of laatste werk beschrijven. Kan in eenvoudige bewoordingen mensen, plaatsen en bezittingen beschrijven.
<b>A1</b>	Kan zichzelf beschrijven, alsmede wat hij of zij doet en waar hij of zij woont.

	<b>MONOLOOG: een pleidooi houden (bijvoorbeeld in een debat)</b>
<b>C2</b>	Geen descriptor beschikbaar
<b>C1</b>	Geen descriptor beschikbaar
<b>B2</b>	Kan een argument stelselmatig opbouwen met de juiste benadrukking van belangrijke punten en relevante ondersteunende details. Kan een heldere argumentatie ontwikkelen en daarbij zijn of haar gezichtspunten uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten en relevante voorbeelden. Kan een beredeneerd betoog opbouwen uit een keten van argumenten. Kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voor- en nadelen van verschillende opties uiteenzetten.
<b>B1</b>	Kan een argument zo goed ontwikkelen dat het meestal probleemloos kan worden gevolgd. Kan in het kort redenen en verklaringen geven voor meningen, plannen en handelingen.
<b>A2</b>	Geen descriptor beschikbaar
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>OPENBARE MEDEDELINGEN</b>
<b>C2</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>
<b>C1</b>	<i>Kan mededelingen vloeiend, vrijwel moeiteloos brengen, met gebruikmaking van nadruk en intonatie om fijnere betekenisnuances precies over te brengen.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan over de meeste algemene onderwerpen mededelingen doen met een mate van helderheid, vloeiendheid en spontaniteit die de luisteraar geen inspanning kost of ongemak oplevert.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan korte ingestudeerde mededelingen doen over een onderwerp dat betrekking heeft op alledaagse gebeurtenissen op zijn of haar gebied, die ondanks wellicht zeer buitenlandse klemtoon en intonatie toch goed verstaanbaar zijn.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan zeer korte ingestudeerde mededelingen doen met een voorspelbare, uit het hoofd geleerde inhoud, die verstaanbaar zijn voor aandachtige luisteraars.</i>
<b>A1</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>

N.B. De descriptorren op deze subschaal zijn niet geijkt op basis van empirische gegevens.

	<b>EEN PUBLIEK TOESPREKEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan een ingewikkeld onderwerp trefzeker, met zelfvertrouwen en duidelijk presenteren aan een publiek dat er niet vertrouwd mee is, en daarbij de voordracht flexibel structureren en aanpassen aan de behoeften van het publiek. Kan overweg met moeilijke en zelfs vijandige vragen.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan een heldere, goed gestructureerde presentatie geven van een ingewikkeld onderwerp en daarbij gezichtspunten uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan overweg met tussendoor geplaatste opmerkingen en deze spontaan en vrijwel moeiteloos beantwoorden.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan een duidelijke, stelselmatig ontwikkelde presentatie geven, met de nadruk op belangrijke punten en ter zake doende ondersteunende details. Kan spontaan afwijken van een voorbereide tekst en ingaan op belangwekkende punten die vanuit het publiek worden aangedragen, en drukt zich daarbij vaak opmerkelijk vloeiend en gemakkelijk uit.</i>
	<i>Kan een duidelijke, voorbereide presentatie geven, daarbij argumenten voor of tegen een bepaald standpunt noemen en de voor- en nadelen van verschillende opties geven. Kan een reeks vervolgvragen beantwoorden met een mate van vloeiendheid en spontaniteit die noch hem of haar, noch het publiek inspanning kost.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan een voorbereide presentatie geven over een vertrouwd onderwerp binnen zijn of haar gebied, die helder genoeg is om het grootste deel van de tijd moeiteloos te worden gevolgd en waarin de belangrijkste punten met een redelijke mate van nauwkeurigheid worden uitgelegd. Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van de presentatie, maar moet soms om herhaling vragen als er snel is gesproken.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan een korte ingestudeerde presentatie geven over een onderwerp dat betrekking heeft op zijn of haar dagelijks leven, en daarbij beknopt redenen en verklaringen geven voor meningen, plannen en handelingen. Kan een beperkt aantal duidelijke vragen naar aanleiding van de presentatie beantwoorden.</i>
	<i>Kan een korte, ingestudeerde, elementaire presentatie geven over een vertrouwd onderwerp. Kan duidelijke vragen naar aanleiding van de presentatie beantwoorden als hij of zij om herhaling kan vragen en als enige hulp bij het formuleren van het antwoord mogelijk is.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan een zeer korte ingestudeerde verklaring voorlezen, bijvoorbeeld om een spreker aan te kondigen of een heildronk uit te brengen.</i>

N.B. De descriptorren op deze subschaal zijn gemaakt door elementen van descriptorren van andere schalen met elkaar te combineren.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- met welk gebied van mondelinge productieactiviteiten (spreken) de leerder zich zal moeten bezighouden.

4.4.1.2 Bij **schriftelijke productieactiviteiten (schrijven)** produceert de taalgebruiker een geschreven tekst die wordt ontvangen door een publiek van een of meer lezers.

Enkele voorbeelden van schrijfactiviteiten:

- formulieren en vragenlijsten invullen;
- artikelen schrijven voor tijdschriften, kranten, nieuwsbrieven, enz.;
- posters maken;
- rapporteren, memoranda schrijven, enz.;
- aantekeningen maken voor later;
- gedicteerde berichten noteren, enz.;
- creatief en fantasierijk schrijven;
- persoonlijke of zakelijke brieven schrijven, enz.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Schriftelijke productie in het algemeen
- Creatief schrijven
- Verslagen en essays

	<b>SCHRIFTELIJKE PRODUCTIE IN HET ALGEMEEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan heldere, soepel lopende, complexe teksten schrijven in een gepaste en doelmatige stijl en met een logische structuur die de lezer helpt belangrijke punten te herkennen.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan heldere, goed gestructureerde teksten schrijven over ingewikkelde onderwerpen, waarin de relevante belangrijke kwesties worden benadrukt en standpunten uitgebreid worden uitgewerkt en ondersteund met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden, en afronden met een passende conclusie.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan heldere, gedetailleerde teksten schrijven over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met zijn of haar interessegebied, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan heldere samenhangende teksten schrijven over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven, verbonden door simpele voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven.</i>

N.B. De descriptoren op deze schaal en op de beide volgende subschalen ('Creatief schrijven' en 'Verslagen en opstellen') zijn niet geijkt met het meetmodel op basis van empirische gegevens. De descriptoren op deze drie schalen zijn dan ook gemaakt door elementen van descriptoren van andere schalen met elkaar te combineren.

	<b>CREATIEF SCHRIJVEN</b>
<b>C2</b>	Kan heldere, soepel lopende en ten volle boeiende verhalen schrijven en ervaringen beschrijven in een stijl die past bij het gekozen genre.
<b>C1</b>	Kan heldere, gedetailleerde, goed gestructureerde en uitgewerkte beschrijvingen en fantasierijke teksten schrijven in een trefzekere, persoonlijke, natuurlijke stijl die past bij de beoogde lezer.
<b>B2</b>	Kan helder en gedetailleerd schrijven over waargebeurde of aan de verbeelding ontsproten gebeurtenissen en ervaringen, en daarbij het verband tussen ideeën aangeven in heldere samenhangende tekst en zich houden aan de aanvaarde conventies van het betrokken genre.
	Kan helder en gedetailleerd schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied. Kan een recensie schrijven over een film, boek of toneelstuk.
<b>B1</b>	Kan heldere beschrijvingen op papier zetten over een scala van vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied. Kan ervaringen op papier zetten en daarbij gevoelens en reacties beschrijven in eenvoudige samenhangende tekst. Kan schrijven over een gebeurtenis, bijvoorbeeld een onlangs gemaakte reis – waar-gebeurd of verbeeld. Kan een verhaal schrijven.
<b>A2</b>	Kan schrijven over alledaagse aspecten van zijn of haar omgeving, bijvoorbeeld over mensen, plaatsen, werk- of studie-ervaringen in zinnen die met elkaar verbonden zijn. Kan zeer kort en elementair gebeurtenissen, activiteiten in het verleden en persoonlijke ervaringen beschrijven.
	Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven over zijn of haar familie, woonomstandigheden, onderwijsachtergrond en huidige of laatste werk. Kan korte, eenvoudige verzonden biografieën en eenvoudige gedichten over mensen schrijven.
<b>A1</b>	Kan eenvoudige frasen en zinnen schrijven over zichzelf en over verbeelde mensen, bijvoorbeeld waar zij wonen en wat zij doen.

	<b>VERSLAGEN EN ESSAYS</b>
<b>C2</b>	Kan heldere vloeiend lopende, complexe verslagen, artikelen of opstellen voortbrengen waarin een zaak wordt beschouwd of een kritisch oordeel wordt gegeven over voorstellen of literaire werken. Kan een gepaste en doeltreffende logische structuur verschaffen die de lezer helpt belangrijke punten te onderscheiden.
<b>C1</b>	Kan heldere, goed gestructureerde uiteenzettingen schrijven over ingewikkelde onderwerpen, waarin de relevante belangrijke kwesties worden benadrukt. Kan standpunten uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden.
<b>B2</b>	Kan een opstel of verslag schrijven waarin stelselmatig een argument wordt opgebouwd met de juiste benadrukking van belangrijke punten en relevante ondersteunende details. Kan verschillende ideeën of oplossingen voor een probleem evalueren.
	Kan een opstel of verslag schrijven waarin een argument wordt opgebouwd en redenen voor of tegen een bepaald standpunt noemen en de voor- en nadelen van verschillende opties uitleggen. Kan informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeenvoegen.
<b>B1</b>	Kan korte, eenvoudige opstellen schrijven over belangwekkende onderwerpen. Kan met enig vertrouwen verzamelde feitelijke informatie over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken binnen zijn of haar vakgebied samenvatten, in een verslag opnemen en commentariëren.
	Kan zeer beknopte verslagen schrijven volgens een standaardindeling, waarin alledaagse feitelijke informatie wordt doorgegeven en redenen voor handelingen worden vastgelegd.
<b>A2</b>	Geen descriptor beschikbaar
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- voor welke doeleinden de leerder zich zal moeten bezighouden met welke schrijfactiviteiten.

4.4.1.3 Productiestrategieën houden in dat de taalgebruiker zijn of haar bronnen mobiliseert en verschillende competenties op elkaar afstemt – sterke punten benadrukkend en zwakke punten weg-moffelend – om het beschikbare potentieel in overeenstemming te brengen met de aard van de taak. Er worden interne bronnen aangeboord, waarbij sprake kan zijn van bewuste voorbereiding (*instuderen*), rekening kan worden gehouden met de uitwerking van verschillende stijlen, betoogstructuren of formuleringen (*rekening houden met publiek*), of zelfs zaken kunnen worden opgezocht of hulp kan worden ingeroepen bij een tekort aan middelen (*bronnen vinden*). Wanneer niet de juiste bronnen zijn gemobiliseerd of gevonden, kan het voor de taalgebruiker raadzaam zijn om op een bescheidener versie van de taak te mikken en bijvoorbeeld een kaart te sturen in plaats van een brief; aan de andere kant kan iemand die de juiste mate van steun heeft gevonden, juist besluiten het omgekeerde te doen – en de taak op te waarderen (*taak aanpassen*). Evenzo moet de leerder/gebruiker zonder voldoende bronnen misschien genoeg nemen met minder dan hij of zij werkelijk wil uitdrukken; omgekeerd kan hij of zij dankzij aanvullende taalhulp, wellicht beschikbaar bij het herzien van de tekst, ambitieuzer worden in de vorm en uitdrukking van zijn of haar gedachten (*boodschap aanpassen*).

Manieren om de mate van ambitie aan de beschikbare bronnen aan te passen om succes op een beperkter gebied te waarborgen, worden wel *vermijdingsstrategieën* genoemd; bij opwaarderen van de ambitie spreken we van *prestatiestrategieën*. Bij toepassing van prestatiestrategieën kiest de taalgebruiker voor een positieve benadering met de bronnen die ter beschikking staan: benadering en overgeneralisatie met simpeler taal, parafrases of beschrijvende aspecten van wat hij of zij wil zeggen, of zelfs het ‘verbuitenlandsen’ van uitdrukkingen uit de moedertaal (*compenseren*); het gebruik van zeer toegankelijke geprefabriceerde taal waarvan hij of zij zich zeker voelt – ‘eilandjes van betrouwbaarheid’ – en die houvast geven in wat voor de gebruiker een nieuwe situatie of een nieuw begrip is dat hij of zij wil uitdrukken (*voortbouwen op bestaande kennis*), of het gewoon maar proberen met wat hij of zij zich half kan herinneren en waarvan hij of zij denkt dat het *zou kunnen* werken (*uitproberen*). Of de taalgebruiker zich er nu wel of niet van bewust is dat hij of zij compenseert, zich op glad ijs begeeft of de taal aarzelend gebruikt, feedback in de vorm van gelaatsuitdrukkingen, gebaren en latere ontwikkelingen in het gesprek bieden hem of haar de gelegenheid om het succes van de communicatie te volgen (*succes monitoren*). Daarnaast kan de taalgebruiker, in het bijzonder bij niet-interactieve activiteiten (bijvoorbeeld tijdens het geven van een presentatie of het schrijven van een verslag), bewust gespitst zijn op eigen veelgemaakte taal- en communicatiefouten en deze meteen corrigeren (*zelfcorrectie*).

- Planning      Instuderen;  
                    Bronnen vinden;  
                    Rekening houden met publiek;  
                    Taak aanpassen;  
                    Boodschap aanpassen.
- Uitvoering    Compenseren;  
                    Voortbouwen op bestaande kennis;  
                    Uitproberen.
- Evaluatie      Succes monitoren.
- Herstel        Zelfcorrectie.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Planning
- Compensatie
- Monitoring en herstel

	<b>PLANNING</b>
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	Kan plannen wat er moet worden gezegd en met welke middelen dat moet worden gezegd, rekening houdend met het effect op de ontvanger(s).
<b>B1</b>	Kan nieuwe combinaties en uitdrukkingen instuderen en uitproberen, en feedback vragen.
	Kan doorgronden hoe hij of zij de hoofdpunten die hij of zij wil overbrengen het beste kan communiceren, gebruikmakend van alle bronnen die beschikbaar zijn en de boodschap beperkend tot wat hij of zij zich kan herinneren of kan uitdrukken.
<b>A2</b>	Kan een geschikte set frasen uit zijn of haar repertoire oproepen en instuderen.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>COMPENSATIE</b>
<b>C2</b>	Kan zo soepel een gelijkwaardige term gebruiken in plaats van een woord dat hem of haar ontschoten is, dat het nauwelijks merkbaar is.
<b>C1</b>	Als B2+
<b>B2</b>	Kan met uitwijdingen en parafrases hiaten in woordenschat en structuur opvullen.
<b>B1</b>	Kan de kenmerken van iets concreets omschrijven waarvoor hij of zij zich het juiste woord niet kan herinneren.
	Kan betekenis overbrengen door een woord met vergelijkbare betekenis te kwalificeren (bijvoorbeeld een vrachtwagen voor mensen in plaats van een bus).
	Kan een eenvoudig woord gebruiken waarvan de betekenis lijkt op het begrip dat hij of zij wil overbrengen, en vraagt daarbij om 'correctie'.
	Kan een woord uit de moedertaal 'verbuitenlandsen' en om bevestiging vragen.
<b>A2</b>	Kan een onjuist woord uit zijn of haar repertoire gebruiken en de betekenis verduidelijken met gebaren.
	Kan aangeven wat hij of zij bedoelt door het aan te wijzen ('Een van deze, alstublieft').
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>MONITORING EN HERSTEL</b>
<b>C2</b>	<i>Kan bij een moeilijkheid zo soepel herformuleren en herstructureren dat de gesprekspartner er nauwelijks erg in heeft.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan zich bij een moeilijkheid hernemen en herformuleren wat hij of zij wil zeggen zonder de stroom van gesproken woord volledig te onderbreken.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan vergissingen en fouten corrigeren zodra hij of zij zich ervan bewust is of als ze tot onbegrip en misverstanden leiden.</i> <i>Kan notitie nemen van 'veelgemaakte fouten' en bewust opletten of hij of zij ze maakt.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan vergissingen met tijden of uitdrukkingen, die tot misverstanden leiden, corrigeren mits de gesprekspartner aangeeft dat er een probleem is.</i>
	<i>Kan om bevestiging vragen dat een gebruikte vorm correct is.</i>
	<i>Kan opnieuw beginnen met een andere tactiek wanneer de communicatie mislukt.</i>
<b>A2</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>
<b>A1</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>

#### 4.4.2 Receptieve activiteiten en strategieën

Hier toe behoren luister- en leesactiviteiten.

4.4.2.1 Bij *auditieve receptie (luisteren)* ontvangt en verwerkt de taalgebruiker als luisteraar gesproken invoer die wordt voortgebracht door een of meer sprekers. Luisteractiviteiten omvatten:

- luisteren naar openbare mededelingen (informatie, aanwijzingen, waarschuwingen, enz.);
- luisteren naar de media (radio, televisie, opnamen, bioscoop);
- luisteren als lid van het aanwezige publiek (theater, publieksbijeenkomst, openbare lezing, amusementsprogramma, enz.);
- luisteren naar gesprekken van derden, enz.

In elk van deze gevallen kan de taalgebruiker luisteren:

- om de hoofdgedachte te horen;
- om specifieke informatie te horen;
- om gedetailleerd te worden geïnformeerd;
- om te weten wat de gevolgen kunnen zijn, enz.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Algemene luistervaardigheid
- Gesprekken tussen moedertaalsprekers begrijpen
- Luisteren als lid van het aanwezige publiek
- Luisteren naar mededelingen en instructies
- Luisteren naar geluidsmedia en opnamen



	<b>ALGEMENE LUISTERVAARDIGHEID</b>
<b>C2</b>	Heeft geen moeite met het begrijpen van enige vorm van gesproken taal, hetzij in direct contact, hetzij via de media, voortgebracht met de snelheid van de moedertaalspreker.
<b>C1</b>	Kan genoeg verstaan om uitgebreide betogen te volgen over abstracte en complexe onderwerpen buiten zijn of haar eigen vakgebied, al moet hij of zij misschien af en toe een detail laten bevestigen, vooral wanneer het accent niet vertrouwd is. Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen, en merkt daarbij registerschuivingen op. Kan een uitgebreid betoog volgen, ook wanneer het niet duidelijk gestructureerd is en wanneer verbanden slechts worden geïmpliceerd en niet uitdrukkelijk worden benoemd.
<b>B2</b>	Kan gesproken standaardtaal verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over vertrouwde en niet-vertrouwde onderwerpen die gewoonlijk worden aangetroffen in het persoonlijke, sociale, academische- of professionele leven. Alleen extreem achtergrondgeluid, onvoldoende structuur in het betoog en/of idiomatisch taalgebruik ondermijnen het begrip van het gesprokene.
	Kan de hoofdgedachten begrijpen van naar inhoud en vorm complexe gesproken tekst in een standaard-dialect over concrete en abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan uitgebreide betogen en complexe redeneringen volgen, mits het onderwerp redelijk vertrouwd is en de richting van de discussie wordt aangegeven met expliciete signalen.
<b>B1</b>	Kan directe feitelijke informatie verstaan over gewone alledaagse of werkgebonden onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits het gesproken woord helder wordt gearticuleerd in een over het algemeen vertrouwd accent.
	Kan de hoofdpunten verstaan van heldere spraak in standaardtaal over vertrouwde zaken die regelmatig aan de orde komen op het werk, op school, in de vrije tijd, enzovoort, met inbegrip van korte verhalende teksten.
<b>A2</b>	Kan genoeg verstaan om te kunnen voldoen aan behoeften van concrete aard, mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.
	Kan frasen en uitdrukkingen verstaan die verband houden met zaken van de meest directe prioriteit (elementaire persoons- en familiegegevens, boodschappen doen, plaatselijke geografie, werk), mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.
<b>A1</b>	Kan spraak volgen die heel langzaam en zorgvuldig wordt uitgesproken, met lange pauzes om de betekenis op te nemen.

	<b>GESPREEKEN TUSSEN MOEDERTAALSPREKERS BEGRIJPEN</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan eenvoudig complexe interacties van derden volgen in een groepsdiscussie of debat, zelfs over abstracte, complexe en niet-vertrouwde onderwerpen.
<b>B2</b>	Kan een levendig gesprek tussen moedertaalsprekers volgen.
	Kan met enige inspanning veel volgen van wat rond hem of haar gezegd wordt, maar vindt het vaak moeilijk om effectief deel te nemen aan een discussie met meerdere moedertaalsprekers die hun taal op geen enkele wijze aanpassen.
<b>B1</b>	Kan over het algemeen de hoofdpunten volgen van een uitgebreide discussie die rondom hem of haar wordt gevoerd, mits er duidelijk wordt gearticuleerd in standaarddialect.
<b>A2</b>	Kan over het algemeen het onderwerp herkennen van de discussie rondom hem of haar, mits deze langzaam en duidelijk wordt gevoerd.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>LUISTEREN ALS LID VAN HET AANWEZIGE PUBLIEK</b>
<b>C2</b>	Kan specialistische voordrachten en presentaties volgen waarin veel spreektaal, regionaal taalgebruik en niet-vertrouwde terminologie wordt gebezigd.
<b>C1</b>	Kan de meeste voordrachten, discussies en debatten betrekkelijk eenvoudig volgen.
<b>B2</b>	Kan de wezenlijke punten volgen van voordrachten, toespraken, verslagen en andere vormen van academische of professionele presentaties die naar inhoud en vorm complex zijn.
<b>B1</b>	Kan een voordracht of toespraak volgen binnen het eigen vakgebied, mits het onderwerp vertrouwd is en de presentatie direct en helder gestructureerd.
	Kan directe, korte voordrachten over vertrouwde onderwerpen globaal volgen, mits deze worden gehouden in helder gearticuleerde standaardtaal.
<b>A2</b>	Geen descriptor beschikbaar
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>LUISTEREN NAAR MEDEDELINGEN EN INSTRUCTIES</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan specifieke informatie onttrekken aan publieke mededelingen van slechte kwaliteit waarvan het geluid vervormd is, bijvoorbeeld in een station, stadion, enzovoort. Kan complexe technische informatie verstaan, zoals bedieningsvoorschriften en specificaties van vertrouwde producten en diensten.
<b>B2</b>	Kan mededelingen en berichten over concrete en abstracte onderwerpen verstaan, die met normale snelheid worden uitgesproken in standaarddialect.
<b>B1</b>	Kan eenvoudige technische informatie verstaan, zoals bedieningsvoorschriften voor alledaagse apparatuur. Kan gedetailleerde aanwijzingen volgen.
<b>A2</b>	Kan het belangrijkste punt in korte, duidelijke, eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen. Kan eenvoudige aanwijzingen verstaan over de juiste weg te voet of per openbaar vervoer van X naar Y.
<b>A1</b>	Kan zorgvuldig en langzaam tot hem of haar gerichte opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.

	<b>LUISTEREN NAAR GELUIDSMEDIA EN -OPNAMEN</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan een breed scala van opgenomen en uitgezonden geluidsmateriaal verstaan, met inbegrip van enig niet-standaardtaalgebruik, en fijnere details herkennen zoals impliciete houdingen van en verhoudingen tussen sprekers.
<b>B2</b>	Kan opnamen in standaarddialect verstaan die veel worden aangetroffen in het sociale, beroeps- of onderwijsleven, en naast de inhoudelijke informatie ook standpunten en houdingen van sprekers herkennen.
	Kan de meeste radiodocumentaires en het meeste andere opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal in standaarddialect verstaan en kan de stemming, toon, enzovoort van de spreker herkennen.
<b>B1</b>	Kan de inhoudelijke informatie van het meeste opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal over onderwerpen van persoonlijk belang verstaan wanneer deze wordt uitgesproken in heldere standaardtaal.
	Kan de hoofdpunten verstaan van nieuwsberichten op de radio en van eenvoudiger opgenomen materiaal over vertrouwde onderwerpen dat betrekkelijk langzaam en helder wordt uitgesproken.
<b>A2</b>	Kan de wezenlijke informatie verstaan en onderscheiden in korte opgenomen passages over voorspelbare alledaagse zaken, die langzaam en helder worden uitgesproken.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- naar welke variatie in aanbod de leerder zal moeten kunnen luisteren;
- voor welke doeleinden de leerder naar de invoer moet luisteren;
- op wat voor manier de leerder zal luisteren.

4.4.2.2 Bij **visuele receptie (lezen)** ontvangt en verwerkt de taalgebruiker als lezer aanbod in de vorm van geschreven teksten die zijn voortgebracht door een of meer schrijvers.

Enkele voorbeelden van leesactiviteiten:

- lezen ter algemene oriëntatie;
- lezen ter informatie, bijvoorbeeld in naslagwerken;
- instructies lezen en opvolgen;
- lezen voor het plezier.

De taalgebruiker kan lezen:

- om de hoofdgedachte te leren kennen;
- om specifieke informatie te krijgen;
- om gedetailleerd te worden geïnformeerd;
- om te weten te komen wat de gevolgen kunnen zijn, enzovoort.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Algemene leesvaardigheid
- Correspondentie lezen
- Oriënterend lezen
- Lezen ter informatie en argumentatie
- Instructies lezen

	<b>ALGEMENE LEESVAARDIGHEID</b>
<b>C2</b>	<i>Kan vrijwel alle vormen van geschreven taal begrijpen en kritisch interpreteren, met inbegrip van abstracte, structureel complexe of zeer spreektaalige literaire en niet-literaire geschriften. Kan een breed scala van lange, complexe teksten begrijpen en daarbij subtiele verschillen in stijl en impliciete en expliciete betekenissen opmerken.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan lange, complexe teksten op detailniveau begrijpen, ongeacht of zij betrekking hebben op zijn of haar eigen vakgebied, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan in hoge mate zelfstandig lezen, past zijn of haar leesstijl en -snelheid aan verschillende teksten en doeleinden aan, en maakt selectief gebruik van toepasselijke naslagwerken. Beschikt over een grote actieve leeswoordenschat, maar kan enige moeite hebben met weinig voorkomende idiomatische uitdrukkingen.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan met voldoende begrip directe feitelijke teksten lezen over onderwerpen die betrekking hebben op zijn of haar interessegebied.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan korte, eenvoudige teksten begrijpen over vertrouwde zaken van concrete aard, die zijn geschreven in veelgebruikte alledaagse of werkgebonden taal.</i>
	<i>Kan korte, eenvoudige teksten begrijpen, geschreven met de meest gebruikte woorden, met inbegrip van een aantal woorden uit de gemeenschappelijke internationale woordenschat.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan zeer korte, eenvoudige teksten frase voor frase begrijpen door vertrouwde namen, woorden, en elementaire combinaties te herkennen en indien nodig te herlezen.</i>

<b>CORRESPONDENTIE LEZEN</b>	
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan alle correspondentie begrijpen, een enkele keer met behulp van een woordenboek.
<b>B2</b>	Kan correspondentie lezen met betrekking tot zijn of haar interessegebied en daarbij meteen de wezenlijke betekenis vatten.
<b>B1</b>	Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven goed genoeg begrijpen om regelmatig met een penvriend(in) te corresponderen.
<b>A2</b>	Kan elementaire soorten standaardbrieven en faxen (inlichtingen, bestellingen, bevestigingsbrieven, enzovoort) over vertrouwde onderwerpen begrijpen.
	Kan korte, eenvoudige persoonlijke brieven begrijpen.
<b>A1</b>	Kan korte, eenvoudige berichten op brief- of ansichtkaarten begrijpen.

<b>ORIËNTEREND LEZEN</b>	
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	Kan snel lange, complexe teksten doorlezen en de relevante details vinden. Kan snel de inhoud en relevantie herkennen van nieuwsberichten, artikelen en verslagen over uiteenlopende professionele onderwerpen en dan beslissen of nadere bestudering de moeite waard is.
<b>B1</b>	Kan langere teksten snel doorlezen om gewenste informatie te zoeken, en informatie verzamelen uit verschillende delen van een tekst of uit verschillende teksten, om een bepaalde taak uit te voeren.
	Kan relevante informatie vinden en begrijpen in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten.
<b>A2</b>	Kan specifieke, voorspelbare informatie vinden in eenvoudig alledaags materiaal, zoals advertenties, folders, menu's, lijsten en dienstregelingen. Kan specifieke informatie vinden in lijsten en de gewenste informatie isoleren (bijvoorbeeld de Gouden Gids gebruiken om een servicebedrijf of een winkel te zoeken). Kan alledaagse (verkeers)tekens en kennisgevingen begrijpen: in het openbaar, bijvoorbeeld op straat, in restaurants en op stations; op het werk, bijvoorbeeld richtingaanwijzers, aanwijzingen, waarschuwingen voor gevaar.
<b>A1</b>	Kan vertrouwde namen, woorden en zeer elementaire frasen herkennen in eenvoudige mededelingen in de meest alledaagse situaties.

<b>LEZEN TER INFORMATIE EN ARGUMENTATIE</b>	
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan op detailniveau een breed scala van lange, complexe teksten begrijpen die veel worden aangetroffen in het sociale, professionele of academisch leven, en fijnere details herkennen zoals houdingen en uitgesproken of impliciete meningen.
<b>B2</b>	Kan informatie, ideeën en meningen ophalen uit zeer gespecialiseerde bronnen binnen zijn of haar vakgebied. Kan gespecialiseerde artikelen buiten het eigen vakgebied begrijpen, mits hij of zij af en toe een woordenboek kan gebruiken om zijn of haar interpretatie van terminologie te bevestigen.
	Kan artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen.
<b>B1</b>	Kan de belangrijkste conclusies herkennen in van heldere signalen voorziene argumenterende teksten. Kan de redenering herkennen in de behandeling van de geïllustreerde kwestie, zij het niet noodzakelijkerwijs tot in de details.
	Kan belangrijke punten herkennen in directe krantenartikelen over vertrouwde onderwerpen.
<b>A2</b>	Kan specifieke informatie herkennen in eenvoudiger schriftelijk materiaal waarmee hij of zij in aanraking komt, zoals brieven, brochures en korte krantenartikelen waarin gebeurtenissen worden beschreven.
<b>A1</b>	Kan een indruk krijgen van de inhoud van eenvoudiger informatief materiaal en korte, eenvoudige beschrijvingen, vooral als er visuele ondersteuning bij is.

<b>INSTRUCTIES LEZEN</b>	
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan lange, complexe aanwijzingen bij een nieuwe machine of procedure op detailniveau begrijpen, ongeacht of de aanwijzingen betrekking hebben op zijn of haar eigen vakgebied, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen.
<b>B2</b>	Kan lange, complexe aanwijzingen op het eigen vakgebied begrijpen, met inbegrip van details over voorwaarden en waarschuwingen, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen.
<b>B1</b>	Kan helder geschreven directe aanwijzingen bij een apparaat begrijpen.
<b>A2</b>	Kan regels en bepalingen begrijpen, bijvoorbeeld op veiligheidsgebied, wanneer deze in eenvoudige taal zijn gesteld.
	Kan eenvoudige aanwijzingen begrijpen bij apparatuur die men aantreft in het dagelijks leven, bijvoorbeeld een telefooncel.
<b>A1</b>	Kan korte, eenvoudige geschreven aanwijzingen opvolgen, bijvoorbeeld om van X naar Y te gaan.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- voor welke doeleinden de leerder zal moeten kunnen lezen;
- op welke manieren de leerder zal moeten kunnen lezen.

4.4.2.3 Bij **audiovisuele receptie** ontvangt de taalgebruiker tegelijkertijd hoorbare en zichtbare invoer. Audiovisuele receptieactiviteiten zijn bijvoorbeeld:

- een tekst volgen terwijl deze wordt voorgelezen;
- naar televisie, video of een film met ondertitels kijken;
- nieuwe technologie gebruiken (multimedia, dvd, enzovoort).

Hier volgt een toelichtende schaal voor het kijken naar televisie en film:

<b>KIJKEN NAAR TELEVISIE EN FILM</b>	
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan films volgen waarin een aanzienlijke hoeveelheid plat taalgebruik en idiomatische uitdrukkingen wordt gebruikt.
<b>B2</b>	Kan de meeste nieuwsuitzendingen en actualiteitenprogramma's op de televisie begrijpen. Kan documentaires, live uitgezonden vraaggesprekken, praatprogramma's, toneelstukken en de meeste films in standaarddialect begrijpen.
<b>B1</b>	Kan een groot deel begrijpen van veel televisieprogramma's over onderwerpen van persoonlijk belang, zoals vraaggesprekken, korte voordrachten en nieuwsverslagen, wanneer deze betrekkelijk langzaam en helder worden gepresenteerd.
	Kan veel films volgen waarin een groot deel van de verhaallijn wordt gedragen door visuele effecten en actiescènes, en die helder worden gepresenteerd in directe taal. Kan de hoofdpunten vatten van televisieprogramma's over vertrouwde onderwerpen wanneer deze betrekkelijk langzaam en helder worden gepresenteerd.
<b>A2</b>	Kan het belangrijkste punt herkennen van nieuwsberichten op televisie waarin verslag wordt gedaan van gebeurtenissen, ongelukken en dergelijke en waarin het beeld het commentaar ondersteunt.
	Kan veranderingen van onderwerp volgen in een feitelijk nieuwsbericht op televisie en zich een indruk vormen van de belangrijkste inhoud.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

**4.4.2.4 Receptiestrategieën** behelzen het identificeren van de context en de kennis van de wereld die voor de receptie relevant is, in een proces waarin ook toepasselijke *schemata* worden geactiveerd. Deze leiden op hun beurt tot verwachtingen over de organisatie en inhoud van wat gaat komen (*inkadering*). Tijdens de receptieve activiteit worden aanwijzingen, herkend binnen de totale talige en niet-talige context en de verwachtingen met betrekking tot die context zoals gecreëerd door de relevante schemata, gebruikt om een weergave op te bouwen van de uitgedrukte betekenis, alsmede een hypothese over de achterliggende communicatieve intentie. Via een proces van herhaaldelijke pogingen tot bij benadering formuleren worden schijnbare en mogelijke hiaten in de boodschap opgevuld om de betekenisweergave compleet te maken en worden het belang van de boodschap en haar samenstellende delen gededuceerd (*afleiden*). De door afleiding opgevulde hiaten kunnen zijn ontstaan door talige beperkingen, slechte ontvangstcondities, gebrek aan omringende kennis, of door veronderstelde vertrouwde, dubbelzinnigheid, zwakke presentatie of fonetische reductie van de kant van de spreker/schrijver. De bruikbaarheid van het gehanteerde model, ontstaan op basis van het beschreven proces, wordt gelegd naast wat blijkt uit de co-tekstuele en contextuele aanwijzingen om te zien of deze in het geactiveerde schema 'passen' – de manier waarop men de situatie interpreteert (*hypothese testen*). Als een verkeerde combinatie wordt geïdentificeerd, leidt dat tot een terugkeer naar stap één (*inkaderen*) in de zoektocht naar een ander schema dat de inkomende aanwijzingen beter zou kunnen verklaren (*hypothese herzien*).

- **Planning:** Inkaderen ('mental set' kiezen, schemata activeren, verwachtingen opbouwen).
- **Uitvoering:** Aanwijzingen identificeren en daaruit interpretaties afleiden.
- **Evaluatie:** Hypothese testen: aanwijzingen combineren met schemata.
- **Herstel:** Hypothesen herzien.

Hier volgt een toelichtende schaal:

	<b>IDENTIFICEREN VAN AANWIJZINGEN EN AFLEIDEN VAN INTERPRETATIES (mondeling en schriftelijk)</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Is vaardig in het gebruik van contextuele, grammaticale en lexicale aanwijzingen om daaruit houdingen, stemmingen en intensies af te leiden en te anticiperen op het vervolg.
<b>B2</b>	Kan gebruikmaken van uiteenlopende strategieën om tot begrip te komen, waaronder het luisteren naar hoofdpunten en het controleren van het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen.
<b>B1</b>	Kan niet-vertrouwde woorden over onderwerpen met betrekking tot het eigen vak- en interessegebied herkennen aan de context. Kan de betekenis van toevallig onbekende woorden extrapoleren uit de context en de betekenis van zinnen deduceren, mits het besproken onderwerp vertrouwd is.
<b>A2</b>	Kan zijn of haar begrip van de algemene betekenis van korte teksten over alledaagse onderwerpen van concrete aard gebruiken om de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

#### 4.4.3 Interactieve activiteiten en strategieën

##### 4.4.3.1 Mondelinge interactie

Bij interactieve activiteiten treden de taalgebruiker en een of meer gesprekspartners afwisselend op als spreker en luisteraar om gezamenlijk, door betekenisonderhandeling volgens het samenwerkingsbeginsel, een conversatie op te bouwen.

Tijdens de interactie worden voortdurend receptie- en productiestrategieën toegepast. Er zijn ook categorieën cognitieve en collaboratieve strategieën (ook wel discoursestrategieën of samenwerkingsstrategieën genoemd) die zich richten op beheersing van de samenwerking en interactie, zoals het geven en nemen van beurten, het inkaderen van het onderwerp en het vastleggen van een bepaalde benadering, het voorstellen en beoordelen van oplossingen, het herhalen en samenvatten van het besprokene en het bemiddelen bij conflicten.

Voorbeelden van interactieve activiteiten zijn:

- transacties
- informele conversatie
- informele discussie
- formele discussie
- debat
- vraaggesprek
- onderhandelingen
- samen plannen
- praktische doelgerichte samenwerking

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Algemene mondelinge interactie
- Een moedertaalspreker als gesprekspartner begrijpen
- Conversatie
- Informele discussie
- Formele discussies en bijeenkomsten
- Doelgerichte samenwerking
- Transacties ter verkrijging van goederen en diensten
- Informatie-uitwisseling
- Interviewen en geïnterviewd worden

	<b>ALGEMENE MONDELINGE INTERACTIE</b>
<b>C2</b>	Heeft een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal en is zich bewust van betekenisconnotaties. Kan fijnere betekenisnuances precies overbrengen door met redelijke nauwkeurigheid gebruik te maken van een breed scala van bepalende elementen. Kan bij een moeilijkheid zo soepel herformuleren en herstructureren dat de gesprekspartner er nauwelijks erg in heeft.
<b>C1</b>	Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken. Heeft een goede beheersing van een breed repertoire aan woorden, waardoor hiaten in de woordenschat gemakkelijk kunnen worden gedicht met omschrijvingen. Er is nauwelijks sprake van merkbaar zoeken naar uitdrukkingen of toepassen van vermijdingsstrategieën; slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.
<b>B2</b>	Kan de taal vloeiend, nauwkeurig en doeltreffend gebruiken over een breed scala van algemene, onderwijs-, beroeps- of ontspanningsonderwerpen en daarbij helder de verhoudingen tussen ideeën aanduiden. Kan spontaan communiceren met een goede beheersing van de grammatica zonder veel tekenen dat hij of zij zich moet beperken in wat hij of zij wil zeggen, en kiest daarbij een mate van formaliteit die in de omstandigheden gepast is.
	Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling en langer durende betrekkingen met moedertaalsprekers mogelijk zijn zonder dat dit een van de partijen belast. Kan het persoonlijke belang van gebeurtenissen en ervaringen benadrukken, en zienswijzen helder verantwoorden en staande houden met relevante uitleg en argumenten.
<b>B1</b>	Kan met enig vertrouwen communiceren over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken die betrekking hebben op zijn of haar belangstellings- en vakgebied. Kan informatie uitwisselen, controleren en bevestigen, omgaan met minder alledaagse situaties en uitleggen waarom iets een probleem is. Kan gedachten uitdrukken over meer abstracte, culturele onderwerpen zoals films, boeken, muziek, enzovoort.
	Kan gebruikmaken van een breed scala van eenvoudige taal om zich te redden in de meeste situaties die op reis voorkomen. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over vertrouwde onderwerpen, uiting geven aan persoonlijke meningen en informatie uitwisselen over onderwerpen die vertrouwd zijn, van persoonlijk belang zijn of betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, liefhebberijen/hobby's, werk, reizen en actualiteiten).
<b>A2</b>	Kan redelijk gemakkelijk interactief zijn in gestructureerde situaties en korte gesprekken, mits de ander helpt als dat nodig is. Kan eenvoudige routinegesprekken voeren zonder bovenmatige inspanning. Kan vragen stellen en beantwoorden, en ideeën en informatie uitwisselen, over vertrouwde onderwerpen in voorspelbare alledaagse situaties.
	Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe informatie-uitwisseling vereisen over vertrouwde en alledaagse zaken die te maken hebben met werk en vrije tijd. Kan zeer korte sociale gesprekken voeren maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden.
<b>A1</b>	Kan op een simpele manier interactief zijn maar de communicatie is volledig afhankelijk van herhaling in langzamer tempo, herformulering en herstel. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden, en eenvoudige uitspraken doen en beantwoorden op het gebied van primaire behoeften of over zeer vertrouwde onderwerpen.



	<b>EEN MOEDERTAALSPREKER ALS GESPREKSPARTNER BEGRIJPEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan iedere moedertaalspreker als gesprekspartner begrijpen, ook over abstracte en complexe onderwerpen van gespecialiseerde aard buiten het eigen vakgebied, mits in de gelegenheid om te wennen aan een afwijkend accent of dialect.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan tot in de details gesproken woord begrijpen over abstracte en complexe onderwerpen van gespecialiseerde aard buiten het eigen vakgebied, al moet hij of zij misschien af en toe een detail laten bevestigen, vooral wanneer het accent niet vertrouwd is.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan tot in de details begrijpen wat er tegen hem of haar gezegd wordt in gesproken standaardtaal, zelfs in een lawaaierige omgeving.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan helder uitgesproken spraak volgen die in alledaagse conversatie tot hem of haar gericht wordt, maar zal soms moeten vragen om herhaling van bepaalde woorden en frasen.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan genoeg begrijpen om eenvoudige routinegesprekken te voeren zonder bovenmatige inspanning. Kan over het algemeen heldere, tot hem of haar gerichte gesproken standaardtaal begrijpen over vertrouwde zaken, mits hij of zij af en toe om herhaling of herformulering kan vragen.</i>
	<i>Kan begrijpen wat helder, langzaam en rechtstreeks tot hem of haar wordt gezegd in eenvoudige alledaagse conversatie; kan tot begrip worden gebracht als de spreker daarvoor de moeite neemt.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan alledaagse uitdrukkingen begrijpen, gericht op de vervulling van eenvoudige behoeften van concrete aard, die rechtstreeks tot hem of haar worden gezegd in heldere, langzame en herhaalde bewoordingen door een sympathieke spreker. Kan zorgvuldig en langzaam tot hem of haar gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.</i>

	<b>CONVERSATIE</b>
<b>C2</b>	<i>Kan gemakkelijk en adequaat converseren, niet gehinderd door talige beperkingen bij het leiden van een volwaardig sociaal en persoonlijk leven.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan taal flexibel en doeltreffend gebruiken voor sociale doeleinden, met inbegrip van emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan een uitgebreide conversatie voeren over de meeste algemene onderwerpen op duidelijk participerende wijze, zelfs in een lawaaierige omgeving. Kan betrekkingen onderhouden met moedertaalsprekers zonder hen onbedoeld te amuseren of te irriteren en zonder hen te verplichten zich anders te gedragen dan zij tegenover een moedertaalspreker zouden doen. Kan gradaties van emotie overbrengen en het persoonlijke belang van gebeurtenissen en ervaringen benadrukken.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan onvoorbereid deelnemen aan gesprekken over vertrouwde onderwerpen. Kan helder uitgesproken spraak volgen die in alledaagse conversatie tot hem of haar gericht wordt, maar zal soms moeten vragen om herhaling van bepaalde woorden en frasen. Kan een conversatie of discussie onderhouden maar is soms moeilijk te volgen wanneer hij of zij precies probeert te zeggen wat hij of zij zou willen zeggen. Kan gevoelens van verrassing, geluk, verdriet, belangstelling, onverschilligheid, enzovoort, uitdrukken en beantwoorden.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan sociaal contact leggen: begroeten en afscheid nemen; voorstellen; bedanken. Kan over het algemeen heldere, tot hem of haar gerichte gesproken standaardtaal begrijpen over vertrouwde zaken, mits hij of zij af en toe om herhaling of herformulering kan vragen. Kan deelnemen aan korte gesprekken over belangwekkende onderwerpen in een alledaagse context. Kan in eenvoudige bewoordingen uitdrukken hoe hij of zij zich voelt en dank uitspreken.</i>
	<i>Kan zeer korte sociale gesprekken voeren maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden, al kan hij of zij uiteindelijk wel begrijpen wat bedoeld wordt als de spreker daarvoor de moeite neemt. Kan eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten en aan te spreken. Kan uitnodigingen doen, suggesties opperen en verontschuldigungen aanbieden, en daarop reageren. Kan zeggen wat hij of zij leuk vindt en wat niet.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan zich voorstellen en elementaire uitdrukkingen ter begroeting en ten afscheid gebruiken. Kan vragen hoe het met mensen gaat en reageren op nieuws. Kan alledaagse uitdrukkingen begrijpen, gericht op de vervulling van eenvoudige behoeften van concrete aard, die rechtstreeks tot hem of haar worden gezegd in heldere, langzame en herhaalde bewoordingen door een sympathieke spreker.</i>

	<b>INFORMELE DISCUSSIE (MET VRIENDEN)</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan met gemak complexe interacties van derden volgen en daaraan bijdragen in een groepsdiscussie of debat, zelfs als het gaat om abstracte, complexe en niet-vertrouwde onderwerpen.
<b>B2</b>	Kan een levendige discussie tussen moedertaalsprekers volgen. Kan zijn of haar ideeën en meningen precies onder woorden brengen en op overtuigende wijze complexe redeneringen presenteren en beantwoorden.
	Kan actief deelnemen aan informele discussies in een vertrouwde context en daarbij commentaar geven, standpunten helder weergeven, alternatieve voorstellen beoordelen en hypothesen poneren en beantwoorden. Kan met enige inspanning veel opvangen van wat rondom hem of haar wordt gezegd in een discussie, maar vindt het soms moeilijk om effectief deel te nemen aan een discussie met verscheidene moedertaalsprekers die hun taal op geen enkele manier aanpassen. Kan zijn of haar meningen in een discussie verantwoorden en staande houden met ter zake doende verklaringen, argumenten en commentaren.
<b>B1</b>	Kan veel volgen van wat rondom hem of haar wordt gezegd over algemene onderwerpen, mits de gesprekspartners zeer idiomatisch taalgebruik vermijden en helder articuleren. Kan zijn of haar gedachten tot uiting brengen over abstracte of culturele onderwerpen zoals muziek en films. Kan uitleggen waarom iets een probleem is. Kan beknopt commentaar geven op de gezichtspunten van anderen. Kan alternatieven vergelijken en tegenover elkaar stellen, bespreken wat er gedaan moet worden, welke richting moet worden ingeslagen, wie of wat moet worden gekozen, enzovoort.
	Kan over het algemeen de hoofdpunten volgen van een informele discussie met vrienden, mits er duidelijk wordt gearticuleerd in standaardtaal. Kan persoonlijke zienswijzen en meningen geven of vragen in discussies over belangwekkende onderwerpen. Kan zijn of haar meningen en reacties overbrengen met betrekking tot oplossingen voor problemen of praktische vragen, bijvoorbeeld rond de organisatie van een uitstapje (waarheen? wat gaan we doen? hoe komen we daar?). Kan op beleefde wijze een overtuiging, een mening, instemming en afkeuring uitdrukken.
<b>A2</b>	Kan over het algemeen het onderwerp herkennen van de discussie rondom hem of haar, mits deze langzaam en duidelijk wordt gevoerd. Kan bespreken wat men 's avonds of in het weekeinde gaat doen. Kan suggesties doen en beantwoorden. Kan het eens zijn en van mening verschillen met anderen.
	Kan op eenvoudige wijze alledaagse praktische zaken bespreken wanneer hij of zij helder, langzaam en rechtstreeks wordt aangesproken. Kan bespreken wat men gaat doen, waar men heen gaat en afspraken maken voor een ontmoeting.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>FORMELE DISCUSSIES EN BIJENKOMSTEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan zich handhaven in een formele discussie over complexe zaken, en daarbij uitgesproken en overtuigende argumenten geven, zonder in het nadeel te zijn ten opzichte van moedertaalsprekers.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan het debat gemakkelijk bijhouden, zelfs over abstracte, complexe en niet-vertrouwde onderwerpen. Kan een formeel standpunt overtuigend beargumenteren, daarbij ingaan op vragen en opmerkingen, en complexe tegenargumenten vloeiend, spontaan en correct beantwoorden.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan een geanimeerde discussie bijhouden en nauwkeurig argumenten voor en tegen bepaalde standpunten herkennen. Kan zijn of haar ideeën en meningen precies onder woorden brengen en op overtuigende wijze complexe redeneringen presenteren en beantwoorden.</i>
	<i>Kan actief deelnemen aan alledaagse en niet-alledaagse formele discussies. Kan de discussie volgen over zaken met betrekking tot zijn of haar vakgebied en tot in details de punten begrijpen die van de spreker de meeste nadruk krijgen. Kan zijn of haar mening bijdragen, verantwoorden en staande houden, alternatieve voorstellen beoordelen en hypothesen stellen en beantwoorden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan veel volgen van wat wordt gezegd met betrekking tot zijn of haar vakgebied, mits de gesprekspartners zeer idiomatisch taalgebruik vermijden en helder articuleren. Kan een standpunt helder overbrengen, maar heeft er moeite mee om in debat te gaan. Kan deelnemen aan een alledaagse formele discussie over vertrouwde onderwerpen die wordt gevoerd in een helder uitgesproken standaarddialect en die gaat om de uitwisseling van feitelijke informatie, het ontvangen van aanwijzingen of het bespreken van oplossingen voor praktische problemen.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan over het algemeen veranderingen van onderwerp volgen in formele discussies die betrekking hebben op zijn of haar vakgebied wanneer deze langzaam en helder gevoerd worden. Kan relevante informatie uitwisselen en zijn of haar mening geven over praktische problemen wanneer dat rechtstreeks gevraagd wordt, mits hij of zij enige hulp krijgt bij het formuleren en indien nodig om herhaling van belangrijke punten kan vragen.</i>
	<i>Kan zeggen wat hij of zij van zaken vindt wanneer hij of zij rechtstreeks wordt aangesproken op een formele bijeenkomst, mits hij of zij indien nodig om herhaling van belangrijke punten kan vragen.</i>
<b>A1</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>

N.B. De descriptorren op deze subschaal zijn niet geijkt met het meetmodel op basis van empirische gegevens.

	<b>DOELGERICHTE SAMENWERKING (bijvoorbeeld een auto repareren, een document bespreken, een evenement organiseren)</b>
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	<i>Kan gedetailleerde aanwijzingen zeker begrijpen. Kan de voortgang van het werk bespoedigen door anderen te vragen mee te doen, te zeggen wat zij ervan vinden, enzovoort. Kan een zaak of probleem helder schetsen, speculeren over oorzaken of gevolgen, en voor- en nadelen van verschillende benaderingen afwegen.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan volgen wat er gezegd wordt, al moet hij of zij soms vragen om herhaling of verduidelijking indien anderen snel of uitvoerig spreken. Kan uitleggen waarom iets een probleem is, bespreken wat er vervolgens moet gebeuren, alternatieven vergelijken en tegenover elkaar stellen. Kan beknopt commentaar geven op de gezichtspunten van anderen.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan over het algemeen volgen wat er gezegd wordt en indien nodig een gedeelte herhalen van wat iemand gezegd heeft om wederzijds begrip te bevestigen. Kan zijn of haar meningen en reacties overbrengen met betrekking tot mogelijke oplossingen of de vraag wat er vervolgens moet gebeuren, en daarbij beknopte redenen en verklaringen geven. Kan anderen uitnodigen hun zienswijze te geven op de manier om verder te gaan.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan genoeg begrijpen om eenvoudige routinetaken uit te voeren zonder bovenmatige inspanning, en daarbij heel eenvoudig om herhaling vragen wanneer hij of zij iets niet begrepen heeft. Kan bespreken wat er vervolgens moet gebeuren, daarbij suggesties doen en beantwoorden, en aanwijzingen vragen en geven.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan aangeven wanneer hij of zij de discussie wel en niet kan volgen en kan zich laten uitleggen wat noodzakelijk is, indien de spreker daarvoor de moeite neemt. Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken met eenvoudige frasen om dingen te vragen en te verschaffen, eenvoudige informatie te verkrijgen en te bespreken wat er vervolgens moet gebeuren.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan zorgvuldig en langzaam tot hem of haar gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen. Kan mensen om dingen vragen en dingen aan mensen geven.</i>

	<b>TRANSACTIES TER VERKRIJGING VAN GOEDEREN EN DIENSTEN</b>
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	Kan zich talig redden om een oplossing te bereiken voor een meningsverschil, bijvoorbeeld over een onverdiende verkeersboete, financiële aansprakelijkheid voor schade aan een woning of de schuldvraag na een ongeval. Kan argumenten geven voor schadevergoeding, overredende taal gebruiken om genoegdoening te eisen en helder aangeven wat de grenzen zijn van eventuele concessies waartoe hij of zij bereid is.
	Kan een probleem uitleggen en duidelijk maken dat de dienstverlener of de klant een concessie zal moeten doen.
<b>B1</b>	Kan de meeste transacties uitvoeren die kunnen optreden tijdens reizen, bij het regelen van vervoer of onderdak of in contacten met gezagsdragers tijdens een buitenlands bezoek. Kan zich redden in minder alledaagse situaties in winkels, postkantoren en banken, bijvoorbeeld bij het terugbrengen van een miskoop. Kan een klacht indienen. Kan omgaan met de meeste situaties die kunnen optreden wanneer hij of zij een reis boekt bij een reisagent of tijdens het reizen zelf, bijvoorbeeld wanneer hij of zij aan een medereiziger vraagt waar moet worden uitgestapt voor een minder voor de hand liggende bestemming.
<b>A2</b>	Kan omgaan met gewone aspecten van het dagelijks leven zoals reizen, verblijven, eten en winkelen. Kan alle noodzakelijke informatie verkrijgen van en toeristenbureau, mits van een heldere, niet-specialistische aard.
	Kan alledaagse goederen en diensten aanvragen en verschaffen.
	Kan eenvoudige inlichtingen verkrijgen over reismogelijkheden; gebruikmaken van openbaar vervoer: trein, tram, bus en taxi; de weg vragen en wijzen; kaartjes kopen. Kan dingen vragen en eenvoudige transacties doen in winkels, postkantoren of banken.  Kan inlichtingen geven en ontvangen over hoeveelheden, aantallen, prijzen, enzovoort. Kan eenvoudige aankopen doen door te zeggen wat hij of zij wil en de prijs te vragen. Kan een maaltijd bestellen.
<b>A1</b>	Kan mensen om dingen vragen en dingen aan mensen geven. Kan overweg met aantallen, hoeveelheden, kosten en tijden.

	<b>INFORMATIE-UITWISSELING</b>
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	Kan complexe informatie uitwisselen en advies geven over alle zaken die verband houden met zijn of haar beroepstaken.
	Kan gedetailleerde informatie betrouwbaar doorgeven. Kan helder en gedetailleerd beschrijven hoe een procedure moet worden uitgevoerd. Kan informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeenvoegen en rapporteren.
<b>B1</b>	Kan met enig vertrouwen verzamelde feitelijke informatie over vertrouwde alledaagse en niet-alledaagse zaken binnen zijn of haar vakgebied uitwisselen, controleren en bevestigen. Kan beschrijven hoe iets gedaan moet worden, met gedetailleerde aanwijzingen. Kan een kort verhaal, artikel, lezing, discussie, vraaggesprek of documentaire samenvatten, er zijn of haar mening over geven en nadere vragen over details beantwoorden.
	Kan direct feitelijke informatie ontdekken en doorgeven. Kan gedetailleerde richtingaanwijzingen vragen en opvolgen. Kan meer gedetailleerde informatie verkrijgen.
<b>A2</b>	Kan genoeg begrijpen om eenvoudige routinegesprekken te voeren zonder bovenmatige inspanning. Kan met praktische alledaagse eisen omgaan: directe feitelijke informatie achterhalen en doorgeven. Kan vragen stellen en beantwoorden over gewoonten en routines. Kan vragen stellen en beantwoorden over tijdverdrijf en vroegere activiteiten. Kan korte, eenvoudige opdrachten en aanwijzingen geven, bijvoorbeeld uitleggen hoe men ergens kan komen.
	Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken waarvoor een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie vereist is. Kan beperkte informatie uitwisselen over vertrouwde en alledaagse bedrijfsmatige zaken. Kan vragen stellen en beantwoorden over wat men op het werk en in de vrije tijd doet. Kan richtingaanwijzingen vragen en geven onder verwijzing naar een kaart of plattegrond. Kan persoonlijke informatie vragen en verschaffen.
<b>A1</b>	Kan zorgvuldig en langzaam tot hem of haar gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden, en eenvoudige uitspraken doen en beantwoorden op het gebied van primaire behoeften of over zeer vertrouwde onderwerpen. Kan vragen beantwoorden en stellen over zichzelf en over anderen, waar zij wonen, wie zij kennen, wat zij bezitten. Kan de tijd aangeven met frasen als 'volgende week', 'afgelopen vrijdag', 'in november', 'om drie uur'.

	<b>INTERVIEWEN EN GEÏNTERVIEWD WORDEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan zijn of haar aandeel in de dialoog bijzonder goed volhouden, het gesprek structureren en heel vlot en met kennis van zaken converseren als vragensteller of geïnterviewde, zonder enig nadeel ten opzichte van een moedertaalspreker.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan volwaardig aan een vraaggesprek deelnemen als vragensteller of ondervraagde, het punt van discussie vloeiend uitwerken zonder ondersteuning, en opmerkingen tussendoor goed afhandelen.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan een doeltreffend, vloeiend vraaggesprek voeren, daarbij spontaan afwijken van voorbereide vragen en ingaan op belangwekkende antwoorden.</i>
	<i>Kan initiatief nemen in een vraaggesprek en ideeën uitwerken en ontwikkelen zonder veel hulp of aansporing van een vragensteller.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan concrete informatie verschaffen waarnaar in een vraaggesprek of consult gevraagd wordt (bijvoorbeeld ziekteverschijnselen beschrijven aan een arts), maar doet dit met beperkte nauwkeurigheid. Kan een voorbereid vraaggesprek voeren en daarbij informatie controleren en bevestigen, al moet hij of zij zo nu en dan om herhaling vragen als de ander snel of uitvoerig antwoordt.</i>
	<i>Kan enig initiatief nemen in een vraaggesprek of consult (bijvoorbeeld om een nieuw onderwerp te berde te brengen) maar is in de interactie erg afhankelijk van de vragensteller. Kan een voorbereide vragenlijst gebruiken om een gestructureerd vraaggesprek te voeren met enige spontane vervolgvragen.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan zich begrijpelijk maken in een vraaggesprek en ideeën en informatie over vertrouwde onderwerpen overbrengen, mits hij of zij zo nu en dan om opheldering kan vragen en enigszins wordt geholpen bij het onder woorden brengen van wat hij of zij wil zeggen.</i>
	<i>Kan in een vraaggesprek eenvoudige vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan in een vraaggesprek antwoord geven op eenvoudige rechtstreekse vragen over persoonlijke gegevens die zeer langzaam en helder worden uitgesproken in directe niet-idiomatische taal.</i>

#### 4.4.3.2 Schriftelijke interactie

Interactie door middel van geschreven taal betreft activiteiten zoals:

- notities, memo's en dergelijke doorgeven en uitwisselen wanneer mondelinge interactie onmogelijk of ongepast is;
- corresponderen per brief, fax, e-mail, enzovoort;
- onderhandelen over de tekst van overeenkomsten, contracten, communiqués en dergelijke, door het herformuleren en uitwisselen van concepten, amendementen, correctieproeven, enzovoort;
- deelnemen aan online- of offlineconferenties op de computer.

4.4.3.3 Bij directe persoonlijke interactie kan natuurlijk sprake zijn van gemengde media: mondeling, schriftelijk, audiovisueel, paralinguïstisch (zie paragraaf 4.4.5.2) en paratekstueel (zie 4.4.5.3).

4.4.3.4 Met de voortschrijdende verfijning van computersoftware speelt interactieve communicatie tussen mens en machine een steeds belangrijker rol in het publieke, het professionele, het educatieve en zelfs het persoonlijke domein.

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Algemene schriftelijke interactie
- Correspondentie
- Notities, berichten en formulieren



	<b>ALGEMENE SCHRIFTELIJKE INTERACTIE</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan zich helder en precies uitdrukken, en daarbij flexibel en doeltreffend een verband leggen met de geadresseerde.
<b>B2</b>	Kan nieuws en zienswijzen doeltreffend schriftelijk uitdrukken en een verband leggen met de visies van anderen.
<b>B1</b>	Kan informatie en ideeën overbrengen over abstracte en concrete onderwerpen, informatie controleren en met redelijke nauwkeurigheid vragen naar problemen of deze uitleggen. Kan persoonlijke brieven en notities schrijven om eenvoudige informatie van direct belang op te vragen of te geven, en daarbij overbrengen wat hij of zij het belangrijkste punt vindt.
<b>A2</b>	Kan korte, eenvoudige gestandaardiseerde notities schrijven over zaken die direct nodig zijn.
<b>A1</b>	Kan in schriftelijke vorm persoonlijke gegevens opvragen of doorgeven.

	<b>CORRESPONDENTIE</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan zich helder en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie en daarbij de taal flexibel en doeltreffend gebruiken, met inbegrip van emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik.
<b>B2</b>	Kan brieven schrijven waaruit gradaties van emotie spreken, waarin het persoonlijke belang van gebeurtenissen en ervaringen wordt benadrukt en die commentaar geven op het nieuws en de visies van de geadresseerde.
<b>B1</b>	Kan persoonlijke brieven schrijven waarin nieuws wordt overgebracht en gedachten over abstracte of culturele onderwerpen worden uitgedrukt, zoals muziek en films. Kan persoonlijke brieven schrijven waarin ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen enigszins gedetailleerd worden beschreven.
<b>A2</b>	Kan zeer eenvoudige persoonlijke brieven schrijven waarin dank wordt uitgesproken of verontschuldigheden worden aangeboden.
<b>A1</b>	Kan een korte, eenvoudige briefkaart schrijven.

	<b>NOTITIES, BERICHTEN EN FORMULIEREN</b>
<b>C2</b>	Als B1
<b>C1</b>	Als B1
<b>B2</b>	Als B1
<b>B1</b>	Kan berichten aannemen waarin inlichtingen worden gegeven of problemen worden uitgelegd. Kan notities schrijven die eenvoudige informatie bevatten die van direct belang is voor vrienden, dienstverleners, onderwijzers, en daarbij begrijpelijk de punten overbrengen waarvan hij of zij vindt dat ze belangrijk zijn.
<b>A2</b>	Kan een kort, eenvoudig bericht aannemen, mits hij of zij om herhaling en herformulering kan vragen. Kan korte, eenvoudige notities en berichten schrijven die gaan over zaken die direct nodig zijn.
<b>A1</b>	Kan getallen en data, de eigen naam, nationaliteit, adres, leeftijd, geboorte- of aankomstdatum en dergelijke opschrijven, bijvoorbeeld op een incheckformulier in een hotel.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- met welke soorten communicatieve interactie de leerder zich zal moeten kunnen bezighouden;
- welke rollen de leerder in de interactie moet kunnen spelen.

#### 4.4-3.5 Interactiestrategieën

Interactie omvat niet alleen activiteiten die kenmerkend zijn voor de constructie van gezamenlijk taalgebruik, maar ook receptieve en productieve activiteiten. Daarom spelen alle voornoemde receptieve en productiestrategieën ook een rol bij interactie. Echter, het feit dat mondelinge interactie met zich meebrengt dat collectief betekenis wordt gegeven door de vaststelling van enige mate van gemeenschappelijke mentale context, waarin wordt gedefinieerd wat als gegeven wordt aangenomen, waarin men doorkrijgt waar mensen vandaan komen, waarin men naar elkaar toe groeit of juist een comfortabele afstand aanhoudt, gewoonlijk onvertraagd, betekent dat er naast receptieve en productieve strategieën ook een categorie strategieën bestaat die uitsluitend bij interactie voorkomen en gericht zijn op de beheersing van het proces. Bovendien leidt het feit dat interactie voornamelijk in rechtstreeks contact plaatsvindt, vaak tot veel grotere redundantie, zowel in tekstueel als linguïstisch opzicht als met betrekking tot paralinguïstische kenmerken en contextuele aanwijzingen, die alle meer of minder uitgewerkt kunnen worden en meer of minder expliciet kunnen zijn voor zover de voortdurende registratie van het proces door de deelnemers aangeeft dat dit toepasselijk is.

Het plannen van mondelinge interactie betekent de activering van schemata of van een 'praxeogram' (een diagram dat de structuur van een communicatieve interactie weergeeft) van de mogelijke en waarschijnlijke uitwisselingen in de komende activiteit (*inkaderen*) en het overwegen van de communicatieve afstand tot andere gesprekspartners (*kloof tussen informatie/meningen identificeren; beoordelen wat als gegeven kan worden aangenomen*) om te besluiten over keuzemogelijkheden en mogelijke stappen in de uitwisseling voor te bereiden (*stappen plannen*). Tijdens de activiteit zelf kiezen taalgebruikers strategieën ter verdeling van beurten om het initiatief te nemen in het gesprek (*het woord nemen*), om de samenwerking in de taak te versterken en de discussie op koers te houden (*samenwerken: interpersoonlijk*), om het wederzijdse begrip te bevorderen en de aandacht gericht te houden op de onderhanden taak (*samenwerking: ideationeel*), en opdat zij zelf om hulp kunnen vragen bij het formuleren van iets (*om hulp vragen*). Net als de planning speelt de evaluatie zich af op communicatieniveau: beoordelen of de van toepassing geachte schemata 'passen' en wat er in werkelijkheid gebeurt (*monitoren: schemata, praxeogram*) alsmede de mate waarin de zaken verlopen zoals men wil (*monitoren: effect, succes*); onbegrip of ontoelaatbare dubbelzinnigheid leidt tot verzoeken om opheldering op communicatief of linguïstisch niveau (*opheldering vragen en geven*) en tot actief ingrijpen om de communicatie te herstellen en indien nodig misverstanden uit de weg te ruimen (*communicatieherstel*).

#### Planning

- inkaderen (praxeogram selecteren)
- kloof tussen informatie/meningen identificeren (voorwaarden voor gelukkige woordkeuze)
- beoordelen wat bekend mag worden verondersteld
- stappen plannen

#### Uitvoering

- het woord nemen
- samenwerken (interpersoonlijk)
- samenwerken (ideationeel)
- omgaan met het onverwachte
- vragen om hulp

#### Evaluatie

- monitoren (schema, praxeogram)
- monitoren (effect, succes)

Herstel

- vragen om opheldering
- opheldering geven
- communicatieherstel

Hierna worden de volgende toelichtende schalen weergegeven:

- Het woord nemen
- Samenwerken
- Vragen om opheldering

	<b>HET WOORD NEMEN (DE BEURT NEMEN)</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	<i>Kan een toepasselijke frase kiezen uit een paraat scala van gespreksfuncties om zijn of haar opmerkingen zo in te leiden dat de aandacht van de toehoorders wordt getrokken, of om tijd te winnen en de aandacht vast te houden tijdens het nadenken.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan op toepasselijke wijze ingrijpen in een discussie en daarvoor de juiste taal gebruiken. Kan op gepaste wijze een gesprek beginnen, onderhouden en beëindigen, en daarbij doeltreffend beurten nemen. Kan een gesprek beginnen, op de juiste ogenblikken zijn of haar beurt nemen en de conversatie beëindigen wanneer dat nodig is, zij het niet altijd op elegante wijze. Kan standaardzinnen gebruiken (bijvoorbeeld 'Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag') om tijd te winnen en de beurt te behouden tijdens het zoeken naar woorden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan ingrijpen in een discussie over een vertrouwd onderwerp en de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen.</i>
	<i>Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen. Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.</i>
	<i>Kan om aandacht vragen.</i>
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>SAMENWERKEN</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	<i>Kan eigen bijdragen vaardig in verband brengen met die van andere sprekers.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan uitspraken en gevolgtrekkingen van feedback of opvolging voorzien en daarmee de ontwikkeling van de discussie helpen.</i>
	<i>Kan discussies over vertrouwde onderwerpen op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan een elementair taalrepertoire en strategieën benutten om een gesprek of discussie gaande te houden. Kan samenvatten op welk punt een discussie is beland en zo helpen het gesprek te focussen.</i>
	<i>Kan gedeeltelijk herhalen wat iemand anders heeft gezegd om wederzijds begrip te bevestigen en te helpen de ontwikkeling van ideeën op koers te houden. Kan anderen uitnodigen aan de discussie deel te nemen.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan aangeven wanneer hij of zij het gesprek kan volgen.</i>
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>VRAGEN OM OPHELDERING</b>
<b>C2</b>	Als B2
<b>C1</b>	Als B2
<b>B2</b>	Kan vervolgvragen stellen om te controleren of hij of zij heeft begrepen wat een spreker wilde zeggen en om opheldering te krijgen over punten van dubbelzinnigheid.
<b>B1</b>	Kan anderen vragen te verhelderen of uit te werken wat zij zojuist gezegd hebben.
<b>A2</b>	Kan heel eenvoudig om herhaling vragen wanneer hij of zij iets niet begrijpt. Kan met standaardzinnen om opheldering vragen over sleutelwoorden of -frasen die niet zijn begrepen.
	Kan zeggen dat hij of zij iets niet heeft kunnen volgen.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

#### 4.4.4 Bemiddelende activiteiten en strategieën

Bij **bemiddelende activiteiten** is de taalgebruiker niet bezig zijn of haar eigen betekenis uit te drukken, maar treedt hij of zij eenvoudigweg op als intermediair tussen gesprekspartners die elkaar niet rechtstreeks kunnen verstaan – gewoonlijk (maar niet uitsluitend) sprekers van verschillende talen. Voorbeelden van bemiddelende activiteiten zijn mondeling tolken en schriftelijk vertalen, maar ook het samenvatten en parafraseren van teksten in dezelfde taal, wanneer de taal van de oorspronkelijke tekst onbegrijpelijk is voor de beoogde ontvanger, bijvoorbeeld:

##### 4.4.4.1 mondelinge bemiddeling:

- simultaan tolken (conferenties, vergaderingen, officiële toespraken, enz.);
- consecutief tolken (welkomstoespraken, rondleidingen, enz.);
- informeel tolken:
  - voor buitenlandse bezoekers in zijn of haar eigen land
- voor moedertaalsprekers in het buitenland
  - in sociale en transactionele situaties voor vrienden, familie, klanten, buitenlandse gasten, enz.
  - van aanwijzingen, menu's, bekendmakingen, enz.

##### 4.4.4.2 schriftelijke bemiddeling:

- exact vertalen (bijvoorbeeld contracten, juridische en wetenschappelijke teksten, enz.);
- literair vertalen (romans, drama, poëzie, libretto's, enz.);
- de kern samenvatten (kranten- en tijdschriftartikelen, enz.) binnen T<sub>2</sub> of van T<sub>1</sub> naar T<sub>2</sub>;
- parafraseren (gespecialiseerde teksten voor leken, enz.).

**4.4.4.3 Bemiddelingsstrategieën weerspiegelen manieren om te voldoen aan de eisen van het gebruik van eindige bronnen om informatie te verwerken en gelijkwaardige betekenis vast te stellen.** Het proces kan enige voorafgaande planning vergen om bronnen te organiseren en te maximaliseren (achtergrondkennis ontwikkelen; ondersteuning zoeken; een woordenlijst maken), en de overweging hoe de taak die wacht moet worden aangepakt (behoefte van de gesprekspartner bepalen; grootte van de interpretatie-eenheid kiezen). Tijdens het proces van tolken, annoteren of vertalen moet de bemiddelaar vooruit kijken naar wat er volgt en formuleren wat zojuist gezegd is, waarbij hij of zij over het algemeen jongleert met twee verschillende 'brokken' of interpretatie-eenheden tegelijk (vooruitzien). Hij of zij moet nota nemen van manieren van uitdrukken waarmee zijn of haar woordenlijst kan worden uitgebreid (mogelijkheden en equivalenten opmerken), en eilanden van betrouwbaarheid construeren (voorgevormde brokken) die verwerkingscapaciteit vrijmaken voor het vooruitzien. Anderzijds moet hij of zij technieken gebruiken om onzekerheid te overwinnen en mislukking te vermijden – terwijl het vooruitzien doorgaat (kloven overbruggen). Evaluatie vindt plaats op communicatief niveau (overeenstemming controleren) en op linguïstisch niveau (consistentie van taalgebruik controleren) en leidt, zeker bij schriftelijk vertalen, tot herstel door middel van het raadplegen van naslagwerken en van mensen met kennis op het betrokken gebied (verfijnen door raadplegen van woordenboeken of thesaurus; experts of bronnen raadplegen).

- **Planning**      Achtergrondkennis ontwikkelen;  
Ondersteuning zoeken;  
Een woordenlijst maken;  
Behoeften van de gesprekspartner bepalen;  
Interpretatie-eenheid kiezen.
- **Uitvoering**   Vooruitzien: invoer verwerken en tegelijkertijd onvertraagd het laatste brok formuleren;  
Mogelijkheden en equivalenten opmerken;  
Kloven overbruggen.
- **Evaluatie**      Overeenstemming van twee versies controleren;  
Consistentie van taalgebruik controleren.
- **Herstel**        Verfijnen door raadplegen van woordenboeken of thesaurus;  
Experts en bronnen raadplegen.

Toelichtende schalen zijn nog niet beschikbaar.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *welke bemiddelende activiteiten de leerder zal moeten kunnen uitvoeren.*

#### 4.4.5 Non-verbale communicatie

4.4.5.1 Enkele **praktische handelingen** waarmee taalactiviteiten (gewoonlijk mondelinge activiteiten in rechtstreeks contact) gepaard gaan, zijn:

- wijzen, bijvoorbeeld met een vinger, hand, blik, hoofdbeweging. Deze handelingen worden uitgevoerd in combinatie met aanwijzende voornaamwoorden ter aanduiding van dingen, personen, enzovoort: 'Mag ik deze hebben? Nee, niet die, deze';
- demonstreren in combinatie met aanwijzende voornaamwoorden en werkwoorden in de onvoltooid tegenwoordige tijd, bijvoorbeeld 'Dan neem ik deze en maak hem hier vast. Nu jij!';
- duidelijk waarneembare handelingen die bekend mogen worden verondersteld in een verhaal, commentaar, opdracht, enzovoort, bijvoorbeeld 'Niet doen!', 'Goed gedaan jongens!', 'Komt dat schot, goal!' In al deze gevallen is de taaluiting alleen te interpreteren wanneer de handeling wordt waargenomen.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *hoe vaardig leerders moeten kunnen zijn in het afstemmen van handelingen op woorden, en omgekeerd;*
- *in welke situaties zij dit moeten doen.*

4.4.5.2 **Paralinguïstische** verschijnselen zijn:

**Lichaamstaal.** Paralinguïstische lichaamstaal verschilt in die zin van praktische handelingen begeleid door taal, dat zij aan conventies aangepaste betekenissen draagt, die van cultuur tot cultuur sterk kunnen verschillen. In veel Europese landen komen de volgende voorbeelden van lichaamstaal voor:

- gebaar (bijvoorbeeld de gebalde vuist als teken van protest);
- gezichtsuitdrukking (glimlach, stuurse blik);
- lichaamshouding (inzakken is 'wanhoop', voorover zitten betekent 'levendige belangstelling');
- oogcontact (bijvoorbeeld een knipoog van verstandhouding of ongelovig voor zich uitstaren);
- lichaamscontact (zoen, handdruk);
- nabijheid (dichtbij staan of afstand houden).

Gebruik van **buitentalige spreekgeluiden**. Zulke geluiden (of woorddelen) zijn paralinguïstisch omdat ze weliswaar aan conventies aangepaste betekenissen dragen maar buiten het reguliere fonologische systeem van een taal vallen. Enkele voorbeelden zijn:

'ssst' als verzoek om stilte

's-s-s' als uitdrukking van publieke afkeuring

'uh' om walging uit te spreken

'hm' om ontevredenheid uit te drukken

'tut, tut' als uitdrukking van beleefde afkeuring

*Prosodische aspecten.* Het gebruik van prosodische kenmerken is paralinguïstisch als zij weliswaar aan conventies aangepaste betekenissen dragen (bijvoorbeeld met betrekking tot houding of geestesgesteldheid) maar buiten het reguliere fonologische systeem vallen waarin prosodische kenmerken als lengte, toon en nadruk een rol spelen. Enkele voorbeelden:

stemkwaliteit (bars, met ademgeruis, doordringend, enz.)

toonhoogte (grommend, jankend, schreeuwend, enz.)

volume (fluisterend, mompelend, roepend, enz.)

lengte (bijvoorbeeld 'heeeel goed!')

Veel paralinguïstische effecten worden voortgebracht door combinaties van toonhoogte, lengte, volume en stemkwaliteit.

Paralinguïstische communicatie dient zorgvuldig te worden onderscheiden van ontwikkelde gebarentalen, die buiten de huidige reikwijdte van het ERK vallen, hoewel deskundigen op dat gebied zullen zien dat veel concepten en categorieën ook voor hen relevant kunnen zijn.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *welk gewenst paralinguïstisch gedrag de leerder zal moeten kunnen a) herkennen en begrijpen, en b) toepassen.*

**4.4.5.3 Paratekstuele kenmerken:** een evenzeer 'paralinguïstische' rol is in verband met geschreven teksten weggelegd voor elementen als:

- illustraties (foto's, tekeningen, enz.);
- grafieken, tabellen, diagrammen, figuren, enz.;
- typografische kenmerken (lettertype, letterdichtheid, regelafstand, onderstreping, lay-out, enz.).

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *welke paratekstuele kenmerken de leerder zal moeten kunnen a) herkennen en interpreteren, en b) toepassen.*

## 4.5 Communicatieve taalprocessen

Om als spreker, schrijver, luisteraar of lezer te kunnen optreden, moet de leerder in staat zijn een bepaalde reeks handelingen vaardig uit te voeren.

Om te spreken moet de leerder:

- een boodschap kunnen *plannen* en *organiseren* (cognitieve vaardigheden);
- een talige uiting kunnen *formuleren* (linguïstische vaardigheden);
- de uiting kunnen *uitspreken* (fonetische vaardigheden).

Om te schrijven moet de leerder:

- de boodschap kunnen *organiseren* en *formuleren* (cognitieve en linguïstische vaardigheden);
- de tekst kunnen *opschrijven* of *typen* (handmatige vaardigheden), of anderszins op schrift kunnen stellen.

Om te luisteren moet de leerder:

- de uiting kunnen *waarnemen* (auditieve fonetische vaardigheden);
- de talige boodschap kunnen *herkennen* (linguïstische vaardigheden);
- de boodschap kunnen *begrijpen* (semantische vaardigheden);
- de boodschap kunnen *interpreteren* (cognitieve vaardigheden).

Om te lezen moet de leerder:

- de geschreven tekst kunnen *waarnemen* (visuele vaardigheden);
- het schrift kunnen *ontcijferen* (orthografische vaardigheden);
- de boodschap kunnen *herkennen* (linguïstische vaardigheden);
- de boodschap kunnen *begrijpen* (semantische vaardigheden);
- de boodschap kunnen *interpreteren* (cognitieve vaardigheden).

In de waarneembare fasen van deze processen bestaat een goed inzicht. Andere – die zich afspelen in het centrale zenuwstelsel – worden minder goed begrepen. De volgende analyse is slechts bedoeld om enige onderdelen van het proces aan te duiden die relevant zijn voor de ontwikkeling van taalvaardigheid.

#### 4.5.1 Planning

Planning behelst de selectie, onderlinge samenhang en coördinatie van onderdelen van algemene en communicatieve taalcompetenties (zie hoofdstuk 5) die bij de communicatiegebeurtenis moeten worden ingezet om de communicatieve bedoelingen van de taalgebruiker/leerder te realiseren.

#### 4.5.2 Uitvoering

##### 4.5.2.1 Productie

Bij het productieproces zijn twee onderdelen betrokken:

Het onderdeel *formulering* ontvangt de uitvoer van de planning en giet deze in een talige vorm. Hierbij draait het om lexicale, grammaticale, fonologische (en in het geval van schrijven ook orthografische) processen die kunnen worden onderscheiden en (bijvoorbeeld in gevallen van dysfasie) enigszins onafhankelijk van elkaar werken, maar waarvan de exacte onderlinge samenhang niet helemaal bekend is.

Het onderdeel *uitspraak* regelt de motorische prikkeling van het vocaal apparaat dat de uitvoer van de fonologische processen omzet in gecoördineerde bewegingen van de spreekorganen die een aaneenschakeling van geluidsgolven voortbrengen die de gesproken taaluiting vormen, of de motorische prikkeling van de handspieren om handgeschreven of getypte tekst voort te brengen.

##### 4.5.2.2 Receptie

Het **receptieproces** bestaat uit vier stappen die, hoewel ze in lineaire volgorde (van beneden naar boven) plaatsvinden, voortdurend worden aangepast en geherinterpreteerd (van boven naar beneden) in het licht van kennis van de wereld, schematische verwachtingen en nieuw tekstbegrip, in een onderbewust interactief proces.

- de waarneming van gesproken en geschreven taal: herkenning van geluiden/tekens en woorden (in handschrift en druk);
- de herkenning van de gehele of gedeeltelijke tekst als relevant;
- het semantische en cognitieve begrip van de tekst als talige eenheid;
- de interpretatie van de boodschap in de context.

De betrokken vaardigheden zijn:

- waarnemen;
- geheugen;
- decoderen;
- afleiden;
- voorspellen;
- verbeelding;
- snel scannen;
- terug en vooruit verwijzen.

Het begrip, vooral van geschreven teksten, kan worden bevorderd door het juiste gebruik van hulpmiddelen, waaronder naslagwerken zoals:

- woordenboeken (eentalig en tweetalig);
- thesauri;
- uitspraakwoordenboeken;
- elektronische hulpmiddelen zoals woordenboeken, grammatica- en spellingcontrole;
- grammaticaboeken.

#### 4.5.2.3 Interactie

De processen die betrokken zijn bij *mondelijke interactie* verschillen in een aantal opzichten van een simpele opeenvolging van spreek- en luisteractiviteiten:

- Productieve en receptieve processen overlappen elkaar. Terwijl de – nog onvolledige – uiting van diens gesprekspartner wordt verwerkt, begint de planning voor de reactie van de taalgebruiker – op basis van een hypothese over de aard, betekenis en interpretatie van het ontvangene.
- De gespreksopbouw is cumulatief. Naarmate een interactie voortschrijdt, naderen de deelnemers elkaar in hun interpretatie van de situatie, de ontwikkeling van verwachtingen en de nadruk op relevante zaken. Deze processen worden weerspiegeld in de vorm van de voortgebrachte taaluitingen.

Bij schriftelijke interactie (bijvoorbeeld correspondentie per brief, fax, e-mail, enz.) blijven de processen van receptie en productie gescheiden (hoewel elektronische interactie, bijvoorbeeld via internet, onvertraagde interactie steeds meer benadert). De effecten van cumulatieve schriftelijke discourse zijn vergelijkbaar met die van mondelinge interactie.

#### 4.5.3 Monitoren

De strategische component houdt zich bezig met het actualiseren van mentale activiteiten en competenties tijdens de communicatie. Dit geldt zowel voor het productieve als voor het receptieve proces. Een belangrijke factor bij de beheersing van de productieve processen is de *feedback* die de spreker/schrijver in elke fase ontvangt: op de formulering, de uitspraak en de akoestiek.

In bredere zin heeft de strategische component ook betrekking op het monitoren van het voortschrijdende communicatieve proces en op manieren om dat proces dienovereenkomstig te beheersen, bijvoorbeeld:

- omgaan met het onbekende, zoals veranderingen van domein, thema, schema, enzovoort;
- omgaan met het afbreken van de communicatie tijdens interactie of productie als gevolg van factoren zoals geheugenuitval;
- tekortschietende communicatieve competentie opvangen door gebruik te maken van compensatiestrategieën als herstructureren, omschrijven, vervangen, hulp vragen;
- omgaan met misverstanden en interpretatiefouten (door te vragen om opheldering);
- omgaan met versprekingen en luisterfouten (door toepassing van herstelstrategieën).



Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- in welke mate welke vaardigheden vereist zijn voor de bevredigende uitvoering van de communicatieve taken die de leerder geacht wordt op zich te nemen,
- welke vaardigheden mogen worden voorondersteld en welke zullen moeten worden ontwikkeld;
- welke naslagmiddelen de leerder doeltreffend zal moeten kunnen gebruiken.

## 4.6 Teksten

Zoals in hoofdstuk 2 is uitgelegd, wordt onder ‘tekst’ elk stuk taal verstaan, gesproken of geschreven, dat taalgebruikers/leerders ontvangen, voortbrengen of uitwisselen. Dit betekent dat er geen talige communicatie kan plaatsvinden zonder tekst; alle taalactiviteiten en -processen worden geanalyseerd en geclassificeerd in termen van de verhouding tussen de gebruiker/leerder (en eventuele gesprekspartners) en de tekst, ongeacht of deze wordt beschouwd als een eindproduct, een artefact, dan wel als een doel of als een product dat wordt uitgewerkt. Deze activiteiten en processen worden tamelijk gedetailleerd beschreven in de paragrafen 4.4 en 4.5. Teksten kunnen verschillende functies hebben in het sociale leven en leiden tot dienovereenkomstige verschillen in vorm en inhoud. Voor verschillende doeleinden worden verschillende *media* gebruikt. Verschillen in medium, doelstelling en functie leiden tot dienovereenkomstige verschillen in de context van de boodschap en in de organisatie en presentatie ervan. Daarom kunnen teksten worden onderverdeeld in verschillende tekstsoorten die tot verschillende *genres* behoren. Zie ook paragraaf 5.2.3.2 over macrofuncties.

### 4.6.1 Teksten en media

Iedere tekst wordt gedragen door een bepaald medium, gewoonlijk geluidsgolven of beschreven artefacten. Er kunnen subcategorieën worden vastgesteld aan de hand van de fysieke eigenschappen van het medium die de processen van productie en receptie beïnvloeden, voor spraak bijvoorbeeld rechtstreeks spreken op korte afstand tegenover een publieke toespraak of een telefoongesprek, en voor schrift bijvoorbeeld drukwerk tegenover schuinschrift of verschillende scripts. Om te kunnen communiceren via een bepaald medium moeten gebruikers/leerders beschikken over het noodzakelijke sensorische en motorische apparaat. In het geval van spraak moeten zij in de gegeven omstandigheden goed kunnen horen en een goede beheersing hebben van de klankvormings- en uitspraakorganen. In het geval van gewoon schrijven moeten zij met de nodige scherpte kunnen zien en beheersing hebben over hun handen. Vervolgens moeten zij over de kennis en vaardigheden beschikken, elders beschreven, om aan de ene kant de tekst te herkennen, begrijpen en interpreteren, of aan de andere kant deze te organiseren, formuleren en produceren. Dit geldt voor elke tekst, ongeacht de aard.

Het voorgaande hoeft mensen met leermoeilijkheden of sensorische/motorische beperkingen er niet van te weerhouden vreemde talen te leren of te gebruiken. Er zijn apparaten ontwikkeld, van eenvoudige hoortoestellen tot met het oog bediende spraakcomputers, waarmee zelfs de ernstigste sensorische en motorische problemen te overkomen zijn. Ook het gebruik van de juiste methoden en strategieën maakt dat jonge mensen met leermoeilijkheden met opvallend succes waardevolle doelstellingen in vreemde talen kunnen bereiken. Liplezen, het gebruik van restanten van het gehoor en fonetische training stellen doven en slechthorenden in staat mondelinge communicatie op hoog niveau te realiseren in een tweede of vreemde taal. Met de nodige vastbeslotenheid en aanmoediging beschikken mensen over een buitengewoon vermogen om belemmeringen in de communicatie en in de productie en het begrip van teksten te overwinnen.

In beginsel kan elke tekst worden overgedragen door elk medium. In de praktijk zijn medium en tekst echter veel nauwer met elkaar verbonden. Schrift draagt meestal niet de volledige betekenisvolle fonetische informatie die door spraak wordt overgedragen. Alfabetisch schrift geeft meestal geen stelselmatige prosodische informatie (zoals klemtoon, intonatie, pauzes, stilistische reductie, enzovoort). Medeklinker- en logografisch schrift nog minder. Paralinguïstische kenmerken zijn meestal helemaal niet vertegenwoordigd in het schrift, al kan er natuurlijk wel naar verwezen worden in de tekst van een roman, toneelstuk, enzovoort. Ter compensatie worden bij schrijven paratekstuele kenmerken gebruikt, die zijn gebonden aan een ruimtelijk medium en niet beschikbaar zijn bij het spreken. Bovendien legt

de aard van het medium een grote druk op de aard van de tekst, en omgekeerd. Om enkele extreme voorbeelden te noemen: een in steen uitgehouwen inscriptie is moeilijk te maken en duur maar ook erg duurzaam en stabiel. Luchtpostpapier is daarentegen goedkoop en eenvoudig te gebruiken, gemakkelijk te vervoeren, maar licht en kwetsbaar. Elektronische communicatie op een beeldscherm kan zelfs helemaal geen blijvend artefact achterlaten. De teksten die met deze media worden overgedragen zijn dan ook heel verschillend: in het ene geval een zorgvuldig opgestelde, sobere tekst die monumentale informatie vastlegt voor toekomstige generaties en respect oproept voor de herdachte plaats en personen, in het andere geval een haastig neergepende persoonlijke notitie van actueel maar vluchtig belang voor de correspondenten. Een soortgelijke ambiguïteit als in de classificatie van tekstsoorten en media bestaat ook bij de classificatie van tekstsoorten en activiteiten. Boeken, tijdschriften en dagbladen zijn, op basis van hun fysieke kenmerken, verschillende media. Naar de aard en structuur van hun inhoud zijn het verschillende tekstsoorten. Medium en tekstsoort hangen nauw met elkaar samen en beide zijn afgeleid van de functie die zij vervullen.

#### 4.6.2 Media zijn onder andere:

- stem (*viva voce*);
- telefoon, beeldtelefoon, teleconferentie;
- omroepinstallatie;
- radio;
- televisie;
- bioscoopfilm;
- computer (e-mail, cd-rom, enz.);
- videoband, dvd;
- geluidsband, -cassette, cd;
- drukwerk;
- handschrift;
- enzovoort.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *met welke media de leerder a) receptief, b) productief, c) interactief en d) bemiddelend zal moeten kunnen omgaan.*

#### 4.6.3 Tekstsoorten zijn onder andere:

*Gesproken, bijvoorbeeld:*  
publieke mededelingen en aanwijzingen;  
publieke toespraken, lezingen, presentaties, preken;  
rituelen (ceremonies, kerkdiensten);  
ontspanning (drama, shows, voorlezingen, liedjes);  
sportverslagen (voetbal, hockey, tennis, autosport, enz.);  
nieuwsuitzendingen;  
openbare debatten en discussies;  
interpersoonlijke dialogen en conversaties;  
telefoongesprekken;  
sollicitatiegesprekken.

*Geschreven*, bijvoorbeeld:  
 boeken (fictie en non-fictie), literaire tijdschriften;  
 tijdschriften;  
 kranten;  
 handleidingen (doe-het-zelf, kookboeken, enz.);  
 studieboeken;  
 stripboeken;  
 brochures, prospecti;  
 folders;  
 advertentiemateriaal;  
 (verkeers)borden en waarschuwingen;  
 bordjes in supermarkten, winkels en marktkramen;  
 verpakkingen en labels;  
 kaartjes, enz.;  
 formulieren en vragenlijsten;  
 woordenboeken (eentalig en tweetalig), thesauri;  
 zakelijke en professionele brieven, faxen;  
 persoonlijke brieven;  
 opstellen en oefeningen;  
 memoranda, verslagen en scripties;  
 notities en berichten, enz.;  
 databanken (nieuws, literatuur, algemene informatie, enz.).

De volgende schalen, gebaseerd op die welke zijn ontwikkeld in de Zwitserse projecten zoals beschreven in bijlage B<sup>19</sup>, bevatten voorbeelden van activiteiten met schriftelijke tekstuitvoer die wordt voortgebracht in reactie op respectievelijk gesproken of geschreven invoer. Alleen op de hogere niveaus van deze activiteiten kan een leerder voldoen aan de eisen die een universitaire studie of hogere beroepsopleiding stelt, al is enig vermogen om met simpele invoertekst om te gaan en een schriftelijke respons voort te brengen op meer bescheiden niveaus haalbaar.

	<b>AANTEKENINGEN MAKEN (BIJ EEN LEZING, HOORCOLLEGE, ENZ.)</b>
<b>C2</b>	<i>Is zich bewust van de implicaties van en toespelingen in wat wordt gezegd en kan daarvan aantekeningen maken, net als van de werkelijk door de spreker gebruikte woorden.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan tijdens een lezing over een onderwerp op zijn of haar interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de aantekeningen ook door anderen gebruikt zouden kunnen worden.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan een helder gestructureerde lezing over een vertrouwd onderwerp begrijpen en aantekeningen maken van punten die hem of haar belangrijk voorkomen, ook al neigt hij of zij ertoe zich te concentreren op de woorden zelf en daardoor sommige informatie te missen.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan tijdens een lezing aantekeningen maken die precies genoeg zijn voor eigen gebruik op een later tijdstip, mits het onderwerp binnen zijn of haar interessegebied ligt en het gesprokene helder en goed gestructureerd is.</i> <i>Kan tijdens een heldere lezing aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten, mits het onderwerp vertrouwd is en er wordt gesproken in eenvoudige taal en een helder uitgesproken standaardtaal.</i>
<b>A2</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>
<b>A1</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>

	<b>TEKST VERWERKEN</b>
<b>C2</b>	<i>Kan informatie uit verschillende bronnen samenvatten en daarbij argumenten en voorbeelden reconstrueren in de vorm van een samenhangende presentatie van het eindresultaat.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan lange, veeleisende teksten samenvatten.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan uiteenlopende feitelijke en verbeelde teksten samenvatten en daarbij tegengestelde gezichtspunten en de hoofdthema's becommentariëren en bediscussiëren. Kan hoofdpunten van nieuwsberichten, vraaggesprekken of documentaires samenvatten, met meningen, argumenten en discussiepunten.</i> <i>Kan de plot en de achtereenvolgende gebeurtenissen in een film of toneelstuk samenvatten.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan kleine stukjes informatie uit meerdere bronnen samenvoegen en ze voor iemand anders samenvatten.</i> <i>Kan korte schriftelijke passages op eenvoudige wijze parafraseren en daarbij de oorspronkelijke bewoordingen en tekstvolgorde aanhouden.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan uit een korte tekst binnen de beperkte competentie en ervaring van de leerder sleutelwoorden en frasen of korte zinnen oppikken en reproduceren.</i> <i>Kan korte gedrukte of in duidelijk handschrift geschreven teksten overschrijven.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan losse woorden en korte teksten overschrijven die in gewone gedrukte vorm worden aangeboden.</i>

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- met welke tekstsoorten de leerder a) receptief, b) productief, c) interactief en d) bemiddelend zal moeten kunnen omgaan.

De paragrafen 4.6.1 tot 4.6.3 beperken zich tot tekstsoorten en de media waarmee ze worden overgedragen. Zaken die vaak worden gerangschikt onder het begrip 'genre' komen aan de orde in paragraaf 5.2.3 (over pragmatische competenties).

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- of, en zo ja hoe, rekening wordt gehouden met de verschillen in medium en in psycholinguïstische processen rond spreken, luisteren, lezen en schrijven bij productieve, receptieve en interactieve activiteiten a) bij de selectie, aanpassing of samenstelling van de gesproken en geschreven teksten die aan leerders worden gepresenteerd, b) in de wijze waarop de leerders worden geacht de teksten te verwerken en c) tijdens de evaluatie van de teksten die leerders produceren;
- of, en zo ja hoe, leerders en docenten/leerkrachten kritisch bewust worden gemaakt van de tekstkenmerken van a) taalgebruik in de klas, b) toets- en examenrubrieken en hun antwoorden en c) instructie- en naslagmateriaal;
- of, en zo ja hoe, leerders ertoe worden gebracht de door hen geproduceerde teksten beter af te stemmen op a) hun communicatieve doelen, b) de gebruikscontext (domeinen, situaties, ontvangers, beperkingen) en c) de gebruikte media.

#### 4.6.4 Teksten en activiteiten

De uitvoer van het taalproductieproces is een tekst, die eenmaal uitgesproken of opgeschreven een artefact wordt op een bepaald medium, losgemaakt van de producent. De tekst functioneert vervolgens als aanbod voor het proces van taalreceptie. Geschreven artefacten zijn concrete objecten, of ze nu beeldhouwd, handgeschreven, getypt, afgedrukt of elektronisch gegenereerd zijn. Zij maken communicatie mogelijk ondanks de volledige scheiding van producent en ontvanger in plaats en/of tijd – een omstandigheid waarop de menselijke samenleving grotendeels is gebaseerd. Bij rechtstreekse mondelinge interactie is het medium akoestisch: geluidsgolven die normaal gesproken vluchtig en eenmalig zijn. Weinig sprekers zullen dan ook exact een tekst kunnen reproduceren die zij zojuist in de loop van

19. zie voetnoot 1

een gesprek hebben uitgesproken. Zodra de tekst zijn communicatieve functie heeft vervuld, wordt hij uit het geheugen gewist – als hij daar ooit als geheel heeft bestaan. Dankzij de hedendaagse technologie kunnen geluidsgolven echter worden opgenomen en uitgezonden, of worden opgeslagen op een ander medium en later weer worden terugveranderd in spraak. Zo wordt de tijd- en ruimtescheiding van producent en ontvanger mogelijk gemaakt. Bovendien kunnen opnamen van spontane betogen en gesprekken worden uitgeschreven en als teksten worden geanalyseerd. Er is noodzakelijkerwijs een nauwe correlatie tussen de categorieën die worden voorgesteld voor de beschrijving van taalactiviteiten en de teksten die het resultaat zijn van die activiteiten. Voor beide kan zelfs hetzelfde woord worden gebruikt. Het woord ‘vertaling’ kan verwijzen naar de handeling van het vertalen, maar ook naar de tekst die daarvan de uitkomst is. Ook de woorden ‘conversatie’ en ‘tweespraak’ (bijvoorbeeld debat of interview) kunnen de communicatieve interactie van de deelnemers betreffen, maar ook de opeenvolging van hun uitgewisselde taaluitingen, die een tekst van een bepaald type in een bijbehorende genre vormen.

Alle activiteiten rond productie, receptie, interactie en bemiddeling spelen zich af in de tijd. De directe aard van gesproken taal is duidelijk, zowel bij het spreken en luisteren als in het medium zelf. ‘Voor’ en ‘na’ moeten in een gesproken tekst heel letterlijk worden genomen. In geschreven tekst, meestal een statisch ruimtelijk artefact (afgezien van ‘gescrolde’ tekst), hoeft dat niet zo te zijn. Tijdens de productie kan een geschreven tekst worden bewerkt en kunnen er passages worden ingevoegd of verwijderd. We kunnen niet weten in welke volgorde de elementen zijn gemaakt, hoewel ze in een lineaire volgorde worden gepresenteerd in de vorm van een reeks symbolen. Tijdens de receptie kan het oog van de lezer zich vrijelijk in alle richtingen over de tekst bewegen. Mogelijk wordt de lineaire volgorde strikt gevolgd, zoals kinderen die leren lezen meestal doen. Vaardige rijpere lezers zullen veel vaker snel door de tekst gaan op zoek naar elementen met een hoog informatiegehalte, om een algemene betekenisstructuur vast te stellen en vervolgens terug te keren om nauwkeuriger – indien nodig meerdere malen – die woorden, frasen, zinnen en alinea’s te lezen die van bijzonder belang zijn voor hun behoeften en doeleinden. Een auteur of redacteur kan heel goed paratekstuele kenmerken (zie paragraaf 4.4.5.3) toevoegen om dit proces te sturen en de tekst zelfs plannen in overeenstemming met de wijze waarop wordt verwacht dat de beoogde doelgroep hem zal lezen. Evenzo kan een gesproken tekst zorgvuldig vooraf gepland worden om de indruk te wekken spontaan te zijn en tegelijkertijd te waarborgen dat een wezenlijke boodschap doeltreffend wordt overgebracht onder de verschillende omstandigheden die de ontvangst van gesproken woord kunnen beïnvloeden. Proces en product zijn onlosmakelijk verbonden.

De tekst speelt de centrale rol in elke vorm van talige communicatie; het is de externe, objectieve verbinding tussen producent en ontvanger, ongeacht of zij tegenover elkaar zitten of op afstand communiceren. De volgende diagrammen tonen in schematische vorm de verhouding tussen de gebruiker/leerder, op wie het Referentiekader zich richt, de gespreksgenoten, de activiteiten en de teksten.

**1. Productie.** De gebruiker/leerder produceert een gesproken of geschreven tekst, die – vaak op een afstand – wordt ontvangen door een of meer luisteraars of lezers, van wie niet wordt verwacht dat zij antwoorden.

### 1.1. Spreken



### 1.2. Schrijven



**2. Receptie.** De gebruiker/leerder ontvangt een tekst van een of meer sprekers of schrijvers, opnieuw vaak op afstand, en wordt niet geacht te antwoorden.

## 2.1. Luisteren



## 2.2. Lezen



3. Interactie. De gebruiker/leerder begint een rechtstreekse dialoog met een gesprekspartner. De tekst van de dialoog bestaat uit uitingen die afwisselend worden geproduceerd en ontvangen door respectievelijk elk van beide partijen.

GEBRUIKER	gesprek	Gesprekspartner
GEBRUIKER →	Tekst 1.	→ Gesprekspartner
GEBRUIKER ←	Tekst 2.	← Gesprekspartner
GEBRUIKER →	Tekst 3.	→ Gesprekspartner
GEBRUIKER ←	Tekst 4.	← Gesprekspartner
enzovoort.		

4. **Bemiddeling** omvat twee activiteiten.

4.1. **Vertalen.** De gebruiker/leerder ontvangt een tekst van een spreker of schrijver, die niet aanwezig is, in één taal of code (Tx) en produceert een parallelle tekst in een andere taal of code (Ty) die moet worden ontvangen door een luisteraar of lezer op afstand.

Schrijver (Tx) → tekst (in Tx) → GEBRUIKER → tekst (in Ty) → Lezer (Ty)

4.2. **Tolken.** De gebruiker/leerder treedt op als intermediair in een rechtstreekse interactie tussen twee gesprekspartners die niet dezelfde taal of code gemeen hebben, en ontvangt daarbij een tekst in één taal (Tx) en produceert een overeenkomstige tekst in een andere taal (Ty).

**Gesprekspartner(Tx) ↔ spraak (Tx) GEBRUIKER ↔ spraak (Ty) ↔ Gesprekspartner (Ty)**

Gesprekspartner (Tx) ↔ Tekst (Tx1) **GEBRUIKER** → Tekst (Ty1) ↔ Gesprekspartner (Ty)

Gesprekspartner(Tx) ↔ Tekst (Tx2) **GEBRUIKER** → Tekst (Ty2) ↔ Gesprekspartner (Ty)

Gesprekspartner (Tx) ↔ Tekst (Tx3) **GEBRUIKER** → Tekst (Ty3) ↔ Gesprekspartner (Ty)

Gesprekspartner (Tx) ↔ Tekst (Tx4) **GEBRUIKER** → Tekst (Ty4) ↔ Gesprekspartner(Ty)

enzovoort.

Naast de hiervoor beschreven interactieve en bemiddelende activiteiten zijn er veel meer activiteiten waarbij de gebruiker/leerder wordt gevraagd een tekstuele respons te geven op een tekstuele stimulans. De tekstuele stimulans kan een mondelinge vraag zijn, een reeks schriftelijke instructies (bijvoorbeeld bij een examenrubriek), een betogende tekst, authentiek of samengesteld, enzovoort, of een combinatie. De gevraagde tekstuele respons kan alles zijn van één enkel woord tot een essay van drie uur. Zowel de aanbodtekst als de geproduceerde tekst kan gesproken of geschreven zijn en in T1 of T2. De verhouding tussen beide teksten kan met behoud van betekenis zijn of niet. Zelfs als we de rol buiten beschouwing laten die bij het leren/onderwijzen van moderne talen wordt gespeeld door activiteiten waarbij de leerder een T1-tekst produceert in reactie op een T1-stimulans (zoals vaak het geval is bij de sociaal-culturele component), kunnen zo'n 24 soorten activiteiten worden onderscheiden. Als voorbeeld

dienen de volgende gevallen (tabel 6) waarin zowel de invoer als de uitvoer in de doeltaal is. Hoewel zulke tekst-tot-tekstactiviteiten ook plaatsvinden in het dagelijks taalgebruik, komen ze bijzonder vaak voor bij het leren/onderwijzen en toetsen van taal. De meer mechanische betekenis-behoudende activiteiten (repetitie, dictee, voorlezen, fonetische transcriptie) zijn tegenwoordig uit de gratie in het communicatiegerichte taalonderwijs, vanwege hun kunstmatige aard en wat wordt beschouwd als ongewenste ‘washback’-effecten. Wellicht kunnen zij van nut zijn als toetsmiddelen om de technische reden dat de prestatie sterk afhangt van het vermogen om talige competenties te gebruiken om het informatiegehalte van de tekst te verminderen. In ieder geval is het voordeel van het toetsen van alle mogelijke combinaties van categorieën in taxonomische sets niet alleen dat dit het mogelijk maakt om ervaring te ordenen, maar ook dat het hiaten aan het licht brengt en nieuwe mogelijkheden suggereert.

Tabel 6. *Tekst-tot-tekstactiviteiten*

Aanbodtekst		Geproduceerde tekst			
Medium	Taal	Medium	Taal- behoud	Betekenis- behoud	Soort activiteit (voorbeelden)
gesproken	T2	gesproken	T2	Ja	repetitie
gesproken	T2	geschreven	T2	Ja	dictee
gesproken	T2	gesproken	T2	Nee	mondelijke vraag/ antwoord
gesproken	T2	geschreven	T2	Nee	geschreven antwoord op mondelijke T2- vragen
geschreven	T2	gesproken	T2	Ja	luidop lezen
geschreven	T2	geschreven	T2	Ja	overschrijven, transcriptie
geschreven	T2	gesproken	T2	Nee	gesproken respons op geschreven T2- rubriek
geschreven	T2	geschreven	T2	Nee	schrijven in respons op geschreven T2- rubriek

# Hoofdstuk 5

## De competenties van de taalgebruiker/taalleerder

Om de taken en activiteiten te kunnen uitvoeren die vereist zijn in de communicatieve situaties waarbij zij betrokken zijn, maken taalgebruikers en -leerders gebruik van verschillende competenties die zij hebben ontwikkeld tijdens eerdere ervaringen. Omgekeerd leidt deelname aan communicatieve gebeurtenissen (uiteraard ook die gebeurtenissen die specifiek zijn opgezet om het leren van de taal te bevorderen) tot verdere ontwikkeling van de competenties van de leerder, zowel voor onmiddellijk gebruik als voor de lange termijn.

Alle menselijke competenties dragen op een of andere manier bij tot het communicatievermogen van de taalgebruiker en kunnen worden opgevat als aspecten van communicatieve competentie. Toch kan het zinvol zijn om een onderscheid te maken tussen competenties die minder verwant zijn met taal en talige competenties in de engere betekenis van het woord.

### 5.1 Algemene competenties

#### 5.1.1 Declaratieve kennis (savoir)

##### 5.1.1.1 Kennis van de wereld

Volwassenen beschikken over een hoogontwikkeld en verfijnd model van de wereld en hoe die werkt, dat nauw samenhangt met de woordenschat en grammatica van hun moedertaal. Sterker nog, het model en de moedertaal ontwikkelen zich in verhouding tot elkaar. Met de vraag 'Wat is dat?' kan worden geïnformeerd naar de naam van een voor het eerst waargenomen verschijnsel, maar ook naar de betekenis (referentie) van een nieuw woord. De elementaire kenmerken van dit model komen volledig tot ontwikkeling in de vroege kindertijd. Het model wordt verder ontwikkeld door onderwijs en ervaring tijdens de rest van het leven. Communicatie is afhankelijk van de overeenstemming tussen de modellen van de wereld en van de taal die de deelnemers zich eigen hebben gemaakt. Een van de doelstellingen van wetenschappelijk onderzoek is de structuur en werking van het universum te ontdekken en een standaardterminologie te verschaffen voor de beschrijving ervan. Alledaagse taal heeft zich op meer organische wijze ontwikkeld en de verhouding tussen vorm- en betekenis categorieën verschilt enigszins van taal tot taal, zij het binnen vrij smalle marges die worden bepaald door de feitelijke aard van de werkelijkheid. De afwijking is bij sociale aspecten groter dan met betrekking tot de fysieke omgeving, hoewel talen ook op dat gebied natuurverschijnselen in hoge mate onderscheiden in verband met hun betekenis voor het leven binnen de gemeenschap. Bij het onderwijzen van tweede en vreemde talen kan er meestal van worden uitgegaan dat leerders voor dat doel voldoende kennis van de wereld hebben verworven. Toch is dit zeker niet altijd het geval (zie 2.1.1).

Kennis van de wereld omvat, ongeacht of deze afkomstig is uit ervaring, onderwijs of bronnen van informatie:

- De plaatsen, instellingen en organisaties, personen, dingen, gebeurtenissen, processen en activiteiten in verschillende domeinen zoals toegelicht in tabel 5 (paragraaf 4.1.2). Van aanzienlijk belang voor iemand die een bepaalde taal leert, is feitelijke kennis over het land of de landen waar de taal wordt gesproken, bijvoorbeeld van de belangrijkste topografische, landschappelijke, demografische, economische en politieke aspecten.
- Entiteitsklassen (concreet/abstract, levend/niet levend, enz.) en hun eigenschappen en betrekkingen (in tijd en ruimte, associatief, analytisch, logisch, oorzakelijk, enz.), zoals bijvoorbeeld beschreven in Threshold Level 1990, hoofdstuk 6.



Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke kennis van de wereld de taalleerder zou moeten bezitten;
- welke nieuwe kennis van de wereld, in het bijzonder met betrekking tot de landen waar de taal wordt gesproken, de leerder tijdens het leren van de taal zal moeten verwerven.

### 5.1.1.2 Sociaal-culturele kennis

Strikt genomen is kennis van de maatschappij en cultuur van de gemeenschap waarin een taal wordt gesproken, ook een aspect van kennis van de wereld. Toch is sociaal-culturele kennis zo belangrijk voor de taalleerder dat zij speciale aandacht verdient, vooral omdat deze kennis, in tegenstelling tot andere aspecten, waarschijnlijk buiten de bestaande ervaring van de leerder valt en vervormd kan zijn door stereotypen.

Aspecten die kenmerkend kunnen zijn voor een bepaalde Europese samenleving en cultuur hebben bijvoorbeeld betrekking op:

1. *Dagelijks leven*, bijvoorbeeld:
  - eten en drinken, etenstijden, tafelmanieren;
  - algemene feestdagen;
  - werktijden en -gewoonten;
  - vrijetijdsbesteding (hobby's, sport, leesgewoonten, media).
2. *Leefomstandigheden*, bijvoorbeeld:
  - levensstandaard (met verschillen naar regio, maatschappelijke klasse en etnische achtergrond);
  - woonomstandigheden;
  - sociale voorzieningen.
3. *Interpersoonlijke verhoudingen* (met inbegrip van machts- en solidariteitsverhoudingen), bijvoorbeeld met betrekking tot:
  - de klassenstructuur van de maatschappij en de verhoudingen tussen de verschillende klassen;
  - de verhoudingen tussen de seksen (geslachtsgebonden identiteit, intimiteit);
  - gezinsstructuren en familieverhoudingen;
  - de verhoudingen tussen leeftijdsgroepen;
  - de verhoudingen in beroepssituaties;
  - de verhoudingen tussen het publiek en de politie, ambtenaren en dergelijke;
  - de verhoudingen tussen verschillende rassen en gemeenschappen;
  - de verhoudingen tussen politieke en religieuze groeperingen.
4. *Waarden, overtuigingen en houdingen* met betrekking tot factoren als:
  - maatschappelijke klasse;
  - beroepsgroepen (academisch, management, overheid, geschoold en ongeschoold);
  - rijkdom (verdiend en geërfd);
  - regionale culturen;
  - veiligheid;
  - instellingen;
  - traditie en sociale verandering;
  - geschiedenis, in het bijzonder tot de historische canon gerekende personages en gebeurtenissen;
  - minderheden (etnisch en/of godsdienstig);
  - nationale identiteit;
  - andere landen, staten, volkeren;
  - politiek;
  - kunst (muziek, beeldende kunst, literatuur, drama, volksmuziek en zang);
  - godsdienst;
  - humor.
5. *Lichaamstaal* (zie paragraaf 4.4.5). Kennis van de conventies over lichaamstaalgedrag maken deel uit van de sociaal-culturele competentie van de gebruiker/leerder.

6. *Sociale conventies*, bijvoorbeeld over het aanbieden en ontvangen van gastvrijheid, zoals:

- punctualiteit;
- geschenken;
- kleding;
- consumpties, drankjes, maaltijden;
- gedrags- en gespreksconventies, taboes;
- verblijfsduur;
- afscheid nemen.

7. *Ritueel gedrag* op gebieden zoals:

- religieuze plechtigheden en ritën;
- geboorte, huwelijk, overlijden;
- het gedrag van publiek en toeschouwers bij openbare uitvoeringen en ceremonies;
- vieringen, festivals, dansfeesten, disco's, enz..

### 5.1.1.3 Intercultureel bewustzijn

Kennis, bewustzijn en begrip van de verhouding (overeenkomsten en verschillen) tussen de 'wereld van oorsprong' en de 'wereld van de doelgemeenschap' leiden tot intercultureel bewustzijn. Het is van belang om op te merken dat intercultureel bewustzijn zich uiteraard uitstrekt tot een bewustzijn van de regionale en sociale diversiteit in beide werelden. Ook omvat het een bewustzijn van een breder cultuurbereik dan alleen de culturen die worden gedragen door de T1 en T2 van de leerder. Dit bredere bewustzijn helpt beide culturen in een context te plaatsen. Naast objectieve kennis houdt intercultureel bewustzijn ook in dat men zich bewust is van de manier waarop elk van beide gemeenschappen vanuit het gezichtspunt van de ander wordt waargenomen, vaak in de vorm van nationale stereotypen.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- welke voorafgaande sociaal-culturele ervaring en kennis de leerder zal moeten bezitten;
- welke nieuwe ervaring en kennis van het sociale leven in zijn of haar gemeenschap en in de gemeenschap van de doeltaal de leerder zal moeten verwerven om aan de eisen van communicatie in T2 te voldoen;
- welk bewustzijn van de verhouding tussen de thuis- en de doelcultuur de leerder nodig zal hebben om een goede interculturele competentie te ontwikkelen.

### 5.1.2 Vaardigheden en bekwaamheden (savoir-faire)

5.1.2.1 Praktische vaardigheden en bekwaamheden zijn:

- Sociale vaardigheden: het vermogen om te handelen in overeenstemming met de soorten conventies zoals beschreven in paragraaf 5.1.1.2 en om de verwachte routinehandelingen uit te voeren voor zover gepast gevonden voor buitenstaanders, in het bijzonder buitenlanders.
- Leefvaardigheden: het vermogen om doeltreffend de routinehandelingen uit te voeren die het dagelijks leven vereist (baden, aankleden, lopen, koken, eten, enz.); onderhoud en reparatie van huishoudelijke apparaten en dergelijke.
- Beroepsvaardigheden: het vermogen om gespecialiseerde mentale en fysieke handelingen uit te voeren die nodig zijn voor het vervullen van de plichten van het werk.
- Vaardigheden voor de vrije tijd: het vermogen om doeltreffend de handelingen uit te voeren die vereist zijn voor vrijetijdsbezigheden, bijvoorbeeld:
  - kunstbeoefening (schilderen, beeldhouwen, muziekinstrumenten bespelen, enz.);
  - kunstnijverheid (breien, borduren, weven, manden vlechten, timmeren, enz.);
  - sportbeoefening (teamsporten, atletiek, joggen, bergbeklimmen, zwemmen, enz.);
  - hobby's (fotograferen, tuinieren, enz.).

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- welke praktische vaardigheden en bekwaamheden de leerder zal moeten bezitten om op een bepaald gebied doeltreffend te kunnen communiceren.

### 5.1.2.2 Interculturele vaardigheden en bekwaamheden

Hier toe behoren:

- het vermogen om de oorspronkelijke cultuur en de buitenlandse cultuur met elkaar in verband te brengen;
- cultuurgevoeligheid en het vermogen om verschillende strategieën toe te passen in contacten met mensen uit andere culturen;
- het vermogen om de rol van cultureel intermediair te vervullen tussen de eigen cultuur en de buitenlandse cultuur, en om doeltreffend om te gaan met interculturele misverstanden en conflictsituaties;
- het vermogen om boven stereotiepe verhoudingen te (gaan) staan.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- welke rollen en functies als cultureel intermediair de leerder zal moeten kunnen vervullen;
- welke kenmerken van de thuis- en de doelcultuur de leerder zal moeten kunnen onderscheiden;
- welke voorzieningen zullen moeten worden getroffen om de leerder de doelcultuur te laten ervaren;
- welke mogelijkheden de leerder zal hebben om als cultureel intermediair op te treden.

### 5.1.3 'Existentiële' competentie (savoir-être)

De communicatieve activiteiten van gebruikers/leerders van een taal worden niet alleen beïnvloed door hun kennis, inzicht en vaardigheden, maar ook door individuele factoren die te maken hebben met hun persoonlijkheid, gekenmerkt door houdingen, motivaties, waarden, overtuigingen, cognitieve stijlen en persoonlijkheidstypen die bijdragen aan hun persoonlijke identiteit. Hier toe behoren:

1. *houdingen*, zoals de mate van:
  - openstaan en belangstelling hebben voor nieuwe ervaringen, andere mensen, ideeën, volkeren, samenlevingen en culturen;
  - bereid zijn het eigen culturele gezichtspunt en waardenstelsel te relativiseren;
  - bereid en in staat zijn zich te los te maken van conventionele houdingen tegenover cultuurverschillen.
2. *motivaties*:
  - innerlijk/extern;
  - instrumenteel/integratief;
  - communicatieve drang, de menselijke behoefte aan communicatie.
3. *waarden*, bijvoorbeeld ethisch en moreel.
4. *overtuigingen*, bijvoorbeeld religieus, ideologisch, filosofisch.
5. *cognitieve stijlen*, bijvoorbeeld:
  - convergerend/divergerend;
  - holistisch/analytisch/synthetisch.
6. *persoonlijkheidsfactoren*, bijvoorbeeld:
  - praatzucht/zwijgzaamheid;
  - ondernemendheid/bedeesdheid;
  - optimisme/pessimisme;
  - introversie/extraversie;
  - proactiviteit/reactiviteit;
  - intropunitieve/extrapunitieve/impunitieve persoonlijkheid (schuld);
  - (vrijheid van) angst of verlegenheid;
  - rigiditeit/flexibiliteit;
  - ruimdenkendheid/bekrompenheid;
  - spontaniteit/zelfcontrole;

- intelligentie;
- nauwgezetheid/achteloosheid;
- geheugencapaciteit;
- vlijt/luiheid;
- (gebrek aan) ambitie;
- (gebrek aan) zelfbewustzijn;
- (gebrek aan) zelfredzaamheid;
- (gebrek aan) zelfvertrouwen;
- (gebrek aan) eigenwaarde;

Houdingen en persoonlijkheidsfactoren zijn niet alleen van grote invloed op de rollen van taalgebruikers/-leerders in communicatieve handelingen, maar ook op hun leervermogen. De ontwikkeling van een ‘interculturele persoonlijkheid’ met bijbehorende houding en bewustzijn wordt door velen beschouwd als een belangrijk onderwijsdoel op zich. Daarbij komen belangrijke ethische en pedagogische kwesties aan de orde, zoals:

- de mate waarin persoonlijkheidsontwikkeling een uitdrukkelijk onderwijsdoel kan zijn;
- de manier waarop cultuurrelativisme kan samengaan met ethische en morele integriteit;
- persoonlijkheidsfactoren die het leren en verwerven van een vreemde of tweede taal a) bevorderen of b) hinderen;
- de manier waarop leerders kunnen worden geholpen hun sterke punten te benutten en hun zwakheden te overwinnen;
- de manier waarop de diversiteit aan persoonlijkheden kan samengaan met de beperkingen die aan en door onderwijssystemen worden opgelegd.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *of er persoonlijkheidskenmerken zijn, en zo ja welke, die leerders zullen moeten ontwikkelen/vertonen;*
- *of, en zo ja hoe, rekening wordt gehouden met kenmerken van leerders in voorzieningen voor het leren, onderwijzen en beoordelen van taal.*

#### 5.1.4 Leervermogen (*savoir-apprendre*)

In de meest algemene betekenis is *savoir-apprendre* het vermogen om nieuwe ervaringen waar te nemen en te beleven en nieuwe kennis te integreren met bestaande kennis, waarbij de laatstgenoemde indien nodig wordt aangepast. Taalleervermogens ontwikkelen zich tijdens de leerervaring. Zij stellen de leerder in staat doeltreffender en zelfstandiger om te gaan met nieuwe uitdagingen bij het taalleren, te zien welke keuzemogelijkheden er zijn en beter gebruik te maken van geboden kansen. Leervermogen heeft verschillende componenten, zoals taal- en communicatiebewustzijn, algemene fonetische vaardigheden, studievaardigheden en heuristische vaardigheden.

##### 5.1.4.1 Taal- en communicatiebewustzijn

Gevoeligheid voor taal en taalgebruik, met kennis en begrip van de beginselen volgens welke talen worden geordend en gebruikt, maakt het mogelijk om nieuwe ervaringen te assimileren in een geordend raamwerk en te verwelkomen als verrijking. De bijbehorende nieuwe taal kan vervolgens gemakkelijker worden geleerd en gebruikt en wordt minder beschouwd als een bedreiging van het bestaande taalsysteem van de leerder, dat vaak als normaal en ‘natuurlijk’ wordt gezien.

#### 5.1.4.2 Algemeen fonetisch bewustzijn en vaardigheden

Veel leerders, in het bijzonder volwassen studenten, merken dat hun vermogen om nieuwe talen uit te spreken wordt bevorderd door:

- het vermogen om niet-vertrouwde geluiden en lettergreep patronen te onderscheiden en te produceren;
- het vermogen om niet-vertrouwde klankenreeksen waar te nemen en aaneen te schakelen;
- het vermogen om als luisteraar een ononderbroken geluidsstroom te interpreteren (d.w.z. te verdelen in afzonderlijke significante onderdelen) als een gestructureerde, betekenisvolle reeks fonologische elementen;
- begrip/beheersing van de processen van geluidswaarneming en -productie die van toepassing zijn op het leren van een nieuwe taal.

Deze algemene fonetische vaardigheden staan los van het vermogen om een bepaalde taal uit te spreken.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *of en, zo ja, welke maatregelen worden getroffen om het taal- en communicatiebewustzijn van de leerder te ontwikkelen;*
- *welke auditieve onderscheidingsvaardigheden en uitspraakvaardigheden de leerder zal moeten bezitten.*

#### 5.1.4.3 Studievaardigheden

Hier toe behoren:

- het vermogen om doeltreffend gebruik te maken van de leermogelijkheden die de onderwijs situatie biedt, zoals:
  - de aandacht gericht houden op de aangeboden informatie;
  - de bedoeling begrijpen van de opgedragen taak;
  - desgevraagd doeltreffend samenwerken in paren en groepen;
  - snel, vaak en actief gebruik maken van de geleerde taal;
  - in staat zijn beschikbare materialen te gebruiken om zelfstandig te leren;
  - in staat zijn materiaal voor zelfgestuurd leren te ordenen en te gebruiken;
  - in staat zijn doeltreffend te leren (zowel linguïstisch als sociaal-cultureel) van rechtstreekse observatie van en deelname aan communicatiegebeurtenissen door de bevordering van waarnemende, analytische en heuristische vaardigheden;
  - zich bewust zijn van de eigen sterkten en zwakten als leerder;
  - in staat zijn de eigen behoeften en doelstellingen te herkennen;
  - in staat zijn de eigen strategieën en procedures te ordenen met het oog op deze doelstellingen, in overeenstemming met de eigen kenmerken en bronnen.

#### 5.1.4.4 Heuristische vaardigheden

Hier toe behoren:

- het vermogen van de leerder om nieuwe ervaringen te verwerken (nieuwe taal, nieuwe mensen, nieuw gedrag, enz.) en om in de leersituatie andere competenties in stelling te brengen (bijvoorbeeld door te observeren, de betekenis te bevatten van het geobserveerde, te analyseren, conclusies te trekken, iets uit het hoofd te leren, enz.);
- het vermogen van de leerder (vooral tijdens het gebruik van referentiemateriaal in de doeltaal) om nieuwe informatie te vinden, te begrijpen en indien nodig over te brengen;
- het vermogen om nieuwe technologie te gebruiken (bijvoorbeeld door informatie te zoeken in databanken, gebruik te maken van hypertext, enz.).

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- van welke studievaardigheden het gebruik en de ontwikkeling bij leerders worden aangemoedigd/mogelijk gemaakt;
- van welke heuristische vaardigheden het gebruik en de ontwikkeling bij leerders worden aangemoedigd/mogelijk gemaakt;
- welke voorzieningen worden getroffen om leerders in toenemende mate zelfstandig te maken in hun taalleren en taalgebruik.

## 5.2 Communicatieve taalcompetenties

Om communicatieve bedoelingen te realiseren zetten taalgebruikers/-leerders hun algemene vaardigheden in, zoals hierboven beschreven, in combinatie met een meer specifiek taalgebonden communicatieve competentie. In deze engere zin bestaat communicatieve competentie uit de volgende componenten:

- linguïstische competenties;
- sociolinguïstische competenties;
- pragmatische competenties.

### 5.2.1 Linguïstische competenties

Er is nog nooit een volledige, uitputtende beschrijving gemaakt van een taal als formeel systeem voor het uitdrukken van betekenis. Taalsystemen zijn bijzonder complex en de taal van een grote, diverse en ontwikkelde samenleving wordt nooit door één taalgebruiker volledig beheerst. Dat zou ook niet kunnen, want elke taal verandert voortdurend in reactie op de eisen die het gebruik tijdens de communicatie stelt. De meeste landen hebben getracht een standaardvorm van hun taal vast te leggen, maar nooit tot in de kleinste details. Voor de presentatie en het onderwijzen van die standaardtaal wordt een linguïstisch beschrijvingsmodel gebruikt dat hetzelfde is als dat van de – reeds lang dode – klassieke talen. Dit ‘traditionele’ model is echter al meer dan 100 jaar geleden door de meeste taalkundigen verworpen. Volgens hen moesten talen worden beschreven zoals zij werden gebruikt, niet zoals een autoriteit meende dat ze zouden moeten zijn. Bovendien vonden zij het traditionele model, dat was ontwikkeld voor talen van een bepaald type, ongeschikt voor de beschrijving van taalsystemen met een heel andere ordening. Geen van de vele voorstellen voor een alternatief model heeft echter ooit voet aan de grond gekregen. De mogelijkheid van één universeel beschrijvingsmodel voor alle talen is zelfs ontkend. Recent werk over linguïstische universalia heeft nog geen resultaten opgeleverd die rechtstreeks bruikbaar zijn bij de bevordering van het leren, onderwijzen en beoordelen van taal. De meeste beschrijvende taalkundigen stellen zich tegenwoordig tevreden met het systematiseren van de praktijk door het verband te leggen tussen vorm en betekenis en alleen terminologie te gebruiken die afwijkt van de traditionele wanneer dat noodzakelijk is om verschijnselen te beschrijven die buiten het bereik van de traditionele beschrijvingsmodellen vallen. Dit is de benadering die is gekozen in paragraaf 5.2. Daarmee wordt geprobeerd de belangrijkste componenten te herkennen en te classificeren van linguïstische competentie, een begrip dat wordt gedefinieerd als kennis, en het vermogen om gebruik te maken van de formele bronnen waaruit welgevormde, betekenisvolle boodschappen kunnen worden samengesteld en geformuleerd. Het onderstaande schema is alleen bedoeld om als classificatie-instrumenten enige parameters en categorieën aan te bieden die bruikbaar kunnen zijn voor de beschrijving van linguïstische inhoud en als basis voor reflectie. Diegenen die er de voorkeur aan geven een andere referentiekader te gebruiken, zijn vrij dat te doen, hier en elders. Zij zullen dan moeten aangeven welke theorie, traditie of praktijk zij volgen. We onderscheiden hier:

- 5.2.1.1 lexicale competentie;
- 5.2.1.2 grammaticale competentie;
- 5.2.1.3 semantische competentie;
- 5.2.1.4 fonologische competentie;
- 5.2.1.5 orthografische competentie;
- 5.2.1.6 orthoëpische competentie.

De voortgang in de ontwikkeling van het vermogen van een leerder om linguïstische bronnen te gebruiken kan op een schaal worden uitgezet en wordt voor zover toepasselijk op die manier gepresenteerd op de volgende pagina's.

	<b>ALGEMEEN LINGUÏSTISCH BEREIK</b>
<b>C2</b>	Kan gebruik maken van een volledige en betrouwbare beheersing van een zeer breed scala van taal om gedachten precies te formuleren, nadruk te leggen, onderscheid te maken en ambiguïteit uit te sluiten. Er zijn geen tekenen dat hij of zij beperkt wordt in wat hij of zij wil zeggen.
<b>C1</b>	Kan een geschikte formulering kiezen uit een breed scala van taal om zich helder uit te drukken, zonder zich te hoeven beperken in wat hij of zij wil zeggen.
<b>B2</b>	Kan zich helder uitdrukken zonder veel aanwijzingen dat hij of zij beperkt wordt in wat hij of zij wil zeggen.
	Beschikt over een voldoende breed scala van taal om duidelijke beschrijvingen te geven, standpunten te formuleren en argumenten te geven, zonder al te opvallend te hoeven zoeken naar woorden, en daarbij bepaalde complexe zinsvormen te gebruiken.
<b>B1</b>	Beschikt over een voldoende breed scala van taal om onvoorspelbare situaties te beschrijven, met redelijke nauwkeurigheid de hoofdpunten van een idee of probleem uit te leggen en gedachten onder woorden te brengen over abstracte of culturele onderwerpen zoals muziek en films.
	Beschikt over genoeg taal om zich te redden, met een woordenschat die voldoende is om zich, met enige aarzeling en omhaal van woorden, te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden, werk, reizen en actualiteiten, hoewel lexicale beperkingen tot herhaling van woorden en soms zelfs tot problemen met formuleren leiden.
<b>A2</b>	Beschikt over een repertoire van elementaire taal dat hem of haar in staat stelt met voorspelbare alledaagse situaties om te gaan, al zal hij of zij de boodschap vaak geweld moeten aandoen en naar woorden moeten zoeken.
	Kan beknopte alledaagse uitdrukkingen voortbrengen om te voldoen aan eenvoudige behoeften van concrete aard: persoonlijke gegevens, dagelijkse routines, wensen en behoeften, verzoeken om inlichtingen. Kan elementaire zinspatronen gebruiken en communiceren met uit het hoofd geleerde frasen, woordgroepen en formules over zichzelf en anderen, wat zij doen, plaatsen, bezittingen, enzovoort. Beschikt over een beperkt repertoire van korte uit het hoofd geleerde frasen voor voorspelbare overlevingssituaties; in niet-alledaagse situaties komt het regelmatig tot mislukte communicatie en misverstanden.
<b>A1</b>	Beschikt over een zeer elementair bereik van eenvoudige uitdrukkingen over persoonlijke gegevens en behoeften van concrete aard.

**5.2.1.1 Lexicale competentie** – de kennis van de woordenschat van een taal en het vermogen deze te gebruiken – bestaat uit lexicale en grammaticale elementen.

**Lexicale elementen** zijn bijvoorbeeld:

a) *Vaste uitdrukkingen* van meerdere woorden, die als een geheel worden geleerd en gebruikt. Tot de vaste uitdrukkingen behoren:

- zinsformules, zoals:
  - directe exponenten van taalfuncties (zie paragraaf 5.2.3.2), zoals begroetingen en dergelijke: *Hoe maakt u het? Goedemorgen!* enz.
  - spreekwoorden en dergelijke (zie paragraaf 5.2.2.3)
  - archaïsmen, bijvoorbeeld *Ferme jongens, stoere knapen!*

- idiomatiche woordgroepen, vaak bestaande uit:
    - semantisch obscure, versteende metaforen, bijvoorbeeld:  
Hij is *het hoekje om* (hij is overleden).  
Hij is *van de oude stempel* (degelijk, betrouwbaar).  
Hij *trapte hem flink op zijn staart* (reed heel hard weg).
    - versterkende uitdrukkingen. Hiervan is het gebruik vaak contextueel en stilistisch beperkt, bij voorbeeld *zo wit als sneeuw* ('puur') tegenover *zo wit als een doek* ('doodsbleek').
  - vaste kaders, geleerd en gebruikt als niet te ontleden geheel, waaraan woorden of frasen worden toegevoegd om betekenisvolle zinnen te vormen, bijvoorbeeld: 'Kunt u mij misschien . . .?'.
  - andere vaste frasen, zoals:
    - combinaties van werkwoord en voorzetsel, bijvoorbeeld *rekenen op*, *eropuit trekken*;
    - voorzetselgroepen, bijvoorbeeld *ten overstaan van*.
  - vaste verbindingen, bestaande uit woorden die regelmatig samen gebruikt worden, bijvoorbeeld een toespraak houden, een vergissing maken, een boodschap doen.
- b) *Enkelvoudige woordvormen*. Een bepaalde enkelvoudige woordvorm kan verschillende betekenissen hebben (polysemie). Zo is een *tank* een houder voor vloeistof of gas, of een bewapend en gepantserd militair voertuig. Bepaalde enkelvoudige woordvormen behoren tot de open woordsoorten: zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord, hoewel hiervan ook gesloten lexicale reeksen deel uitmaken (bijvoorbeeld de dagen van de week, de maanden van het jaar, maten en gewichten, enzovoort). Voor grammaticale en semantische doeleinden kunnen ook andere woordsoorten worden vastgesteld (zie onder).

**Grammaticale elementen** behoren tot gesloten woordsoorten, bijvoorbeeld:

lidwoorden	(de, het, een)
kwantificerende elementen	(sommige, alle, veel, enz.)
aanwijzende voornaamwoorden	(deze, die, dit, dat)
persoonlijke voornaamwoorden	(ik, wij, hij, zij, het, jullie, mij, jou, enz.)
vraagwoorden en	
betrekkelijke voornaamwoorden	(wie, wat, die, dat, welke, waar, hoe, enz.)
bezittelijke voornaamwoorden	(mijn, jouw, zijn, haar, hun, enz.)
voorzetsels	(in, op, door, met, van, enz.)
hulpwerkwoorden	hebben, zijn, worden; modale hulpwerkwoorden (kunnen, mogen)
voegwoorden	(en, maar, als, hoewel)
partikels	(ja, ach, wel, enz.)

Er zijn toelichtende schalen beschikbaar voor de omvang van de woordenschat en de beheersing van die kennis.



	<b>BEREIK VAN DE WOORDENSCHAT</b>
<b>C2</b>	Heeft een goede beheersing van een breed lexicaal repertoire met inbegrip van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal; toont zich bewust van betekenisconnotaties.
<b>C1</b>	Heeft een goede beheersing van een breed repertoire aan woorden, waardoor hiaten in de woordenschat gemakkelijk kunnen worden gedicht met omschrijvingen; er is in geringe mate sprake van zichtbaar zoeken naar uitdrukkingen en vermijdingsstrategieën. Goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal.
<b>B2</b>	Beschikt over een goede woordenschat voor zaken die verband houden met zijn of haar vakgebied en de meeste algemene onderwerpen. Kan variatie aanbrengen in formuleringen om te veel herhaling te voorkomen, al kunnen hiaten in de woordenschat nog wel tot aarzeling en omschrijving leiden.
<b>B1</b>	Beschikt over voldoende woorden om zich, met enige omhaal van woorden, te uiten over de meeste onderwerpen die betrekking hebben op het dagelijks leven, zoals familie, hobby's en interesses, werk, reizen en actualiteiten.
<b>A2</b>	Beschikt over voldoende woorden om alledaagse handelingen uit te voeren die betrekking hebben op vertrouwde situaties en onderwerpen.
	Beschikt over voldoende woorden om elementaire communicatiebehoeften tot uiting te brengen. Beschikt over voldoende woorden om primaire levensbehoeften te vervullen.
<b>A1</b>	Heeft een elementaire woordenschat die bestaat uit geïsoleerde woorden en frasen met betrekking tot bepaalde concrete situaties.

	<b>BEHEERSING VAN DE WOORDENSCHAT</b>
<b>C2</b>	Consequent correct en toepasselijk woordgebruik.
<b>C1</b>	Incidentele kleine vergissingen, maar geen echte fouten in woordkeuze.
<b>B2</b>	Trefzekerheid in woordkeuze is over het algemeen hoog, al komen enige verwarring en onjuist woordgebruik wel voor zonder de communicatie in de weg te staan.
<b>B1</b>	Goede beheersing van elementaire woordenschat, al doen zich nog wel grote fouten voor wanneer meer complexe gedachten worden ontvouwd of niet-vertrouwde onderwerpen en situaties aan de orde zijn.
<b>A2</b>	Kan een beperkt repertoire hanteren om te voorzien in concrete alledaagse behoeften.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing vermelden:

- welke lexicale elementen (vaste uitdrukkingen en enkelvoudige woordvormen) de leerder zal moeten kunnen herkennen en/of gebruiken;
- hoe deze worden geselecteerd en geordend.

### 5.2.1.2 Grammaticale competentie

Grammaticale competentie kan worden gedefinieerd als de kennis van de grammaticale middelen van een taal en het vermogen deze te gebruiken.

Formeel kan de grammatica van een taal worden opgevat als het geheel van beginselen dat bepaalt hoe elementen worden samengevoegd tot betekenisvolle, afgebakende en ontleedbare woordenreeksen (zinnen). Grammaticale competentie is het vermogen om betekenis te begrijpen en uit te drukken door welgevormde frasen en zinnen voort te brengen en te herkennen die in overeenstemming zijn met deze beginselen (in plaats van deze te onthouden en te reproduceren als vaste formules). In deze betekenis is de grammatica van elke taal uiterst complex en als zodanig onmogelijk definitief of uitputtend te behandelen. Er bestaan verschillende theorieën over en modellen voor de ordening van woorden tot

zinnen. Het behoort niet tot de functies van het Referentiekader om een oordeel uit te spreken over deze theorieën of het gebruik van een bepaald model te bepleiten. Het wil gebruikers slechts aanmoedigen expliciet te maken welke keuze zij hebben gemaakt en welke gevolgen die keuze heeft in de praktijk. Hier beperken wij ons tot het identificeren van een aantal parameters en categorieën die veel worden gebruikt in grammaticale beschrijvingen.

In de beschrijving van een grammaticale ordening worden de volgende zaken gespecificeerd:

- elementen, bijvoorbeeld:
  - morfemen
  - stammen en affixen
  - woorden
  
- categorieën, bijvoorbeeld:
  - getal, naamval, geslacht
  - concreet/abstract, telbaar/ontelbaar
  - (in)transitief, bedrijvende/lijdende vorm
  - verleden/tegenwoordige/toekomende tijd
  - progressieve vorm, (on)voltooide tijd
  
- klassen, bijvoorbeeld:
  - vervoegingen
  - verbuigingen
  - open woordsoorten: zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, gesloten woordsoorten (grammaticale elementen – zie paragraaf 5.2.1.1)
  
- structuren, bijvoorbeeld:
  - samenstellingen en complexe woorden
  - woordgroepen (substantiefgroep, werkwoordsgroep, enz.)
  - bijzinnen (hoofdzin, ondergeschikte bijzin, nevenschik- te bijzin) zinnen (enkelvoudig, samengesteld, complex)
  
- processen (beschrijvend), bijvoorbeeld:
  - nominalisatie
  - toevoeging
  - suppletie
  - klinkerwisseling
  - omzetting
  - transformatie
  
- relaties, bijvoorbeeld:
  - regeren
  - congrueren
  - binden

Er is een toelichtende schaal voor grammaticale correctheid beschikbaar. Deze schaal moet worden beschouwd in samenhang met die voor linguïstisch bereik in het algemeen, zoals weergegeven aan het begin van deze paragraaf. Het wordt niet mogelijk geacht een schaal te maken voor de voortgang op het gebied van grammaticale constructies die toepasbaar zou zijn voor alle talen.

	<b>GRAMMATICALE CORRECTHEID</b>
<b>C2</b>	<i>Blijft grammaticaal meester van complexe taal, ook wanneer de aandacht elders is gericht (bijvoorbeeld op vooruitdenken of het monitoren van de reacties van anderen).</i>
<b>C1</b>	<i>Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.</i>
<b>B2</b>	<i>Goede beheersing van de grammatica; incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen maar zijn zeldzaam en worden meestal achteraf verbeterd.</i>
	<i>Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Maakt geen vergissingen die tot misverstanden leiden.</i>
<b>B1</b>	<i>Communiqueert redelijk correct in vertrouwde omstandigheden; vertoont over het algemeen een goede grammaticale beheersing maar met merkbare invloed vanuit de moedertaal. Fouten komen voor, maar het is altijd duidelijk wat hij of zij probeert uit te drukken.</i>
	<i>Maakt met een redelijke mate van nauwkeurigheid gebruik van een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die bekend zijn van meer voorspelbare situaties.</i>
<b>A2</b>	<i>Gebruikt bepaalde eenvoudige constructies correct, maar maakt nog stelselmatig elementaire fouten – bijvoorbeeld door verschillende tijden door elkaar te gebruiken en niet te letten op congruentie; toch is meestal wel duidelijk wat hij of zij probeert te zeggen.</i>
<b>A1</b>	<i>Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een geleerd repertoire.</i>

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- op welke theorie van de grammatica zij hun werk baseren;
- welke grammaticale elementen, categorieën, klassen, structuren, processen en relaties leerders zullen moeten kunnen hanteren.

Traditioneel wordt er onderscheid gemaakt tussen morfologie en syntaxis.

De **morfologie** houdt zich bezig met de interne structuur van woorden. Woorden kunnen worden ontleed in morfemen, die worden geïdentificeerd als:

- stammen;
- affixen (voor-, achter- en tussenvoegsels), te weten:
  - woordvormende affixen (bijvoorbeeld her-, on-, -lijk, -heid);
  - verbuigende affixen (bijvoorbeeld: -s, -en, ge-, -de, -te).

Woordvorming:

Woorden kunnen als volgt worden geïdentificeerd:

- enkelvoudige woorden (alleen de stam, bijvoorbeeld: zes, boom, breek);
- complexe woorden (stam + affixen, bijvoorbeeld: zessen, boompje, ongebroken);
- samenstellingen (met meer dan één stam, bijvoorbeeld: zescilinder, slagboom, breekijzer).

De morfologie richt zich ook op andere manieren waarop woordvormen kunnen veranderen, zoals:

- klinkerwisseling (zing/zong, loop/liep)
- medeklinkerverandering (gebeurd/gebeurt)
- onregelmatige vormen (breng/bracht, kom/kwam)
- suppletie (ben/was)
- nulvormen (zetten/zetten, wedden/wedden)

De *morfofonologie* houdt zich bezig met de fonetisch bepaalde variatie van morfemen (bijvoorbeeld: z/s in *huisde, waste*; v/f in *fuifde, strafte*), en hun morfologisch bepaalde fonetische variatie (bijvoorbeeld a/a: in *dak/daken*).

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke morfologische elementen en processen de leerder zal moeten kunnen hanteren.

De *syntaxis* houdt zich bezig met de ordening van woorden tot zinnen in termen van de categorieën, elementen, klassen, structuren, processen en relaties die daarbij betrokken zijn, vaak gepresenteerd in de vorm van regels. De syntaxis van de taal van een volwassen moedertaalspreker is zeer complex en grotendeels onbewust aanwezig. Het vermogen om zinnen te maken die betekenis overdragen is een centraal aspect van communicatieve competentie.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke grammaticale elementen, categorieën, klassen, structuren, processen en relaties leerders zullen moeten kunnen hanteren.

### 5.2.1.3 Semantische competentie

houdt zich bezig met het bewustzijn en de beheersing van de leerder van de manier waarop betekenissen zijn geordend. *Lexicale semantiek* houdt zich bezig met kwesties van woordbetekenis, bijvoorbeeld:

- de verhouding tussen het woord en de algemene context:
  - verwijzing;
  - connotatie;
  - uitdragen van algemene of specifieke noties.
- interlexicale verhoudingen, zoals:
  - synonymie/antonymie;
  - hyponymie;
  - collocatie;
  - relatie deel/geheel;
  - componentenanalyse;
  - vertaalequivalenten.

*Grammaticale semantiek* houdt zich bezig met de betekenis van grammaticale elementen, categorieën, structuren en processen (zie paragraaf 5.2.1.2).

*Pragmatische semantiek* houdt zich bezig met logische verhoudingen zoals noodzakelijk gevolg, vooronderstelling, implicatie, enzovoort.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke soorten semantische verhoudingen leerders zullen moeten kunnen laten zien.

Betekenis-kwesties spelen vanzelfsprekend een centrale rol in de communicatie en komen daarom in het hele Referentiekader aan de orde (zie in het bijzonder paragraaf 5.1.1.1).

Linguïstische competentie wordt hier behandeld in een formele betekenis. Vanuit het oogpunt van de theoretische of beschrijvende taalkunde is een taal een zeer complex stelsel van symbolen. Wanneer, zoals hier, wordt getracht de vele verschillende componenten van communicatieve competentie te onderscheiden, kan de – grotendeels onbewuste – kennis van de formele structuur en het vermogen om die te hanteren met recht worden aangeduid als een van die componenten. Hoeveel van deze formele analyse moet worden meegenomen bij het leren of onderwijzen van een taal is een ander verhaal. De functionele/notionele benadering waarvoor de Raad van Europa koos in de publicaties *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* en *Vantage Level* vormt een alternatief voor de visie op linguïstische competentie zoals beschreven in paragraaf 5.2.1–3. Zij gaat niet uit van taalvormen en hun betekenis, maar van een stelselmatige classificatie van communicatieve functies en noties, verdeeld in een algemene en een specifieke categorie. In tweede instantie behandelt zij pas lexicale en grammaticale vormen als exponenten van die functies en noties. Beide benaderingen zijn complementaire manieren om de ‘dubbele uitdrukkingvorm’ van taal te hanteren. Talen zijn gebaseerd op een ordening van vorm en een ordening van betekenis. De beide ordeningen doorsnijden elkaar op grotendeels arbitraire wijze. Een beschrijving op basis van de ordening van uitdrukkingvormen doet de betekenis tekort, terwijl een beschrijving op basis van de ordening van betekenissen de vorm tekort doet. Aan welke beschrijving de gebruiker de voorkeur geeft, hangt af van het doel waarvoor de beschrijving wordt gemaakt. Het succes van de Threshold Level-benadering geeft aan dat veel beroepsbeoefenaren het beter vinden om van betekenis naar vorm te gaan in plaats van de meer traditionele praktijk om vooruitgang te meten in louter vormkenmerken. Aan de andere kant zullen sommigen de voorkeur geven aan het gebruik van een ‘communicatieve grammatica’, zoals bijvoorbeeld in *Un niveau-seuil*. Wat buiten kijf staat is dat een taalleerder zowel vormen als betekenissen moet verwerven.

#### 5.2.1.4 Fonologische competentie

heeft betrekking op kennis van en vaardigheid in de waarneming en productie van:

- de geluidseenheden (fonemen) van de taal en hun verschillende realiseringen in bepaalde contexten (allofonen);
- de fonetische kenmerken waardoor fonemen van elkaar verschillen (onderscheidende kenmerken, bijvoorbeeld stemhebbend, gerond, nasaal, plofklank);
- de fonetische samenstelling van woorden (lettergreepstructuur, volgorde van fonemen, nadruk, woordtoon);
- zinsfonetiek (prosodie)
  - klemtoon en ritme van de zin
  - intonatie;
- fonetische reductie
  - klinkerreductie
  - sterke en zwakke vormen
  - assimilatie
  - elisie.

	<b>FONOLOGISCHE BEHEERSING</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken.
<b>B2</b>	Heeft een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.
<b>B1</b>	De uitspraak is duidelijk te verstaan ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt.
<b>A2</b>	De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar gesprekspartners zullen af en toe om herhaling moeten vragen.
<b>A1</b>	De uitspraak van een zeer beperkt repertoire van geleerde woorden en frasen is met enige inspanning verstaanbaar voor moedertaalsprekers die gewend zijn om te gaan met sprekers uit zijn of haar taalgroep.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke nieuwe fonologische vaardigheden de leerder nodig heeft;
- wat het relatieve belang is van geluiden en prosodie;
- of fonetische correctheid en vloeiendheid doelstellingen voor de korte termijn zijn dan wel geleidelijk worden ontwikkeld als langetermijndoelen.

#### 5.2.1.5 Orthografische competentie

heeft betrekking op kennis van en vaardigheid in de waarneming en productie van de symbolen waaruit geschreven teksten zijn samengesteld. De schrijfsystemen van alle Europese talen zijn gebaseerd op het alfabetische beginsel, hoewel er andere talen zijn die een ideografisch (logografisch) beginsel hanteren (zoals het Chinees), of een consonantisch beginsel (zoals het Arabisch). Voor alfabetische systemen moeten leerders het volgende kennen en kunnen waarnemen en produceren:

- de vormen van letters in gedrukte en geschreven vorm, in hoofdletters en kleine letters;
- de juiste spelling van woorden, met inbegrip van herkende verkorte vormen;
- leestekens en hun gebruiksconventies;
- typografische conventies en varianten van lettertypen en dergelijke;
- veelgebruikte logografische tekens (zoals @, &, \$, enz.)

#### 5.2.1.6 Orthoëpische competentie

Omgekeerd moeten taalgebruikers die een voorbereide tekst moeten voorlezen of in een gesprek woorden moeten gebruiken die zij voor het eerst tegenkomen in geschreven vorm, in staat zijn een correcte uitspraak voort te brengen op basis van de geschreven vorm. Hiervoor kan vereist zijn:

- kennis van spellingconventies
- het vermogen om een woordenboek te raadplegen en kennis van de conventies die daarin worden gebruikt om de uitspraak weer te geven
- kennis van de gevolgen van geschreven vormen, in het bijzonder leestekens, voor frasering en intonatie
- het vermogen om dubbelzinnigheden (homoniemen, syntactische ambiguïteit, enz.) correct te interpreteren in het licht van de context

	<b>ORTHOGRAFISCHE BEHEERSING</b>
<b>C2</b>	<i>Het geschrevene is orthografisch foutloos.</i>
<b>C1</b>	<i>Lay-out, alinea-indeling en leestekengebruik zijn consistent en bevorderen de leesbaarheid. De spelling is correct, afgezien van een enkele verschrijving.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan heldere, begrijpelijke, doorlopende tekst produceren die voldoet aan standaardconventies voor lay-out en alinea-indeling. Spelling en leestekengebruik zijn redelijk correct maar kunnen invloeden van moedertaal verraden.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan heldere doorlopende tekst produceren die over het algemeen helemaal te begrijpen is. Spelling, leestekengebruik en lay-out zijn correct genoeg om het grootste deel van de tijd te kunnen worden gevolgd.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan korte zinnen over alledaagse onderwerpen overschrijven, bijvoorbeeld een routebeschrijving. Kan fonetisch redelijk correct (maar niet noodzakelijkerwijs helemaal in de standaardspelling) korte woorden opschrijven uit zijn of haar gesproken woordenschat.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan vertrouwde woorden en korte frasen overschrijven, bijvoorbeeld eenvoudige aanwijzingen of instructies, namen van alledaagse dingen, namen van winkels en regelmatig gebruikte standaardzinnnetjes. Kan zijn of haar adres, nationaliteit, en andere persoonlijke gegevens spellen.</i>

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- wat de orthografische en orthoëpische behoeften van leeders zijn in verband met hun toepassing van gesproken en geschreven taalvarianten, alsmede hun behoefte om tekst om te zetten van gesproken naar geschreven taal en omgekeerd.

### 5.2.2 Sociolinguïstische competentie

Sociolinguïstische competentie heeft betrekking op de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de sociale dimensie van taalgebruik te hanteren. Het is ook al opgemerkt in verband met sociaal-culturele competentie, maar omdat taal een sociaal-cultureel verschijnsel is, is veel van de inhoud van het Referentiekader, vooral wat betreft sociaal-culturele aspecten, relevant voor sociolinguïstische competentie. Hier worden zaken behandeld die specifiek betrekking hebben op taalgebruik en die niet elders aan de orde komen: linguïstische markerings van sociale verhoudingen; beleefdheidsconventies; uitdrukkingen van volkswijsheid; registersverschillen, en dialect en accent.

#### 5.2.2.1 Linguïstische markerings van sociale verhoudingen

Deze lopen natuurlijk sterk uiteen in verschillende talen en culturen, afhankelijk van factoren als a) relatieve status, b) verwantschap, c) gespreksregister, enz.. De onderstaande voorbeelden zijn niet universeel toepasbaar en kunnen wel of niet equivalenten hebben in andere talen.

- gebruik en keuze van begroeting:
  - bij aankomst, bijvoorbeeld *Hallo! Goedemorgen!*
  - kennismaking, bijvoorbeeld *Hoe maakt u het?*
  - afscheid, bijvoorbeeld *Dag. . . Tot ziens*
- gebruik en keuze van aanspreekvorm:
  - versteend, bijvoorbeeld *Uwe majesteit, Edelachtbare*
  - formeel, bijvoorbeeld *Meneer, Mevrouw, Juffrouw, Dokter, Professor (+achternaam)*
  - informeel, bijvoorbeeld alleen voornaam: *Jan! Suzan!*
- geen aanspreekvorm
  - familiair, bijvoorbeeld *jongen, schat;* (populair) *ouwe, liefje*
  - gebiedend, bijvoorbeeld alleen achternaam: *Smit! Jij (daar)!*
  - rituele belediging, bijvoorbeeld *stomme idioot!* (vaak vertederd)

- conventies voor het nemen van beurten
- gebruik en keuze van krachttermen (O jee!, Mijn God!, Potverdorie!, enz.)

#### 5.2.2.2 Beleefdheidsconventies

Beleefdheidsconventies kunnen een belangrijke reden zijn om af te zien van onomwonden toepassing van het 'samenwerkingsbeginsel' (zie paragraaf 5.2.3.1). Zij variëren van cultuur tot cultuur en zijn vaak een bron van interetnische misverstanden, vooral wanneer beleefde uitdrukkingen letterlijk worden opgevat.

1. 'positieve' beleefdheid, bijvoorbeeld:
  - belangstelling tonen voor iemands welbevinden;
  - ervaringen en zorgen delen, 'serieuze gesprekken';
  - bewondering, genegenheid, dankbaarheid uiten;
  - geschenken aanbieden, gunsten en gastvrijheid beloven;
2. 'negatieve' beleefdheid, bijvoorbeeld:
  - intimiderend gedrag vermijden (dogmatisme, rechtstreekse bevelen, enz.);
  - spijt betuigen, zich verontschuldigen voor intimiderend gedrag (verbeteren, tegenspraak, verboden, enz.);
  - zich indekken, enz. (bijvoorbeeld 'Ik geloof dat', 'toch?');
3. toepasselijk gebruik van 'alsjeblieft', 'dankjewel', enz.;
4. *onbeleefdheid* (met opzet de beleefdheidsconventies overtreden), bijvoorbeeld:
  - directheid, openhartigheid;
  - minachting of afkeer uitdrukken;
  - ernstige klacht of terechtwijzing;
  - uiting geven aan woede of ongeduld;
  - superioriteit bevestigen.

#### 5.2.2.3 Uitdrukkingen van volkswijsheid

Deze vaste formules, die een gemeenschappelijke houding belichamen en versterken, leveren een aanzienlijke bijdrage aan de volkscultuur. Ze worden vaak gebruikt, maar misschien nog vaker wordt ernaar verwezen of mee gespeeld, bijvoorbeeld in krantenkoppen. Kennis van deze volkswijsheden, uitgedrukt in een taal die iedereen verondersteld wordt te kennen, is een belangrijke component van het linguïstische aspect van sociaal-culturele competentie.

- spreekwoorden, bijvoorbeeld *de beste stuurhui staan aan wal*
- idiomatische uitdrukkingen, bijvoorbeeld *van een mug een olifant maken*
- vertrouwde citaten, bijvoorbeeld *de vis wordt duur betaald*
- uitingen van:
  - overtuigingen, zoals weerspreuken, bijvoorbeeld *Morgenrood, regen/water in de sloot*
  - houdingen, zoals clichés, bijvoorbeeld *Je familie kun je niet uitkiezen*
  - waardeoordelen, bijvoorbeeld *Het is niet comme il faut.*

Graffiti, teksten op t-shirts, herkenningskretten op de televisie, kaarten en posters op de werkplek hebben tegenwoordig vaak eenzelfde functie.



#### 5.2.2.4 Registerverschillen

De term 'register' wordt gebruikt om te verwijzen naar stelselmatige verschillen tussen taalvarianten die in verschillende contexten worden gebruikt. Het gaat om een erg breed concept, dat zich kan uitstrekken tot wat hier wordt behandeld onder 'taken' (paragraaf 4.3), 'tekstsoorten' (4.6.4) en 'macro-functies' (5.2.3.2). In deze paragraaf houden we ons bezig met verschillen in formaliteitsniveaus:

- versteend, bijvoorbeeld *Zo waarlijk helpe mij God almachtig.*
- formeel, bijvoorbeeld *Aan de orde is thans punt één van de agenda.*
- neutraal, bijvoorbeeld *Zullen we beginnen?*
- informeel, bijvoorbeeld *Goed. Wat denken jullie ervan?*
- familiair, bijvoorbeeld *OK jongens, ertegenaan!*
- intiem, bijvoorbeeld *Ben je zover, schat?*

In de eerste leerfasen (tot pakweg niveau B1) is een betrekkelijk neutraal register het meest geschikt, tenzij er dwingende redenen zijn om voor een ander register te kiezen. Dit neutrale register zullen moedertaalsprekers meestal tegen buitenlanders en vreemden in het algemeen gebruiken en ook van hen verwachten. De bekendheid met meer formele of meer familiale registers zal waarschijnlijk in de loop van de tijd ontstaan, wellicht door het lezen van verschillende tekstsoorten, in het bijzonder romans, en eerst als receptieve competentie. Men dient enige voorzichtigheid te betrachten bij het gebruik van meer formele of meer familiale registers, aangezien ongepast gebruik snel kan leiden tot misverstanden en spot.

#### 5.2.2.5 Dialect en accent

Tot sociolinguïstische competentie behoort ook het vermogen om de linguïstische markeringen te herkennen van bijvoorbeeld:

- maatschappelijke klasse
- regionale afkomst
- nationale afkomst
- etniciteit
- beroepsgroep

Zulke markeringen zijn bijvoorbeeld:

- woordgebruik, bijvoorbeeld het Vlaamse *gij/ge* voor 'jij/je'
- grammatica, bijvoorbeeld *hun hebben nooit niks gewonnen* voor 'zij hebben nog nooit iets gewonnen'
- fonologie, bijvoorbeeld de Zuid-Nederlandse zachte g
- vocale kenmerken (ritme, volume, enz.)
- paralinguïstiek
- lichaamstaal

Geen enkele Europese taalgemeenschap is volkomen homogeen. Vele regio's hebben hun eigenaardigheden op taal- en cultuurgebied. Deze zijn gewoonlijk het sterkst gemarkeerd bij hen die een zuiver lokaal leven leiden en correleren dan ook met maatschappelijke klasse, beroep en onderwijsniveau. Herkenning van dialecten levert daarom belangrijke aanwijzingen op over kenmerken van de gesprekspartner. Stereotypen spelen in dit proces een grote rol. Deze kan worden verminderd door de ontwikkeling van interculturele vaardigheden (zie paragraaf 5.1.2.2). Leerders zullen in de loop der tijd ook in contact komen met sprekers van verschillende komaf. Voordat zij zelf dialectvormen overnemen dienen zij zich bewust te zijn van de sociale connotaties en de noodzaak van samenhang en consistentie.

Het maken van schalen voor aspecten van sociolinguïstische competentie is problematisch gebleken (zie bijlage B<sup>20</sup>). Succesvol geschaalde elementen zijn opgenomen in de volgende toelichtende schaal. Zoals te zien is heeft het onderste gedeelte van de schaal alleen betrekking op markeringen van sociale verhoudingen en beleefdheidsconventies. Vanaf niveau B2 blijken gebruikers zich vervolgens adequaat te kunnen uitdrukken in taal die sociolinguïstisch past bij de betrokken situaties en personen en beginnen zij een vermogen te ontwikkelen om variatie in gesproken taal te hanteren, plus een grotere beheersing van registers en idiomatische uitdrukkingen.

20. zie voetnoot 1

	<b>SOCIOLINGUIÏSTISCHE TREFZEKERHEID</b>
<b>C2</b>	Heeft een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal, en is zich bewust van betekenisconnotaties op verschillende niveaus. Begrijpt volledig de sociolinguïstische en sociaal-culturele implicaties van de taal die wordt gebruikt door moedertaalsprekers en kan dienovereenkomstig reageren. Kan doeltreffend bemiddelen tussen sprekers van de doeltaal en van die van zijn of haar oorspronkelijke gemeenschap, rekening houdend met sociaal-culturele en sociolinguïstische verschillen.
<b>C1</b>	Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen en heeft daarbij oog voor registerveranderingen; heeft echter zo nu en dan behoefte aan bevestiging van details, vooral als het accent niet vertrouwd is. Kan films volgen met veel plat taalgebruik en idiomatische uitdrukkingen. Kan taal flexibel en doeltreffend gebruiken voor sociale doeleinden met inbegrip van emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik.
<b>B2</b>	Kan zich vol vertrouwen, helder en beleefd uitdrukken in een formeel of informeel register, afhankelijk van de situatie en de betrokkenen.
	Kan met enige inspanning groepsdiscussies volgen en daaraan bijdragen, zelfs wanneer er snelle spreektaal wordt gebezigd. Kan betrekkingen onderhouden met moedertaalsprekers zonder hen onbedoeld te amuseren of te irriteren en zonder hen te verplichten zich anders te gedragen dan zij tegenover een moedertaalspreker zouden doen. Kan zich in situaties op gepaste wijze uitdrukken en weet flagrante fouten in de formulering te vermijden.
<b>B1</b>	Kan een breed scala van taalfuncties uitvoeren en beantwoorden met de meest voorkomende exponenten in een neutraal register. Is zich bewust van de belangrijkste beleefdheidsconventies en handelt dienovereenkomstig. Is zich bewust en let op tekenen van de belangrijkste verschillen in gewoonten, gebruiken, houdingen, waarden en overtuigingen tussen de betrokken gemeenschap en die van hem of haar zelf.
<b>A2</b>	Kan elementaire taalfuncties uitvoeren en beantwoorden, zoals informatie-uitwisseling en verzoeken om inlichtingen, en kan op eenvoudige wijze meningen en houdingen uitdrukken. Kan op eenvoudige maar doeltreffende wijze sociale contacten aangaan met gebruikmaking van de eenvoudigste gangbare uitdrukkingen en door elementaire routines te volgen.
	Kan zeer korte sociale contacten hanteren en daarbij gebruikmaken van alledaagse beleefde vormen van begroeting en aanspreken. Kan onder andere uitnodigingen doen, suggesties opperen en verontschuldigen aanbieden, en daarop reageren.
<b>A1</b>	Kan elementair sociaal contact leggen door gebruik te maken van de eenvoudigste alledaagse beleefdheidsvormen van: begroeting en afscheid; voorstellen; alstublieft, dankuwel en sorry zeggen, enz..

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welk bereik van begroetingen, aanspreekvormen en krachttermen leeders a) moeten kunnen herkennen, b) sociologisch moeten kunnen beoordelen en c) zelf moeten kunnen gebruiken;
- welke beleefdheidsconventies leeders a) moeten kunnen herkennen en begrijpen, en b) zelf moeten kunnen gebruiken;
- welke vormen van onbeleefdheid leeders a) moeten kunnen herkennen en begrijpen en b) zelf moeten kunnen gebruiken;
- welke spreekwoorden, clichés en volkswijsheden leeders a) moeten kunnen herkennen en begrijpen en b) zelf moeten kunnen gebruiken;
- welke registers leeders moeten kunnen a) herkennen en begrijpen en b) gebruiken;
- welke sociale groepen in de doelgemeenschap – en wellicht in de internationale gemeenschap – de leerder moet kunnen herkennen aan hun taalgebruik.

### 5.2.3 Pragmatische competenties

Pragmatische competenties hebben betrekking op de kennis die de taalgebruiker/taalleerder heeft van de beginselen op basis waarvan boodschappen worden:

- a) georganiseerd, gestructureerd en gerangschikt ('discoursecompetentie');
- b) gebruikt om communicatieve functies uit te voeren ('functionele competentie');
- c) aaneengeschakeld volgens interactie- en transactieschemata ('ontwerpcompetentie').

**5.2.3.1 Gesprekscompetentie** is het vermogen van een taalgebruiker/taalleerder om zinnen in de juiste volgorde te zetten zodat samenhangende stukken tekst ontstaan. Dit omvat kennis en beheersing van de juiste volgorde in termen van:

- onderwerp/focus;
- gegeven/nieuw;
- 'natuurlijke' volgorde, bijvoorbeeld in de tijd:
  - *Hij viel op de grond en ik gaf hem een klap*, tegenover
  - *Ik gaf hem een klap en hij viel op de grond*.
- oorzaak/gevolg (omkeerbaar) – de prijzen stijgen – de mensen eisen hogere lonen.
- het vermogen om de tekst te structureren en te beheren in termen van:
  - thematische ordening;
  - coherentie en cohesie;
  - logische volgorde;
  - stijl en register;
  - retorische doeltreffendheid;
  - het '**samenwerkingsbeginsel**' (Grice 1975): 'lever uw bijdrage zoals, in de fase waarin zij voorkomt, wordt vereist door de aanvaarde bedoeling of richting van het gesprek waarbij u betrokken bent, door de volgende stelregels aan te houden:
    - kwaliteit (probeer een bijdrage te leveren die waar is);
    - kwantiteit (maak uw bijdrage zo informatief als nodig is, maar niet meer dan dat);
    - relevantie (zeg niets wat niet relevant is);
    - manier (wees beknopt en ordelijk, vermijd onduidelijkheid en dubbelzinnigheid)'.

Afwijkingen van deze criteria voor heldere en doelmatige communicatie zijn alleen toegestaan als zij een speciaal doel dienen, niet vanwege onvermogen om eraan te voldoen.

- Tekstontwerp: kennis van de ontwerpconventies in de betrokken gemeenschap, bijvoorbeeld:
  - hoe informatie wordt gestructureerd bij de realisatie van de verschillende macrofuncties (beschrijving, verhaal, expositie, enz.);
  - hoe verhalen, anekdotes, grappen en dergelijke worden verteld;
  - hoe een pleidooi wordt opgebouwd (in een rechtszaal, debat, enz.);
  - hoe geschreven teksten (essays, officiële brieven, enz.) worden ingedeeld, gemarkeerd en aaneengeschakeld.

Een groot deel van het onderwijs in de moedertaal wordt besteed aan de opbouw van de gespreksvaardigheden van jonge mensen. Bij het leren van een vreemde taal begint de leerder waarschijnlijk met korte beurten, gewoonlijk met een lengte van één zin. Op hogere taalbeheersingsniveaus wordt de ontwikkeling van de gesprekscompetentie, waarvan de componenten in deze paragraaf worden aangeduid, steeds belangrijker.

- Flexibiliteit ten opzichte van omstandigheden;
- Beurten nemen (ook behandeld bij de interactiestrategieën);
- Thematische ontwikkeling;
- Coherentie en cohesie.

	<b>FLEXIBILITEIT</b>
<b>C2</b>	Toont grote flexibiliteit bij het herformuleren van ideeën in andere taalvormen om nadruk te geven of onderscheid te maken. naar situatie, gespreksgenoot, enz. en om dubbelzinnigheid weg te nemen.
<b>C1</b>	Als B2+
<b>B2</b>	Kan wat hij of zij zegt en de manier van uitdrukken aanpassen aan de situatie en de ontvanger, en een mate van formaliteit kiezen die in de omstandigheden toepasselijk is. Kan de formulering variëren van wat hij of zij wil zeggen.
<b>B1</b>	Kan zijn of haar uitdrukking aanpassen om minder alledaagse en zelfs moeilijke situaties te hanteren. Kan een breed scala van eenvoudige taal flexibel inzetten om veel te zeggen van wat hij of zij wil.
<b>A2</b>	Kan goed ingestudeerde en geleerde eenvoudige frasen aanpassen aan bepaalde omstandigheden door beperkte lexicale substitutie. Kan geleerde frasen uitbreiden door hun elementen iets anders te combineren.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>BEURTEN NEMEN</b>
<b>C2</b>	Als C1
<b>C1</b>	Kan een passende frase kiezen uit een paraat scala van gespreksfuncties om zijn of haar opmerkingen op de juiste wijze aan te kondigen en de beurt te krijgen, of om tijd te winnen en de beurt te houden tijdens het nadenken.
<b>B2</b>	Kan op toepasselijke wijze ingrijpen in een discussie en daarvoor de juiste taal gebruiken. Kan op gepaste wijze een gesprek beginnen, onderhouden en beëindigen, en daarbij doeltreffend beurten nemen. Kan een gesprek beginnen, de beurt nemen wanneer dat gepast is en de conversatie beëindigen wanneer dat moet, zij het niet altijd op elegante wijze. Kan standaardzinnen gebruiken (bijvoorbeeld 'Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag') om tijd te winnen en de beurt te behouden tijdens het zoeken naar woorden.
<b>B1</b>	Kan ingrijpen in een discussie over een vertrouwd onderwerp en de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn.
<b>A2</b>	Kan eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen. Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen. Kan om aandacht vragen.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>THEMATISCHE ONTWIKKELING</b>
<b>C2</b>	Als C <sub>1</sub>
<b>C1</b>	Kan uitgewerkte beschrijvingen geven en verhalen vertellen en daarbij subthema's integreren, bepaalde standpunten ontwikkelen en afronden met een passende conclusie.
<b>B2</b>	Kan een heldere beschrijving geven of duidelijk verhaal vertellen, en daarbij de hoofdpunten uitwerken en ondersteunen met relevante aanvullende punten en voorbeelden.
<b>B1</b>	Kan redelijk vloeiend een helder verhaal vertellen of een heldere beschrijving geven in de vorm van een lineaire opeenvolging van punten.
<b>A2</b>	Kan een verhaal vertellen of iets beschrijven als een simpele opsomming van punten.
<b>A1</b>	Geen descriptor beschikbaar

	<b>COHERENTIE EN COHESIE</b>
<b>C2</b>	Kan samenhangende tekst produceren en daarbij volledig en toepasselijk gebruik maken van uiteenlopende ordeningspatronen en een breed scala van cohesie bevorderende elementen.
<b>C1</b>	Kan duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde gesproken taal voortbrengen, die getuigt van een goede beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en cohesie bevorderende elementen.
	Kan een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven.
<b>B2</b>	Kan gebruikmaken van een beperkt aantal cohesie bevorderende elementen om zijn of haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog, hoewel in een langere bijdrage sprake kan zijn van een zekere 'springerigheid'.
<b>B1</b>	Kan een reeks kortere, op zichzelf staande eenvoudige elementen verbinden tot een samenhangende lineaire opeenvolging van punten.
<b>A2</b>	Kan de meest voorkomende verbindingswoorden gebruiken om enkelvoudige zinnen te verbinden om een verhaal te vertellen of iets te beschrijven als een eenvoudige opsomming van punten. Kan woordgroepen verbinden met eenvoudige voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.
<b>A1</b>	Kan woorden of woordgroepen met elkaar verbinden met heel elementaire lineaire verbindingswoorden als 'en' of 'toen'.

### 5.2.3.2 Functionele competentie

Deze component heeft betrekking op het gebruik van gesproken en geschreven teksten die bepaalde functionele doelen dienen in de communicatie (zie paragraaf 4.2). Conversatiecompetentie is meer dan louter weten welke specifieke functies (microfuncties) worden uitgedrukt met welke taalvormen. Deelnemers zijn betrokken bij een interactie waarin elk initiatief tot een respons leidt en de interactie verder brengt, zoals de bedoeling is, via een opeenvolging van fasen, van de openingswoorden tot de uiteindelijke conclusie. Competente sprekers begrijpen het proces en de vaardigheden die het vereist. Een macrofunctie wordt gekenmerkt door zijn interactiestructuur. In meer complexe situaties kan sprake zijn van een interne structuur met aaneengeschakelde macrofuncties, die in veel gevallen zijn gerangschikt volgens formele of informele patronen van sociale interactie (schemata).

1. *Microfuncties* zijn categorieën voor het functionele gebruik van afzonderlijke (meestal korte) uitingen, gewoonlijk als beurtwissel in een interactie. Microfuncties worden tot op zekere hoogte (maar niet uittend) geassocieerd in *Threshold Level 1990*, hoofdstuk 5:

1.1 feitelijke informatie geven en vragen:

- identificeren
- rapporteren

- corrigeren
- vragen
- antwoorden

#### 1.2 houdingen uitdrukken en ontdekken:

- feitelijk (eens/oneens)
- kennis (kennis/onwetendheid, onthouden, vergeten, waarschijnlijkheid, zekerheid)
- modaliteit (verplichting, noodzaak, mogelijkheid, toestemming)
- wilskracht (willen, wensen, bedoelingen, voorkeur)
- emoties (vreugde/verdriet, voorkeur/afkeer, tevredenheid, belangstelling, verrassing, hoop, teleurstelling, angst, bezorgdheid, dankbaarheid)
- moreel (verontschuldigen, instemming, spijt, sympathie)

#### 1.3 overredingskracht:

- suggesties, verzoeken, waarschuwingen, advies, aanmoediging, hulpvragen, uitnodigingen, aanbiedingen

#### 1.4 sociale interactie:

- aandacht trekken, aanspreken, begroeten, voorstellen, een toast uitbrengen, afscheid nemen

#### 1.5 gesprek structureren:

- (28 microfuncties, openen, beurt nemen, afsluiten, enz.)

#### 1.6 communicatieherstel:

- (16 microfuncties)

2. *Macrofuncties* zijn categorieën voor het functionele gebruik van gesproken of geschreven tekst die bestaan uit een (soms uitgebreide) aaneenschakeling van zinnen, bijvoorbeeld:

- beschrijving
- vertelling
- commentaar
- expositie
- exegese
- verklaring
- demonstratie
- instructie
- argumentatie
- overreding, enz.

#### 3. *Interactieschemata*

Functionele competentie omvat ook kennis en het vermogen om gebruik te maken van de schemata patronen van sociale interactie) die aan communicatie ten grondslag liggen, zoals verbale uitwisselingspatronen. De interactieve activiteiten, zoals geschetst in paragraaf 4.4.3, vereisen gestructureerde aaneenschakelingen van handelingen die door partijen om beurten worden verricht. In hun eenvoudigste vorm zijn het paren zoals:

vraag:	antwoord
uitspraak:	eens/oneens
verzoek/aanbod/excuses:	aanvaard/niet aanvaard
begroeting/toost:	respons

Series van drie, waarin de eerste spreker de reactie van de gespreksgenoot bevestigt of beantwoordt, zijn gebruikelijk. De paren en trio's zijn meestal ingebed in langere transacties en interacties. Zo wordt bijvoorbeeld in complexere, doelgerichte samenwerkingstransacties de taal gebruikt om indien nodig:

- een werkgroep te vormen en de verhoudingen tussen de deelnemers vast te leggen;
- gemeenschappelijke kennis vast te stellen van de relevante kenmerken van de actuele situatie en tot een gemeenschappelijke interpretatie te komen;
- te identificeren wat er kan en moet worden veranderd;
- overeenstemming te bereiken over doelstellingen en de acties die nodig zijn om die te bereiken;
- het eens te worden over de rollen tijdens de uitvoering van de actie;
- praktische kanten van de nodige acties te beheren, bijvoorbeeld door:
  - problemen te identificeren en op te lossen als ze zich voordoen;
  - bijdragen te coördineren en in volgorde te laten verlopen;
  - wederzijdse aanmoediging;
  - aan te geven wanneer subdoelen zijn gerealiseerd;
- te herkennen wanneer de gehele taak is voltooid;
- de transactie te evalueren;
- de transactie te voltooien en te beëindigen.

Het gehele proces kan schematisch worden weergegeven. Een voorbeeld is het algemene schema voor de inkoop van goederen of diensten in *Threshold Level 1990*, hoofdstuk 8:

#### *Algemeen schema voor de inkoop van goederen of diensten*

1. Naar plaats van transactie gaan
  - 1.1 Weg vinden naar winkel, warenhuis, supermarkt, restaurant, station, hotel, enz.
  - 1.2 Weg vinden naar toonbank, afdeling, tafel, loket, receptie, enz.
2. Contact leggen
  - 2.1 Begroeting uitwisselen met winkelier/verkoper/ober/receptionist, enz.
    - 2.1.1 verkoper groet
    - 2.1.2 klant groet
3. Goederen/diensten uitkiezen
  - 3.1 gewenste categorie goederen/diensten herkennen
    - 3.1.1 inlichtingen vragen
    - 3.1.2 inlichtingen geven
  - 3.2 keuzemogelijkheden identificeren
  - 3.3 Voor- en nadelen van keuzemogelijkheden bespreken (zoals kwaliteit, prijs, kleur, grootte)
    - 3.3.1 inlichtingen vragen
    - 3.3.2 inlichtingen geven
    - 3.3.3 advies vragen
    - 3.3.4 advies geven
    - 3.3.5 vragen naar voorkeur
    - 3.3.6 voorkeur uitspreken, enz.
  - 3.4 bepaalde gewenste goederen herkennen
  - 3.5 goederen onderzoeken
  - 3.6 overeenstemming bereiken over koop
4. Goederen ruilen voor betaalmiddel
  - 4.1 prijzen overeenkomen
  - 4.2 totaalprijs overeenkomen
  - 4.3 betaling ontvangen/overhandigen
  - 4.4 goederen (en betalingsbewijs) ontvangen/overhandigen
  - 4.5 dank uitspreken
    - 4.5.1 verkoper bedankt
    - 4.5.2 klant bedankt
5. Afscheid nemen
  - 5.1 (wederzijdse) tevredenheid uitdrukken
    - 5.1.1 verkoper spreekt tevredenheid uit
    - 5.1.2 klant spreekt tevredenheid uit

- 5.2 interpersoonlijk commentaar uitwisselen (bijvoorbeeld over het weer of een plaatselijk nieuwtje)
- 5.3 afscheidsgroeten uitwisselen
  - 5.3.1 verkoper groet
  - 5.3.2 klant groet

**N.B.** Men dient te bedenken dat, net als bij soortgelijke schemata het geval is, de beschikbaarheid van dit schema voor winkelend publiek en verkopers niet betekent dat deze vorm in alle gevallen wordt toegepast. Vooral tegenwoordig wordt de taal nog maar sporadisch gebruikt, in het bijzonder om problemen af te handelen die ontstaan in een overigens gedepersonaliseerde en semi-automatische transactie, of om de transactie een menselijk gezicht te geven (zie paragraaf 4.1.1).

Het is niet haalbaar om toelichtende schalen te ontwikkelen voor alle competentiegebieden die worden geïmpliceerd door het begrip functionele competentie. Bepaalde microfunctionele activiteiten zijn in feite geschaald in de toelichtende schalen voor interactieve en productieve communicatieactiviteiten. Twee generieke kwalitatieve factoren die het functionele succes van de taalleerder/taalgebruiker bepalen:

- a) vloeiendheid**, het vermogen om te articuleren, door te gaan en een oplossing te vinden wanneer men in een doodlopende straat belandt;
- b) propositionele nauwkeurigheid**, het vermogen om gedachten en stellingen zo te formuleren dat de betekenis duidelijk is.

Voor deze beide kwalitatieve aspecten zijn toelichtende schalen beschikbaar:

	<b>GESPROKEN VLOEIENDHEID</b>
<b>C2</b>	<i>Kan zich langere tijd uitdrukken met een natuurlijke, moeiteloze taalstroom zonder aarzelingen. Pauzeert alleen om na te denken over precies de juiste woorden om zijn of haar gedachten uit te drukken of om toepasselijk voorbeelden of verklaringen te vinden.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken. Slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan spontaan communiceren en vertoont daarbij vaak opmerkelijke vloeiendheid en uitdrukkingsgemak, ook in langere complexe teksten.</i>
	<i>Kan langere stukken tekst produceren in een redelijk gelijkmatig tempo; hoewel hij of zij kan aarzelen tijdens het zoeken naar patronen en uitdrukkingen, zijn er weinig merkbare pauzes. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen belasting met zich meebrengt.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan zich betrekkelijk gemakkelijk uitdrukken. Ondanks enige problemen met formuleren, die tot pauzes en 'doodlopende wegen' leiden, kan hij of zij zonder hulp doeltreffend verder gaan.</i>
	<i>Kan op verstaanbare wijze doorpraten, ook al pauzeert hij of zij regelmatig voor grammaticale en lexicale planning en er is heel duidelijk sprake van herstelacties, vooral in langere vrij geproduceerde stukken tekst.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan zich in korte uitingen verstaanbaar maken, ondanks heel duidelijke onderbrekingen, valse starts en herformuleringen.</i>
	<i>Kan frasen over vertrouwde onderwerpen met voldoende gemak construeren om korte interacties te hanteren, ondanks heel duidelijke aarzelingen en valse starts.</i>
<b>A1</b>	<i>Kan zeer korte, geïsoleerde, voornamelijk voorgekauwde uitingen hanteren, met veel onderbrekingen om naar uitdrukkingen te zoeken, minder vertrouwde woorden uit te spreken en de communicatie te herstellen.</i>



	<b>PROPOSITIONELE NAUWKEURIGHEID</b>
<b>C2</b>	<i>Kan fijnere betekenisuances precies overbrengen door redelijk accuraat gebruik te maken van een breed scala van kwalificerende elementen (zoals bijwoorden van gradatie en beperkende bijzinnen). Kan nadruk geven, onderscheiden maken en dubbelzinnigheid wegnemen.</i>
<b>C1</b>	<i>Kan meningen en uitspraken precies kwalificeren met betrekking tot bijvoorbeeld de mate van zekerheid/onzekerheid, geloofwaardigheid/twijfel, waarschijnlijkheid, enzovoort.</i>
<b>B2</b>	<i>Kan gedetailleerde informatie betrouwbaar doorgeven.</i>
<b>B1</b>	<i>Kan de hoofdpunten van een idee of probleem uitleggen met een redelijke mate van nauwkeurigheid.</i>
	<i>Kan simpele, directe informatie van onmiddellijk belang overbrengen en daarbij duidelijk maken welk punt hij of zij het belangrijkste vindt. Kan de belangrijkste punten die hij of zij wil overbrengen, begrijpelijk verwoorden.</i>
<b>A2</b>	<i>Kan overbrengen wat hij of zij wil zeggen in een eenvoudige rechtstreekse uitwisseling van beperkte informatie over vertrouwde en alledaagse zaken, maar moet in andere situaties de boodschap meestal wat geweld aandoen.</i>
<b>A1</b>	<i>Geen descriptor beschikbaar</i>

Gebruikers van dit Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke gespreksaspecten de leerder zal moeten beheersen;
- welke macrofuncties de leerder zal moeten kunnen produceren;
- welke microfuncties de leerder zal moeten kunnen produceren;
- welke interactieschemata de leerder nodig zal hebben;
- welke hij of zij wordt verondersteld te beheersen en welke moeten worden onderwezen;
- volgens welke beginselen macro- en microfuncties worden geselecteerd en geordend;
- hoe de **kwalitatieve** voortgang in de pragmatische component kan worden gekarakteriseerd.

# Hoofdstuk 6

## Het leren en onderwijzen van talen

In dit hoofdstuk stellen wij ons de volgende vragen:

Op welke manieren weten leerders de taken, activiteiten en processen te beheersen en de competenties op te bouwen die voor communicatie nodig zijn?

Hoe kunnen docenten/leerkrachten, met hulp van verschillende manieren van ondersteunen deze processen bevorderen?

Hoe kunnen beleidsmakers op het vlak van onderwijs en andere beleidsvormers de leerplannen voor moderne talen het beste opzetten?

Om te beginnen moeten we echter nog enige aandacht besteden aan leerdoelen.

### 6.1 Wat moeten leerders precies leren of verwerven?

#### 6.1.1

Uitspraken over de doelstellingen van het leren en onderwijzen van talen dienen te zijn gebaseerd op inzicht in de behoeften van leerders en van de samenleving, op de taken, activiteiten en processen die de leerders moeten uitvoeren om in die behoeften te voorzien, en op de competenties en strategieën die zij daartoe moeten ontwikkelen en opbouwen. Daarom is in de hoofdstukken 4 en 5 getracht uiteen te zetten wat een volledig competente taalgebruiker kan doen en welke kennis, vaardigheden en attitudes die activiteiten mogelijk maken. Deze zijn zo uitgebreid mogelijk beschreven omdat we niet kunnen weten welke activiteiten van belang zullen zijn voor een bepaalde leerder. Deze hoofdstukken wijzen uit dat leerders, om volledig doeltreffend te kunnen deelnemen aan communicatiegebeurtenissen, het volgende moeten hebben geleerd of verworven:

- de noodzakelijke competenties, zoals beschreven in hoofdstuk 5;
- het vermogen om deze competenties om te zetten in handelingen, zoals beschreven in hoofdstuk 4;
- het vermogen om de strategieën toe te passen die noodzakelijk zijn om de competenties om te zetten in handelingen.

#### 6.1.2

Ten behoeve van de weergave of sturing van de vorderingen van taalleerders is het goed om hun vaardigheden op een reeks opeenvolgende niveaus te beschrijven. Hiervoor zijn toepasselijke schalen gepresenteerd in de hoofdstukken 4 en 5. Bij de registratie van de vorderingen van leerlingen in de eerdere fasen van het algemeen onderwijs, wanneer hun toekomstige loopbaanbehoeften nog niet te voorzien zijn, maar ook telkens wanneer een algemeen oordeel moet worden uitgesproken over de taalvaardigheid van een leerder, kan het hoogst nuttig en praktisch zijn om een aantal van deze categorieën te combineren tot één samenvattende beschrijving van taalvaardigheid, zoals bijvoorbeeld is gebeurd in tabel 1 in hoofdstuk 3.

Meer flexibiliteit wordt geboden door een schema ten behoeve van zelfevaluatie door de leerder, zoals dat van tabel 2 in hoofdstuk 3, waarin de verschillen taalactiviteiten hun eigen globale schalen hebben. Door de manier waarop dit schema is gepresenteerd kan een profiel worden samengesteld in gevallen waarin de verschillende vaardigheden zich ongelijkmatig ontwikkelen. Een nog grotere flexibiliteit wordt uiteraard bereikt met de gedetailleerde afzonderlijke schalen per subcategorie, zoals gepresenteerd in de hoofdstukken 4 en 5. Hoewel alle in deze hoofdstukken beschreven vermogens door een taalgebruiker moeten worden ingezet om doeltreffend te kunnen omgaan met het gehele scala van communicatiegebeurtenissen, zullen niet alle leerders al deze vaardigheden wensen of hoeven te verwerven in een vreemde taal. Sommige leerders hebben bijvoorbeeld geen behoefte aan beheersing

van de geschreven taal. Andere zijn juist alleen geïnteresseerd in het begrip van geschreven teksten. Toch impliceert dit niet dat zulke leerders zich strikt kunnen beperken tot respectievelijk de gesproken en geschreven vormen van de taal.

Het is mogelijk dat in de cognitieve stijl van de leerder het onthouden van gesproken vormen sterk wordt vergemakkelijkt door de associatie met de bijbehorende geschreven vormen. Omgekeerd kan het inzicht in geschreven vormen worden mogelijk gemaakt of vergemakkelijkt door deze te associëren met de bijbehorende mondelinge uitingen. Als dit het geval is, kan de zintuiglijke modaliteit die niet vereist wordt in het gebruik – en derhalve niet als doelstelling is geformuleerd – toch een rol spelen bij het leren van de taal als middel om een doel te bereiken. Het is een kwestie van kiezen (bewust of niet) welke competenties, taken, activiteiten en strategieën een rol als doelstelling of als middel moeten spelen in de ontwikkeling van een bepaalde leerder.

Het is evenmin noodzakelijk dat een competentie, taak, activiteit of strategie die als noodzakelijke doelstelling is aangewezen voor de vervulling van de communicatiebehoeften van de leerder, wordt opgenomen in een lesprogramma. Veel van wat wordt gerekend tot de 'kennis van de wereld' kan bijvoorbeeld bekend worden verondersteld als voorafgaande kennis, al aanwezig binnen de algehele competentie van de leerder als gevolg van eerdere levenservaring of les in de moedertaal. Het probleem kan dan niet meer inhouden dan het zoeken van de juiste drager in T<sub>2</sub> voor een notie categorie in T<sub>1</sub>. Dan moet worden beslist welke nieuwe kennis moet worden geleerd en welke kennis als bekend mag worden verondersteld. Er ontstaat een probleem wanneer een bepaald begripveld op verschillende wijzen is geordend in T<sub>1</sub> en T<sub>2</sub>, zoals vaak het geval is, waardoor de overeenkomst in kennis van de wereld onvolledig of onnauwkeurig is. Hoe ernstig is het gebrek aan overeenkomst? Tot welke misverstanden kan het leiden? Met andere woorden, welke prioriteit moet eraan worden gehecht in een bepaalde fase van het leerproces? Op welk niveau dient beheersing van het onderscheid verplicht te zijn of aandacht te verdienen? Lost het probleem zichzelf uiteindelijk op door ervaring?

Soortgelijke vraagstukken doen zich voor met betrekking tot de uitspraak. Veel fonemen kunnen probleemloos worden overgezet van T<sub>1</sub> naar T<sub>2</sub>. Soms kunnen de in bepaalde contexten gebruikte geluiden merkbaar verschillend zijn. Andere fonemen in T<sub>2</sub> kunnen ontbreken in T<sub>1</sub>. Als deze niet worden verworven of geleerd, is enig informatieverlies onvermijdelijk en kunnen misverstanden optreden. Hoe frequent en significant zullen die zijn? Welke prioriteit moet eraan worden gehecht? Hier wordt de vraag naar de optimale leeftijd of leerfase om de fonemen te leren gecompliceerd door het feit dat gewenning het sterkst optreedt op fonetisch niveau. De bewustmaking van fonetische fouten en het afleren van geautomatiseerd gedrag in een laat stadium, wanneer het aangewezen is dat de normen van de taal als moedertaal zo dicht mogelijk worden benaderd, kan veel duurder zijn (in tijd en inspanning) dan in de eerste leerfase, vooral op jonge leeftijd.

Zulke overwegingen betekenen dat de juiste doelstellingen voor een bepaalde fase in het leerproces van een bepaalde leerder, of van een categorie leerders van een bepaalde leeftijd, niet noodzakelijkerwijs eenvoudigweg kunnen worden afgelezen van de voor elke parameter opgestelde schaal. Er zullen in elk geval keuzes moeten worden gemaakt.

### 6.1.3 Meertalige competentie en multiculturele competentie

Het feit dat het Referentiekader zich niet beperkt tot het aanbieden van 'overzichtsschalen' van communicatieve vaardigheden maar algemene categorieën onderverdeelt in samenstellende delen en daarvoor schalen aanbiedt, is van bijzonder belang wanneer we ons richten op de ontwikkeling van meertalige en multiculturele competenties.

#### 6.1.3.1 Ongelijkmatige en veranderlijke competentie

De meertalige en multiculturele competentie is over het algemeen op een of meer manieren onevenwichtig:

- Leerders bereiken meestal een grotere vaardigheid in één taal dan in de andere talen.
- Het competentieprofiel in één taal wijkt af van dat in andere talen (bijvoorbeeld uitstekende spreekvaardigheid in twee talen, maar goede schrijfvaardigheid in slechts een van beide).
- Het multiculturele profiel wijkt af van het meertalige profiel (bijvoorbeeld goede kennis van de cultuur van een gemeenschap maar weinig kennis van haar taal, of weinig kennis van een gemeenschap waarvan men de belangrijkste taal toch goed beheerst).

Dergelijke onevenwichtigheden zijn volkomen normaal. Als het concept van meertaligheid en multiculturalisme wordt uitgebreid tot de situatie van allen die in hun moedertaal en cultuur worden blootgesteld aan verschillende dialecten en aan de culturele diversiteit die inherent is aan elke complexe samenleving, is het duidelijk dat ook hier onevenwichtigheden (of desgewenst verschillende soorten evenwicht) eerder regel dan uitzondering zijn.

Deze onevenwichtigheid hangt ook samen met de veranderende aard van de meertalige en multiculturele competentie. Waar de traditionele visie op 'eentalige' communicatieve competentie in de moedertaal ervan uitgaat dat deze zich snel stabiliseert, levert een meertalige en multiculturele competentie een vluchtig profiel van veranderlijke samenstelling op. Afhankelijk van de loopbaan, familiegeschiedenis, reiservaringen, leesgewoonten en hobby's van het betrokken individu doen zich belangrijke veranderingen voor in zijn of haar linguïstische en culturele levensloop, die gevolgen hebben voor het 'meertalig evenwicht' en de ervaring van multiculturalisme complexer maken. Dit impliceert op generlei wijze instabiliteit, onzekerheid of gebrek aan evenwicht bij de persoon in kwestie maar draagt in de meeste gevallen juist bij aan een verhoogd bewustzijn van de eigen identiteit.

#### 6.1.3.2 Gedifferentieerde competentie voor het overschakelen naar andere talen

Vanwege het gebrek aan evenwicht is een van de kenmerken van meertalige en multiculturele competentie dat - wanneer zij wordt toegepast - het betrokken individu op verschillende manieren gebruik maakt van algemene en talige vaardigheden en kennis (zie de hoofdstukken 4 en 5). Zo kunnen bijvoorbeeld de gehanteerde strategieën voor taken die taalgebruik met zich meebrengen van taal tot taal verschillen. *Savoir-être* (existentiële competentie in het tonen van openheid, wellevendheid en goede wil, bijvoorbeeld door het gebruik van gebaren, mimiek en nabijheid) kan in het geval van een taal waarin het individu de linguïstische component slecht beheerst, dit tekort tijdens de interactie met een moedertaalspreker compenseren, terwijl hetzelfde individu in een taal die hij of zij beter kent, een meer afstandelijke of gereserveerde houding kan aannemen. Ook kan de taak worden geherdefinieerd, de talige boodschap anders worden vormgegeven of verspreid, afhankelijk van de beschikbare uitdrukingsmiddelen of de perceptie daarvan bij het individu.

Een ander kenmerk van meertalige en multiculturele competentie is dat deze niet bestaat uit een eenvoudige som van eentalige competenties, maar verschillende soorten combinaties en afwisselingen toelaat. Het is mogelijk tijdens de boodschap van code te veranderen en terug te vallen op tweetalige vormen van spraak. Met andere woorden, één rijk repertoire van dit type maakt strategische keuzes mogelijk bij de uitvoering van taken, waarbij in voorkomende gevallen gebruik wordt gemaakt van verschillen tussen talen en verandering van taal.

#### 6.1.3.3 Bewustzijnsontwikkeling en het proces van gebruiken en leren

Meertalige en multiculturele competentie bevordert ook de ontwikkeling van het taal- en communicatiebewustzijn, en zelfs van metacognitieve strategieën waarmee sociale wezens een groter bewustzijn en betere beheersing van hun eigen 'spontane' taakuitvoering realiseren, in het bijzonder de talige dimensie daarvan. Andere aspecten van deze ervaring van meertaligheid en multiculturalisme zijn:

- zij benut bestaande sociolinguïstische en pragmatische competenties, die daardoor op hun beurt verder versterkt worden;
- zij leidt tot een betere perceptie van wat algemeen en wat specifiek is in de linguïstische ordening van verschillende talen (een vorm van metatalig, intertalig of zo men wil 'hypertalig' bewustzijn);
- zij nuanceert per definitie de kennis van het leren en het vermogen om te gaan met nieuwe mensen en nieuwe situaties.

Zij kan daardoor het latere leren op het gebied van taal en cultuur in zekere mate versnellen. Dit is zelfs het geval als de meertalige en multiculturele competentie 'ongelijkmatig' is en als de beheersing van een bepaalde taal 'partieel' blijft.

Daarbij komt dat de kennis van één vreemde taal en cultuur weliswaar niet altijd leidt tot ontstijging van het ethnocentrische met betrekking tot de moedertaal en -cultuur en zelfs de tegenovergestelde uitwerking kan hebben (het is niet ongewoon dat door het leren van één taal en contacten met één vreemde cultuur stereotypen en vooropgezette ideeën niet verzwakt maar juist versterkt worden), maar dat de kennis van verschillende vreemde talen de kans op zo'n ontstijging vergroot, nog afgezien van de verrijking van het leervermogen.

In dit verband is de bevordering van respect voor linguïstische diversiteit en het leren van meer dan

één vreemde taal op school erg belangrijk. Dit is bijvoorbeeld niet slechts een linguïstische beleidskeuze op een belangrijk punt in de geschiedenis van Europa, noch – hoe belangrijk dat ook is – een kwestie van verbeterde toekomstmogelijkheden voor jongeren die meer dan twee talen beheersen. Het is ook een kwestie van leerders helpen:

- hun talige en culturele identiteit op te bouwen door daarin een gevarieerde ervaring van anders-zijn te integreren;
- hun leervermogen te ontwikkelen via deze zelfde gevarieerde ervaring met verschillende talen en culturen.

#### 6.1.3.4 Partiële competentie in combinatie met meertalige en multiculturele competentie

Vanuit dit gezichtspunt is ook het concept van partiële competentie in een bepaalde taal van belang: het betekent niet dat men uit overtuiging of pragmatisme tevreden is met de ontwikkeling van een beperkte of eenzijdige beheersing van een vreemde taal door een leerder, maar veeleer dat men deze op zeker moment onvolkomen vaardigheid beschouwt als onderdeel van een meertalige competentie die erdoor verrijkt wordt. Verder moet worden opgemerkt dat deze ‘partiële’ competentie, die onderdeel is van een meervoudige competentie, tegelijkertijd een functionele competentie is ten opzichte van een specifiek beperkt doeleinde.

De partiële competentie in een bepaalde taal kan betrekking hebben op receptieve taalactiviteiten (bijvoorbeeld met de nadruk op mondeling of schriftelijk begrip); zij kan ook een bepaald domein en specifieke taken betreffen (bijvoorbeeld wanneer een lokettist in het postkantoor inlichtingen verschaft over de meest voorkomende diensten aan buitenlandse klanten die een bepaalde taal spreken). Maar er kunnen ook algemene competenties in het spel zijn (bijvoorbeeld niet-talige kennis van de kenmerken van andere talen en culturen en hun gemeenschappen), zolang er maar een functionele rol is voor deze complementaire ontwikkeling van een of andere dimensie van de gespecificeerde competenties. Met andere woorden, in het hier voorgestelde referentiekader moet de notie van partiële competentie worden beschouwd in samenhang met de verschillende onderdelen van het model (zie hoofdstuk 3) en verschillen in doelstellingen.

#### 6.1.4 Verschillen in doelstellingen in samenhang met het Referentiekader

Het ontwerpen van een taalleerplan houdt (ongetwijfeld nog meer dan bij andere disciplines en andere soorten leren) in dat keuzes moeten worden gemaakt tussen soorten en niveaus van doeleinden. In het huidige voorstel voor een referentiekader wordt met die omstandigheid in het bijzonder rekening gehouden. Elk van de hoofdonderdelen van het gepresenteerde model kunnen een richtpunt verschaffen voor leerdoelen en als instappunt fungeren voor het gebruik van het Referentiekader.

##### 6.1.4.1 Soorten doelstellingen in samenhang met het Referentiekader

Doeleinden voor onderwijzen/leren kunnen in feite worden geformuleerd:

a) In termen van de ontwikkeling van de algemene competenties van de leerder (zie paragraaf 5.1) en daardoor een zaak zijn van declaratieve kennis (*savoir*), vaardigheden en *know-how* (*savoir-faire*), karaktertrekken, attitudes en dergelijke (*savoir-être*) of leervermogen, of meer in het bijzonder een van deze dimensies. In sommige gevallen is het leren van een vreemde taal vooral gericht op het overbrengen van declaratieve kennis op de leerder (bijvoorbeeld van de grammatica, de literatuur of bepaalde kenmerken van het land waar de taal gesproken wordt). In andere gevallen wordt het leren van de taal beschouwd als een manier waarop leerders hun persoonlijkheid kunnen ontwikkelen (bijvoorbeeld meer zelfverzekerdheid of zelfvertrouwen, of grotere bereidheid om het woord te voeren in een groep), of hun kennis van het leerproces (meer openstaan voor nieuwe dingen, bewustwording van anders-zijn, nieuwsgierigheid naar het onbekende). Er is alle reden om aan te nemen dat deze gerichte doelstellingen die op een gegeven moment betrekking hebben op een specifieke sector, type competentie of de ontwikkeling van een partiële competentie, in brede zin bijdragen aan de vorming of versterking van een meertalige en multiculturele competentie. Anders gezegd, het nastreven van een partiële doelstelling kan deel uitmaken van een algemeen leerproject.

b) In termen van de uitbreiding en diversificatie van communicatieve taalcompetentie (zie paragraaf 5.2) en vervolgens betrekking hebben op de linguïstische component, de pragmatische component of

de sociolinguïstische component, of op al deze componenten. Het hoofddoel van het leren van een vreemde taal kan zijn de beheersing van de linguïstische component van een taal (kennis van het fonetisch systeem, de woordenschat en de syntaxis) zonder enig streven naar sociolinguïstische nuance of pragmatische doelmatigheid. In andere gevallen kan de doelstelling voornamelijk van pragmatische aard zijn en gericht op de ontwikkeling van het vermogen om in de vreemde taal te handelen met de beschikbare beperkte middelen en zonder enig omkijken naar het sociolinguïstische aspect. De mogelijkheden zijn natuurlijk nooit zo scherp omlind als hier beschreven en over het algemeen wordt toch gemikt op harmonieuze vooruitgang in de verschillende componenten, maar er zijn talloze voorbeelden in heden en verleden van een bepaalde concentratie op een van de componenten van communicatieve competentie. Communicatieve taalcompetentie, opgevat als een meertalige en multiculturele competentie, wordt beschouwd als één geheel (dat wil zeggen, met inbegrip van moedertaalvarianten en varianten van een of meer vreemde talen). Men kan daarom even goed stellen dat op bepaalde tijden en in bepaalde contexten het hoofddoel van onderwijs in een vreemde taal (al werd dat niet uitdrukkelijk gezegd) de verfijning van kennis en de beheersing van de moedertaal was (bijvoorbeeld door middel van vertalingen, bestudering van registers en de juiste woordenschat voor vertalingen in de moedertaal, en vormen van vergelijkende stilistiek en semantiek).

c) In termen van betere prestaties in één of meer specifieke taalactiviteiten (zie paragraaf 4.4) en zijn dan een kwestie van receptie, productie, interactie of bemiddeling. Het belangrijkste uitgesproken doel van het leren van een vreemde taal kan zijn het behalen van doeltreffende resultaten met receptieve activiteiten (lezen of luisteren), bemiddeling (vertalen of tolken) of directe persoonlijke interactie. Ook hierbij kan zulke polarisatie vanzelfsprekend nooit absoluut zijn of onafhankelijk van andere doelen worden nagestreefd. Toch is het bij het formuleren van doelstellingen mogelijk aanzienlijk meer belang te hechten aan één aspect dan aan andere, waarbij deze focus, mits consistent, het gehele proces beïnvloedt: de keuze van lesinhoud en leertaken, het bepalen en structureren van de voortgang en mogelijke remediërende acties, de selectie van het type teksten, enzovoort.

Duidelijk is dat de notie van partiële competentie voornamelijk is ingevoerd en wordt gebruikt met betrekking tot een aantal van deze keuzes (bijvoorbeeld met de nadruk op vormen van leren waarvan de doelstellingen gericht zijn op receptieve activiteiten en schriftelijk en/of mondeling taalbegrip). Wat hier wordt voorgesteld is echter deze toepassing uit te breiden:

- door enerzijds te suggereren dat ook andere aan partiële competentie gerelateerde doelstellingen kunnen worden onderkend (zoals genoemd onder a, b of d) met betrekking tot het referentiekader;
- door anderzijds erop te wijzen dat dit zelfde referentiekader het mogelijk maakt elke zogenoemde 'partiële' competentie op te nemen in een meer algemene reeks communicatie- en leercompetenties.

d) In termen van optimale functionele werking in een gegeven domein (zie paragraaf 4.1.1) en hebben daardoor betrekking op het publieke domein, het werkdomein, het onderwijsdomein of het persoonlijke domein. Het hoofddoel van het leren van een vreemde taal kan zijn het beter vervullen van een functie, het ondersteunen van een studie of het veraangenamen van een verblijf in het buitenland. Zoals ook voor de andere hoofdonderdelen van het voorgestelde model geldt, blijken zulke doelstellingen uitdrukkelijk uit cursusbeschrijvingen, voorstellen voor en vragen naar taaldiensten, en leer- en onderwijsmateriaal. Het is op dit terrein dat altijd gesproken wordt van 'specifieke doelstellingen', 'gespecialiseerde cursussen', 'beroepstaal', 'voorbereiding op een periode in het buitenland', 'taalbegrip bij gastarbeiders'. Dit betekent niet dat wanneer aandacht wordt besteed aan de specifieke behoeften van een bepaalde doelgroep die haar meertalige en multiculturele competentie moet aanpassen aan bepaalde maatschappelijke activiteiten, daarvoor altijd een bij dat doel passende onderwijsbenadering vereist is. Maar net als bij de andere onderdelen heeft het formuleren van een doelstelling in deze categorie en met deze nadruk gewoonlijk gevolgen voor andere aspecten en fasen van het leerplanontwerp en het onderwijsaanbod.

Opgemerkt moet worden dat dit type doelstelling met functionele aanpassing aan een gegeven domein ook overeenkomst vertoont met situaties zoals tweetalig onderwijs, onderdompeling (in de zin van de Canadese experimenten) en scholing in een andere taal dan die welke in de gezinsomgeving wordt gesproken (bijvoorbeeld uitsluitend in het Frans gegeven onderwijs in een meertalige voormalige kolonie in Afrika). Vanuit dit gezichtspunt – en dat is niet onverenigbaar met de hoofdstrekking van de analyse – zijn deze onderdompelingssituaties, ongeacht de linguïstische resultaten die zij opleveren, gericht op de ontwikkeling van partiële competenties, namelijk die welke betrekking hebben op het

onderwijsdomein en de verwerving van andere dan linguïstische kennis. U zult zich herinneren dat bij veel experimenten in Canada met totale onderdompeling op jonge leeftijd, ondanks het feit dat de onderwijstaal Frans was, aanvankelijk geen specifieke uren in het rooster waren opgenomen om de betrokken Engelssprekende kinderen Frans te leren.

e) In termen van de verrijking of diversificatie van strategieën of in termen van taakvervulling (zie paragraaf 4.5 en hoofdstuk 7) en aldus betrekking hebben op het beheer van acties die samenhangen met het leren en gebruiken van één of meer talen en met het ontdekken of ervaren van andere culturen. In veel leerervaringen kan er op zeker moment de voorkeur aan worden gegeven de aandacht te concentreren op de ontwikkeling van strategieën waarmee een of ander type taak met een linguïstische dimensie kan worden uitgevoerd. Daarom is het doel de traditioneel door de leerder gebruikte strategieën te verbeteren door ze verfijnder, uitgebreider en meer bewust te maken, door te trachten ze geschikt te maken voor taken waarvoor ze oorspronkelijk niet werden gebruikt. Of het nu communicatie- of leerstrategieën betreft, als men ervan uitgaat dat ze iemand in staat stellen zijn of haar competenties te mobiliseren om deze uit te voeren en mogelijk uit te breiden, is het de moeite waard ervoor te zorgen dat zulke strategieën daadwerkelijk worden gecultiveerd als doelstelling, ook al zijn ze misschien geen doel op zichzelf.

Taken concentreren zich gewoonlijk binnen een bepaald domein en worden als doelstellingen met betrekking tot dat domein beschouwd, in aansluiting op het voorgaande punt d. Maar er zijn gevallen waarin het leerdoel beperkt blijft tot het min of meer stereotiep uitvoeren van bepaalde taken waarbij slechts kleine linguïstische elementen in één of meer vreemde talen zijn betrokken: Een vaak genoemd voorbeeld is dat van de telefoniste van wie de verwachte ‘meertalige’ prestaties zich beperken, op basis van een lokaal genomen besluit in een bepaald bedrijf, tot de productie van een paar vaste formuleringen met betrekking tot routinehandelingen. In dergelijke gevallen is eerder sprake van semi-automatisch gedrag dan van partiële competenties, al kan niet worden ontkend dat het uitvoeren van duidelijk omschreven steeds terugkerende taak ook het primaire onderdeel van een leerdoel kan zijn. Meer in het algemeen heeft het formuleren van doelstellingen in termen van taken het voordeel, ook voor de leerder, dat in praktische bewoordingen wordt beschreven wat de verwachte resultaten zijn. Het kan ook een motiverende rol op korte termijn spelen gedurende het gehele leerproces. Om een simpel voorbeeld te noemen: wanneer aan kinderen wordt verteld dat de activiteit die zij gaan uitvoeren hen in staat zal stellen een kaartspelletje te doen in de vreemde taal (waarbij de doelstelling de mogelijke uitvoering van een ‘taak’ is), kan dat ook een motiverende manier zijn om de namen van de verschillende kaarten te leren (deel van de linguïstische component van een bredere communicatiedoelstelling). In deze zin worden ook met de zogenaamde projectmatige benadering, globale simulaties en diverse rollenspelletjes in wezen vluchtige doelstellingen bepaald die zijn gedefinieerd in termen van uit te voeren taken waarvan het grootste belang voor het leren echter ligt in ofwel de taalmiddelen en activiteiten die voor zo’n taak (of serie taken) vereist zijn ofwel de strategieën die worden gebruikt of toegepast. Met andere woorden, hoewel in de rationale van een referentiekader meertalige en multiculturele competentie een plaats heeft en wordt ontwikkeld door het uitvoeren van taken, qua aanpak aangepast aan het proces van leren, worden deze taken slechts voorgesteld als schijnbare doelstellingen of als stappen op weg naar het bereiken van andere doelstellingen.

#### 6.1.4.2 Het complementaire karakter van partiële doelstellingen

Het op deze wijze definiëren van doelstellingen voor het leren en onderwijzen van talen, in termen van de hoofdonderdelen van een algemeen referentiemodel of van elk van de subonderdelen daarvan, is niet slechts een stijl oefening. Het illustreert de mogelijke diversiteit van leerdoelen en de variëteit in het onderwijsaanbod. Uiteraard zijn er veel verschillende soorten aanbod, binnen en buiten de school, die verscheidene doelstellingen tegelijk bestrijken. En het is even vanzelfsprekend (maar waard om herhaald te worden) dat het nastreven van een specifieke aangewezen doelstelling ook inhoudt, wat betreft de coherentie van het hier geïllustreerde model, dat het bereiken van het uitgesproken doel zal leiden tot andere resultaten waarop niet specifiek gericht is of die niet de hoofdzaak waren.

Als bijvoorbeeld wordt verondersteld dat de doelstelling in wezen betrekking heeft op een domein en is gericht op de eisen van een bepaalde functie, zoals die van ober in een restaurant, dan zullen voor het bereiken van die doelstelling taalactiviteiten worden ontwikkeld die te maken hebben met mondelinge interactie; met betrekking tot communicatieve competentie zal de aandacht zich richten op bepaalde lexicaal terreinen binnen de linguïstische component (bijvoorbeeld de presentatie en beschrijving van gerechten) en bepaalde sociolinguïstische normen (aanspreekvormen voor klanten, mogelijke verzoeken

ken om assistentie van derden, enzovoort); en er zal ongetwijfeld nadruk liggen op bepaalde aspecten van savoir-*être* (discretie, beleefdheid, minzaam glimlachen, geduld, enzovoort) of op kennis van de keuken en de eetgewoonten van de buitenlandse cultuur in kwestie. Het is mogelijk andere voorbeelden te ontwikkelen waarin andere componenten zijn gekozen als hoofddoelstelling, maar dit voorbeeld volstaat waarschijnlijk om af te ronden wat hiervoor is gezegd over het concept van partiële competentie (zie de opmerkingen die zijn gemaakt over de relativering van wat kan worden begrepen onder partiële kennis van een taal).

## 6.2 Taalleerprocessen

### 6.2.1 Verwerven of leren?

De begrippen ‘taal verwerven’ en ‘taal leren’ worden tegenwoordig op een aantal verschillende manieren gebruikt. Velen gebruiken ‘leren’ en ‘verwerven’ door elkaar met dezelfde betekenis. Anderen gebruiken het ene woord als het algemene begrip en het andere in een meer specifieke betekenis. Zo kan ‘taalverwerving’ als het algemene begrip worden gebruikt, maar ook in een betekenis die zich beperkt:

- a) tot interpretaties van de taal van niet-moedertaalsprekers in het kader van actuele theorieën over universele grammatica (bijvoorbeeld het instellen van parameters). Dit werk is vrijwel altijd een uitvloeisel van de theoretische psycholinguïstiek dat van weinig of geen belang is voor gebruikers, vooral omdat grammatica wordt beschouwd als iets wat verre van toegankelijk is voor het bewustzijn.
- b) tot niet onderwezen kennis en het vermogen een niet-moedertaal te gebruiken, wat het gevolg is van ofwel directe blootstelling aan tekst ofwel directe deelname aan communicatiegebeurtenissen.

‘Talen leren’ kan worden gebruikt als het algemene begrip, in een betekenis die zich beperkt tot het proces waarbij taalvaardigheid wordt verworven als gevolg van een geplande procedure, in het bijzonder een formele studie in een institutionele setting.

Op het ogenblik lijkt het niet mogelijk een gestandaardiseerde terminologie op te leggen, vooral omdat er geen voor de hand liggende bovengeschikte term is die de beperkte betekenissen van ‘leren’ en ‘verwerven’ omvat.

*Gebruikers van het Referentiekader wordt gevraagd te overwegen en indien mogelijk te verklaren in welke betekenis zij deze termen gebruiken en ze niet te gebruiken op een wijze die in strijd is met het actuele specifieke gebruik. Zij zouden ook kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *hoe mogelijkheden voor taalverwerving in de zin van bovengenoemd punt b kunnen worden aangeboden en benut.*

### 6.2.2 Hoe leren leeders?

**6.2.2.1** Er is op het ogenblik geen voldoende krachtige, op onderzoek gebaseerde consensus over de manier waarop leeders leren om het Referentiekader te baseren op één leertheorie. Sommige theoretici geloven dat de informatieverwerkende vermogens van de mens zo krachtig zijn dat een mens alleen maar blootgesteld hoeft te worden aan voldoende begrijpelijke taal om die taal te verwerven en te kunnen gebruiken voor begrip en productie. Zij menen dat het proces van ‘verwerving’ zich onttrekt aan waarneming of intuïtie en dat het niet kan worden bevorderd door bewuste manipulatie, noch met onderwijs noch met studie. Voor hen is het belangrijkste wat een docent/leerkracht kan doen een zo rijk mogelijke taalomgeving aanbieden waarin het leren kan plaatsvinden zonder formeel onderwijzen.

**6.2.2.2** Anderen menen dat naast blootstelling aan begrijpelijke input ook actieve deelname aan communicatieve interactie een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor taalontwikkeling. Ook zij achten het expliciet onderwijzen of bestuderen van de taal irrelevant. Er zijn anderen die het tegenovergestelde geloven: dat leeders die de nodige grammaticale regels en een woordenschat hebben geleerd in



staat zullen zijn de taal zonder verdere oefening te begrijpen en te gebruiken in het licht van hun voorafgaande ervaring en gezond verstand. Tussen deze tegengestelde extremen zullen de meeste ‘gematigde’ leerders, docenten/leerkrachten en hun ondersteunende diensten meer eclectische methoden volgen. Zij erkennen dat leerders niet noodzakelijkerwijs leren wat docenten/leerkrachten onderwijzen en dat zij niet alleen een substantiële hoeveelheid begrijpelijke talige input met context nodig hebben, maar ook mogelijkheden om de taal interactief te gebruiken. Zij zien in dat het leren wordt bevorderd, zeker in de kunstmatige omstandigheden van het klaslokaal, door een combinatie van bewust leren en voldoende oefening om de bewuste aandacht voor fysieke spreek- en schrijfvaardigheden op laag niveau en voor morfologische en syntactische correctheid te verminderen of weg te nemen, waardoor de geest wordt vrijgemaakt voor communicatiestrategieën op hoger niveau. Sommigen (maar minder dan voorheen) menen dat dit doel kan worden bereikt door driloefeningen met het gevaar van te veel leren.

**6.2.2.3** Er bestaat natuurlijk een aanzienlijke variatie tussen leerders van verschillende leeftijden, soorten en achtergronden wat betreft de elementen waarop zij het meest vruchtbaar reageren, en tussen docenten/leerkrachten, cursusmakers en dergelijke wat betreft de balans van de elementen die worden aangeboden in lesprogramma's al naar gelang het belang dat zij hechten aan productie versus receptie, correctheid versus vloeiendheid, enzovoort.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden op welke aannames over het leren van talen hun werk is gebaseerd en wat daarvan de methodologische consequenties zijn.*

### **6.3 Hoe kunnen de verschillende soorten gebruikers van het Referentiekader het leren van taal bevorderen?**

De beroepsgroep die zich bezighoudt met taalonderwijs vormt een ‘partnership voor leren’ dat bestaat uit vele specialisten naast de docenten/leerkrachten en leerders die het meest direct betrokken zijn bij het leren zelf. In deze paragraaf passeren de rollen van alle betrokkenen de revue.

#### **6.3.1**

Zij die betrokken zijn bij examens en kwalificaties zullen moeten afwegen welke leerparameters relevant zijn voor de desbetreffende kwalificaties, en welk niveau vereist is. Zij zullen concreet moeten beslissen welke taken en activiteiten moeten worden opgenomen, welke thema's moeten worden behandeld, welke formules, idiomatische uitdrukkingen en woorden kandidaten moeten kunnen herkennen of zich moeten herinneren, welke socio-culturele kennis en vaardigheden moeten worden getest, enzovoort. Zij hoeven zich wellicht niet bezig te houden met de processen waardoor de geteste taalvaardigheid is geleerd of verworven, behalve voor zover hun eigen testprocedures een positief of negatief ‘washback’-effect op het leren van de taal hebben.

#### **6.3.2**

Autoriteiten zullen zich bij het opstellen van richtlijnen voor onderwijsprogramma's of het formuleren van lesprogramma's concentreren op de specificatie van leerdoelen. Daarbij kunnen zij zich beperken tot de specificatie van doelstellingen op hoog niveau in termen van taken, thema's, competentie, enzovoort. Zij zijn niet verplicht, al mogen zij dat desgewenst doen, uitvoerig de woordenschat, de grammatica en de functionele/zelfstandige repertoires voor te schrijven waarmee leerders de taken kunnen uitvoeren en de thema's kunnen behandelen. Zij zijn niet verplicht maar mogen desgewenst richtlijnen opstellen of suggesties doen voor de lesmethoden die in de klas moeten worden gebruikt en de stadia waarin leerders worden geacht vooruitgang te boeken.

#### **6.3.3**

Studieboekenschrijvers en ontwerpers van studieprogramma's zijn niet verplicht, al mogen zij dat desgewenst doen, hun doelstellingen te formuleren in termen van de taken die de leerders op het einde van een programma zouden moeten kunnen uitvoeren of de competentie en strategieën die leerders moeten ontwikkelen. Zij zijn verplicht concrete, gedetailleerde besluiten te nemen over de selectie en

volgorde van teksten, activiteiten, vocabulaire en grammatica die aan de leerder moet worden aangeboden. Van hen wordt verwacht dat zij gedetailleerde aanwijzingen geven voor groepsopdrachten en/of individuele taken en activiteiten die leerders moeten uitvoeren in reactie op het aangeboden materiaal. Hun producten beïnvloeden in hoge mate het proces van leren en onderwijzen en zijn onvermijdelijk gebaseerd op krachtige aannames (zelden uitgesproken en vaak niet onderzocht of zelfs onbewust) over de aard van het leerproces.

#### 6.3.4

Over het algemeen moeten docenten/leerkrachten zich houden aan officiële richtlijnen, gebruik maken van studieboeken en -materialen (die zij wel of niet zelf hebben kunnen analyseren, beoordelen, selecteren en aanvullen), toetsen ontwerpen en afnemen en leerlingen en studenten voorbereiden op examens. Zij moeten van minuut tot minuut beslissen over activiteiten tijdens de les, die zij globaal kunnen voorbereiden maar flexibel moeten aanpassen aan de respons van leerlingen/studenten. Zij worden geacht de voortgang van leerlingen/studenten te controleren en manieren te vinden om hun leermoeilijkheden te herkennen, te analyseren en op te lossen, alsmede hun individuele leervaardigheid te ontwikkelen. Zij moeten inzicht hebben in de enorme variëteit aan leerprocessen, al kan dit inzicht heel goed tot stand gekomen zijn door ervaring in plaats van door theoretische inzichten die onderwijsonderzoekers en lerarenopleiders bijdragen.

#### 6.3.5

Leerders zijn natuurlijk degenen die zich uiteindelijk bezighouden met taalverwerving en leerprocessen. Zij zijn het die de competenties en strategieën moeten ontwikkelen (voor zover zij dat nog niet gedaan hebben) en de taken, activiteiten en processen moeten uitvoeren die nodig zijn om doeltreffend te kunnen deelnemen binnen communicatieve situaties. Betrekkelijk weinig leerders leren echter proactief en nemen het initiatief om hun eigen leerprocessen te plannen, te structureren en te doorlopen. De meesten leren reactief door de aanwijzingen te volgen en de activiteiten uit te voeren die de docenten/leerkrachten en de studieboeken voorschrijven. Zodra het onderwijzen is afgelopen moet het verdere leren echter autonoom verlopen. Autonoom leren kan worden bevorderd als 'leren leren' wordt beschouwd als integraal onderdeel van het leren van een taal, zodat leerders zich in toenemende mate bewust zijn van de wijze waarop zij leren, de keuzemogelijkheden die er voor hen zijn en de mogelijkheden die het beste bij hen passen. Zelfs binnen het bestaande institutionele stelsel kunnen zij er dan steeds meer toe worden gebracht keuzes te maken met betrekking tot doelstellingen, materialen en werkmethoden in het licht van hun eigen behoeften, motivaties, kenmerken en hulpmiddelen. Wij hopen dat het Referentiekader, in combinatie met de gespecialiseerde gebruikersgidsen, niet alleen bruikbaar zal zijn voor docenten/leerkrachten en hun ondersteunende diensten, maar ook leerders direct zal helpen zich meer bewust te worden van de mogelijkheden die voor hen open staan en meer uitgesproken in de keuzes die zij maken.

### 6.4 Enkele methodologische opties voor het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen

Tot nu toe heeft het Referentiekader betrekking gehad op de constructie van een alomvattend model van taalgebruik en de taalgebruiker, waarbij onderweg de aandacht is gevestigd op de relevantie van de verschillende onderdelen van het model voor het leren, onderwijzen en beoordelen van taal. Die relevantie is voornamelijk aan bod gekomen in de context van de inhoud en de doelstellingen van het taalleerproces, zoals kort samengevat in de paragrafen 6.1 en 6.2. In een referentiekader voor het leren, onderwijzen en beoordelen van taal moet echter ook de methodologie aan de orde komen, want de gebruikers ervan zullen ongetwijfeld hun methodologische beslissingen willen toetsen en uitwisselen binnen een algemeen kader. In hoofdstuk 6 wordt zo'n kader geboden.

Uiteraard moet worden benadrukt dat voor dit hoofdstuk dezelfde criteria gelden als voor andere.

De benadering van de methodologie van leren en onderwijzen moet alomvattend zijn, alle opties op expliciete en transparante wijze presenteren en vooringenomenheid of dogmatiek vermijden. Het is altijd een fundamenteel methodologisch beginsel van de Raad van Europa geweest dat bij het leren, onderwijzen en onderzoeken van talen de methoden moeten worden ingezet die worden beschouwd als de meest doeltreffende voor het bereiken van de overeengekomen doelstellingen in het licht van de behoeften van de individuele leerders in hun sociale context. De doeltreffendheid is afhankelijk van

de motivaties en kenmerken van de leeders en van de aard van de mensen en materialen die kunnen worden ingezet. Vasthouden aan dit principe resulteert noodzakelijkerwijs in een grote diversiteit aan doelstellingen en een nog grotere diversiteit aan methoden en materialen.

Moderne vreemde talen worden tegenwoordig op veel manieren geleerd en onderwezen. De Raad van Europa heeft vele jaren een benadering voorgestaan die is gebaseerd op de communicatiebehoeften van leeders en het gebruik van materialen en methoden die leeders in staat stellen deze behoeften te vervullen en die passen bij hun kenmerken als leeders. Zoals duidelijk is gemaakt in paragraaf 2.3.2 en op vele andere plaatsen in het boek, is het Referentiekader echter niet bedoeld om één bepaalde methodologie voor taalonderwijs te promoten, maar juist om keuzemogelijkheden te presenteren. Een volledige en volwaardige informatie-uitwisseling over deze mogelijkheden en over de ervaringen die ermee zijn opgedaan, zal uit het veld moeten komen. In dit stadium is het slechts mogelijk enkele opties aan te geven die zijn voortgekomen uit de praktijk en de gebruikers van het Referentiekader te vragen lacunes aan te vullen vanuit hun eigen kennis en ervaring. Er is een gebruikersgids beschikbaar.

Als er gebruikers zijn die bij nader inzien geloven dat de doelstellingen die passen bij de leeders voor wie zij verantwoordelijkheid dragen, het meest doeltreffend worden nagestreefd met andere methoden dan die welke elders door de Raad van Europa worden gepropageerd, zouden wij dat graag van hen horen en hen willen vragen ons en anderen in te lichten over de methoden die zij gebruiken en de doelen die zij nastreven. Dit zou kunnen leiden tot een ruimer inzicht in de complexe diversiteit van de wereld van het taalonderricht of tot een levendig debat, wat altijd de voorkeur verdient boven de simpele aanvaarding van een bestaand orthodox idee alleen maar omdat het een orthodox idee is.

#### 6.4.1 Algemene benaderingen

Hoe wordt over het algemeen van leeders verwacht dat zij een tweede of vreemde taal (T<sub>2</sub>) leren? Is dat op een of meer van de volgende manieren?

- a) door directe blootstelling aan authentiek taalgebruik in T<sub>2</sub> tijdens een of meer van de volgende activiteiten:
  - direct in gesprek met moedertaalspreker(s);
  - een gesprek van anderen horen;
  - luisteren naar de radio, opnamen, enzovoort;
  - kijken en luisteren naar de televisie, video, enzovoort;
  - ongewijzigde, ongeclassificeerde, authentieke geschreven teksten lezen (kranten, tijdschriften, verhalen, romans, openbare (verkeers)borden en waarschuwingen, enzovoort);
  - gebruik maken van computerprogramma's, cd-roms, enzovoort;
  - deelnemen aan online- of offlineconferenties op de computer;
  - deelnemen aan lessen in andere vakken waarvoor T<sub>2</sub> als onderwijstaal wordt gebruikt;
- b) door directe blootstelling aan speciaal geselecteerde (bijvoorbeeld geclassificeerde) gesproken uitingen en geschreven teksten in T<sub>2</sub> ('begrijpelijke input');
- c) door directe deelname aan authentieke communicatieve interactie in T<sub>2</sub>, bijvoorbeeld als gesprekspartner met een goede tolk;
- d) door directe deelname aan speciaal ontworpen en geconstrueerde taken in T<sub>2</sub> ('begrijpelijke output');
- e) autodidactisch, door (begeleide) zelfstudie, overeengekomen zelf gerichte doelen nastrevend en gebruik makend van beschikbare instructiemedia;
- f) door een combinatie van presentaties, uitleg, (dril)oefeningen en praktijkactiviteiten, maar met T<sub>1</sub> als de taal waarin de groep wordt geleid, uitleg wordt gegeven, enzovoort;
- g) door een combinatie van activiteiten als bij f, maar uitsluitend met T<sub>2</sub> als taal voor alle doeleinden in de klas;
- h) door een combinatie van bovengenoemde activiteiten, misschien beginnend met f, maar met steeds minder gebruik van T<sub>1</sub> en met meer taken en authentieke gesproken en geschreven teksten, en een toenemend aandeel voor zelfstudie;
- i) door een combinatie van het bovenstaande met individuele en groepsplanning, implementatie en evaluatie van activiteiten in de klas met steun van de docent/leerkracht, onderhandelingsinteractie om aan de behoeften van verschillende leeders te voldoen, enzovoort.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en vermelden welke benadering zij over het algemeen volgen, ongeacht of dat een van de bovenstaande of een andere is.*

## 6.4.2 Aandacht voor de relatieve rol van docenten/leerkrachten, leerders en media

6.4.2.1 Welke percentages van de lestijd mogen worden besteed of mogen worden verwacht te worden besteed:

- a) door de docent/leerkracht die iets vertelt, uitlegt, enzovoort aan de hele groep?
- b) aan vraag- en antwoordsessies met de hele groep (met een onderscheid tussen kennisvragen, vaardigheidsoopdrachten en toetsvragen)?
- c) aan werk in groepjes of paren?
- d) aan zelfstandig werken?

6.4.2.2 **Docenten/leerkrachten** dienen zich te realiseren dat hun handelingen, die een weerslag zijn van hun attitudes en vaardigheden, een bijzonder belangrijk onderdeel vormen van de omgeving waarin taal wordt geleerd/verworven. Zij presenteren rolmodellen die leerders kunnen navolgen in hun toekomstig taalgebruik en hun toekomstige praktijk als docent/leerkracht. Welk belang wordt gehecht aan hun:

- a) onderwijzende vaardigheden?
- b) managementvaardigheden in de klas?
- c) vermogen om stil te staan bij het eigen handelen en na te denken over hun ervaringen?
- d) onderwijsstijl?
- e) inzicht in en vaardigheid in het omgaan met toetsen, beoordelen en evalueren?
- f) kennis van en vaardigheid in het onderwijzen van sociaal-culturele achtergronden?
- g) interculturele attitudes en vaardigheden?
- h) kennis van en vaardigheid in het ontwikkelen van de esthetische waardering voor literatuur bij leerders?
- i) vermogen om te gaan met individualisering binnen groepen met verschillende leerdertypes en capaciteiten? Hoe kunnen de relevante kwaliteiten en vermogens het beste ontwikkeld worden?

Dient de docent/leerkracht tijdens zelfstandig werken of werken in paren of groepen:

- a) eenvoudigweg toezicht en orde te houden?
- b) rond te lopen om het werk te controleren?
- c) beschikbaar te zijn voor individuele ondersteuning?
- d) een toezichthoudende en faciliterende rol op zich te nemen, waarbij zij ingaan op opmerkingen van leerders in verband met het leren en hun activiteiten coördineren, naast het bieden van controle en ondersteuning?

6.4.2.3 In hoeverre moeten **leerders** worden geacht of verplicht om:

- a) alle aanwijzingen, maar ook alleen die aanwijzingen, van de docent/leerkracht op gedisciplineerde, ordelijke wijze op te volgen en alleen te spreken wanneer hun wordt gevraagd dat te doen?
- b) actief deel te nemen aan het leerproces in samenwerking met de docent/leerkracht en andere leerders om overeenstemming te bereiken over doelstellingen en methoden, compromissen te aanvaarden en medeleerders te onderwijzen en te beoordelen om gestaag voortgang te boeken op weg naar autonomie?
- c) zelfstandig te werken met zelfstudiemateriaal, met inbegrip van zelfevaluatie?
- d) met elkaar te wedijveren?

6.4.2.4 Welk gebruik kan en moet worden gemaakt van instructieve media (audio- en videocassettes, computers, enzovoort)?

- a) geen;
- b) voor demonstraties, herhalingen, enzovoort met de hele groep;
- c) in de setting van een taal/video/computerlokaal;
- d) bij individuele zelfstudie;
- e) als basis voor groepswork (discussies, onderhandelingen, samenwerkings- en competitie spelletjes, enzovoort);
- f) in internationale computernetwerken van scholen, klassen en individuele leerders.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden: wat de relatieve taken en verantwoordelijkheden van docenten/leerkrachten en leerders zijn in de organisatie, het beheer, het verloop en de evaluatie van het taalleerproces; hoe er gebruik wordt gemaakt van instructieve media.*

### 6.4.3 De rol van teksten bij het leren en onderwijzen van talen

6.4.3.1 Hoe kunnen leerders worden geacht of verplicht te leren van gesproken of geschreven teksten (zie paragraaf 4.6)?

- a) door eenvoudige blootstelling;
- b) door eenvoudige blootstelling, maar met de verzekering dat nieuw materiaal begrijpelijk is dankzij gevolgtrekkingen uit de verbale context, visuele ondersteuning, enzovoort;
- c) door blootstelling, waarbij het begrip wordt gecontroleerd en gewaarborgd met vragen en antwoorden in T<sub>2</sub>, meerkeuzevragen, het zoeken van bijpassende afbeeldingen, enzovoort;
- d) als c, maar met een of meer van de volgende elementen:
  - begripstoetsen in T<sub>1</sub>;
  - uitleg in T<sub>1</sub>;
  - uitleg (met inbegrip van eventuele vertaling ad hoc) in T<sub>2</sub>;
  - stelselmatige vertaling van tekst in T<sub>1</sub> door leerders;
  - voorafgaande (groeps)luisteractiviteiten, voorafgaande leesactiviteiten, enzovoort.

6.4.3.2 In hoeverre moeten de aan leerders aangeboden geschreven of gesproken teksten:

- a) 'authentiek' zijn, dat wil zeggen gemaakt voor communicatieve doeleinden zonder onderwijsbedoeelingen, bijvoorbeeld:
  - onbewerkte authentieke teksten die de leerder tegenkomt tijdens zijn of haar alledaagse taalgebruikerservaringen (dagbladen, tijdschriften, radio- en tv-uitzendingen, enzovoort);
  - authentieke teksten die zo zijn geselecteerd, geclassificeerd en/of bewerkt dat ze passend worden geacht bij de ervaring, belangstelling en kenmerken van de leerder.
- b) speciaal zijn samengesteld voor gebruik in taalonderwijs, bijvoorbeeld:
  - teksten die zo zijn opgesteld dat ze op authentieke teksten als onder ii lijken (bijvoorbeeld speciaal geschreven luistermateriaal dat is ingesproken door acteurs);
  - teksten die zijn samengesteld om voorbeelden van context te geven voor de linguïstische inhoud die moet worden onderwezen (bijvoorbeeld in een bepaald cursusonderdeel);
  - geïsoleerde zinnen voor oefendoeleinden (fonetisch, grammaticaal, enzovoort);
  - aanwijzingen, uitleg en dergelijke in studieboeken, toets- en examenrubrieken, de taal van de docent/leerkracht tijdens de les (aanwijzingen, uitleg, lesbeheer, enzovoort). Deze kunnen worden beschouwd als speciale teksttypen. Zijn ze 'leerdersvriendelijk'? Welke aandacht wordt besteed aan hun inhoud, formulering en presentatie om te waarborgen dat ze dat zijn?

6.4.3.3 In hoeverre moeten leerders niet alleen teksten verwerken maar ook teksten produceren? Het kan daarbij gaan om:

- a) gesproken teksten:
  - hardop gelezen geschreven teksten;
  - mondelinge antwoorden op vragen in oefeningen;
  - reproductie van uit het hoofd geleerde teksten (toneelstukken, gedichten, enzovoort);
  - oefeningen voor paren en groepen;
  - bijdragen aan formele en informele discussies;
  - ongedwongen gesprekken (in de les of leerders onder elkaar);
  - presentaties.

- b) geschreven teksten:
- gedicteerde passages;
  - schriftelijke oefeningen;
  - opstellen;
  - vertalingen;
  - schriftelijke verslagen;
  - projectwerk;
  - brieven aan correspondentievrienden;
  - bijdragen aan klascontacten via fax of e-mail.

**6.4.3.4** In hoeverre kunnen leerders bij receptieve, productieve en interactieve werkvormen worden geacht en geholpen teksttypen te onderscheiden en gepaste stijlen van luisteren, lezen, spreken en schrijven te ontwikkelen, zowel als individuen als in groepen (bijvoorbeeld door ideeën en interpretaties uit te wisselen tijdens de begrips- en formuleringsprocessen)?

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden welke plaats geschreven en gesproken teksten innemen in hun lesprogramma en praktijkactiviteiten, bijvoorbeeld volgens welke beginselen teksten worden geselecteerd, aangepast of samengesteld, geordend en gepresenteerd; of teksten worden geclassificeerd;*

*of leerders*

*a) worden geacht of*

*b) geholpen teksttypen te onderscheiden en per type gepaste stijlen van luisteren en lezen te ontwikkelen en gedetailleerd of op hoofdlijnen of op specifieke punten te beluisteren of te lezen, enzovoort.*

**6.4.4** In hoeverre worden leerders geacht of verplicht te leren van taken en activiteiten (zie de paragrafen 4.3 en 4.4):

- door eenvoudig deel te nemen aan spontane activiteiten?
- door eenvoudig deel te nemen aan taken en activiteiten die zijn gepland naar type, doelen, input, uitkomsten, taken en activiteiten van deelnemers, enzovoort?
- door niet alleen deel te nemen aan de taak zelf maar ook aan de voorbereidende planning en de analyse en evaluatie na afloop?
- als c maar ook met expliciete bewustmaking van doelen, de aard en structuur van taken, eisen die worden gesteld aan deelnemersrollen, enzovoort?

**6.4.5** Moet de ontwikkeling van het vermogen van de leerder om communicatiestrategieën te gebruiken (zie paragraaf 4.4):

- worden gezien als overdraagbaar vanuit het T1-gebruik van de leerder of worden bevorderd;
- worden bevorderd door het scheppen van situaties en het opdragen van taken (bijvoorbeeld rollenspel en simulaties) die het gebruik van plan-, uitvoerings-, evaluatie- en herstelstrategieën vereisen;
- als b, maar met bewustmakingstechnieken (bijvoorbeeld opnamen en analyses van rollenspellen en simulaties);
- als b, maar met de aanmoediging of verplichting voor leerders om zich te concentreren op en te houden aan expliciete strategische procedures wanneer dat nodig blijkt.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden welke plaats activiteiten, taken en strategieën innemen in hun lesprogramma.*

#### 6.4.6 Algemene competenties (zie paragraaf 5.1) kunnen op verschillende manieren worden ontwikkeld.

6.4.6.1 Met betrekking tot kennis van de wereld betekent het leren van een nieuwe taal niet helemaal opnieuw beginnen. Veel zo niet alle benodigde kennis kan bekend worden verondersteld. Toch is het niet zomaar een kwestie van nieuwe woorden voor oude ideeën leren, al is het opmerkelijk in welke mate het kader van algemene en specifieke noties dat in de Threshold Level-benadering wordt voorgesteld, gepast en geschikt is gebleken voor 20 Europese talen uit verschillende taalfamilies. Er is inzicht vereist om bijvoorbeeld de volgende vragen te kunnen beantwoorden. Impliceert de taal die moet worden onderwezen of worden getoetst kennis van de wereld die eigenlijk de maturiteit van de leerders of hun ervaringen als volwassene te boven gaat? Als dat het geval is kan die kennis niet bekend worden verondersteld. Het probleem moet niet uit de weg worden gegaan; bij het gebruik van een niet-moedertaal als onderwijsmedium in scholen of universiteiten (en in het moedertaalonderwijs zelf) is zowel de inhoud van het onderwerp als de gebruikte taal nieuw. In het verleden is in veel taalstudieboeken, bijvoorbeeld in *Orbis sensualium pictus* van de beroemde zeventiende-eeuwse Tsjechische pedagoog Comenius, getracht het leren van taal uitdrukkelijk zo te structureren dat jonge mensen een geordend wereldbeeld wordt geboden.

6.4.6.2 Wat betreft de ontwikkeling van socio-culturele kennis en interculturele vaardigheden is de positie enigszins anders. In bepaalde opzichten lijken Europese volken een gemeenschappelijke cultuur te delen. In andere opzichten is er sprake van aanzienlijke verschillen, niet alleen tussen de ene natie en de andere maar ook tussen regio's, maatschappelijke lagen, etnische gemeenschappen, mannen en vrouwen, enzovoort. De weergave van de doelcultuur en de keuze van de maatschappelijke groep(en) waarop de nadruk komt te liggen, dienen zorgvuldig te worden overwogen. Is er enige ruimte voor de pittoreske, meestal archaische en folkloristische stereotypen van het soort dat men wel aantreft in kinderboeken (Hollanders met klompen en windmolens, Engelsen in cottages met een rieten dak en rozen bij de voordeur, Fransen met alpinopet en stokbrood)? Ze spreken tot de verbeelding en kunnen vooral voor jonge kinderen motiverend zijn. Ze komen vaak op een of andere manier overeen met het zelfbeeld van het land in kwestie en worden bij feestelijke gelegenheden geconserveerd en gepromoot. In dat geval kunnen ze in dat licht worden gepresenteerd. Ze houden erg weinig verband met het alledaagse leven van de overgrote meerderheid van de bevolking. Er moet een balans worden gevonden in het kader van het overkoepelende onderwijsdoel: de ontwikkeling van de multiculturele competentie van de leerders.

6.4.6.3 Hoe moeten de algemene, niet-taalspecifieke competenties aan bod komen in het taalonderwijs?

- a) worden geacht al te bestaan of elders voldoende te worden ontwikkeld (bijvoorbeeld bij andere vakken die worden gegeven in T<sub>1</sub>) om bekend te kunnen worden verondersteld in het T<sub>2</sub>-onderwijs;
- b) worden ad hoc behandeld indien er moeilijkheden ontstaan;
- c) door teksten te selecteren of te construeren die nieuwe kennisgebieden of -objecten illustreren;
- d) door middel van speciale lessen of studieboeken over landen of regio's (Landeskunde, civilisation, enzovoort) i) in T<sub>1</sub> of ii) in T<sub>2</sub>;
- e) via een interculturele component die is bedoeld om het bewustzijn van de relevante cognitieve, socio-culturele en ervaringsachtergronden van respectievelijk leerders en moedertaalsprekers te verhogen;
- f) via rollenspel en simulaties;
- g) door het onderwijzen van vakken met T<sub>2</sub> als onderwijsmedium;
- h) door direct contact met moedertaalsprekers en authentieke teksten.

6.4.6.4 Met betrekking tot existentiële competentie kunnen de persoonlijkheidskenmerken, drijfveren, houdingen en dergelijke van de leerder (zie paragraaf 5.1.3) worden:

- a) genegeerd als persoonlijke zaken van de leerder;
- b) meegewogen bij de planning en controle van het leerproces;
- c) opgenomen in de doelstellingen van het lesprogramma.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

welke van de bovenstaande (of andere) methoden zij toepassen om algemene competenties te ontwikkelen; welke verschillen er optreden als praktische vaardigheden worden a) besproken als thema, b) geoefend, c) gedemonstreerd door middel van acties die vergezeld gaan van taal of d) onderwezen met de doeltaal als onderwijsmedium.

6.4.6.5 Ten aanzien van het leervermogen mag van leerders verwacht of geëist worden dat zij hun studievaardigheden en heuristische vaardigheden ontwikkelen, en ook de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren nemen (zie paragraaf 5.1.4):

- a) als een afgeleide van het leren en onderwijzen van taal, zonder speciale planning of voorziening;
- b) door in toenemende mate de verantwoordelijkheid voor het leren te verplaatsen van de docent/leerkracht naar de leerders en hen aan te moedigen na te denken over hun leren en deze ervaring met andere leerders te delen;
- c) door stelselmatig het bewustzijn bij de leerders van de leer- en onderwijsprocessen waaraan zij deelnemen te verhogen;
- d) door leerders als deelnemers te betrekken bij experimenten met verschillende methodologische opties;
- e) door leerders zover te brengen dat zij hun eigen cognitieve stijl herkennen en dienovereenkomstig hun eigen leerstrategieën ontwikkelen.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden welke stappen zij ondernemen om de ontwikkeling van leerders tot verantwoord onafhankelijke taalgebruikers te bevorderen.

6.4.7 De ontwikkeling van de **linguïstische competenties** van de leerder is een centraal en onontbeerlijk aspect van het leren van talen. Hoe kan deze ontwikkeling het beste worden bevorderd met betrekking tot woordenschat, grammatica, uitspraak en orthografie?

6.4.7.1 Op welke van de volgende manieren mogen we van leerders verwachten of eisen dat zij hun **woordenschat** ontwikkelen?

- a) door eenvoudige blootstelling aan woorden en vaste uitdrukkingen die worden gebruikt in authentieke gesproken en geschreven teksten?
- b) door aansporing van de leerder of zoekacties in woordenboeken en dergelijke, wanneer dat nodig is voor bepaalde taken en activiteiten?
- c) door inbedding in context, bijvoorbeeld wanneer teksten uit studieboeken worden hergebruikt in oefeningen, praktijkopdrachten, enzovoort?
- d) door woorden aan te bieden met begeleidende visuele elementen (afbeeldingen, gebaren en mimiek, demonstraties, realia, enzovoort)?
- e) door woordenlijsten met vertaalde equivalenten uit het hoofd te leren?
- f) door semantische velden te onderzoeken en 'mind maps' te construeren, enzovoort?
- g) door training in het gebruik van eentalige en meertalige woordenboeken, thesauri en andere naslagwerken?
- h) door uitleg over en training in de toepassing van lexicale structuren (bijvoorbeeld woordvorming, samenstelling, collocatie, combinaties van werkwoord en voorzetsel, idioom, enzovoort)?
- i) door min of meer stelselmatige bestudering van de verschillen in semantische verspreidingskenmerken tussen T1 en T2 (contrastieve semantiek)?

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden op welke manieren onderdelen van de woordenschat (vorm en betekenis) worden aangeboden aan en geleerd door leerders.



6.4.7.2 *Omvang, bereik en controle* van de woordenschat zijn belangrijke parameters voor taalverwerving en daarom ook voor de beoordeling van de taalvaardigheid van een leerder en voor de planning van het leren en onderwijzen van talen.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- welke omvang de woordenschat heeft (aantal woorden en vaste uitdrukkingen) die de leerder moet beheersen;
- welk bereik de woordenschat heeft (de bestreken domeinen, thema's en dergelijke) die de leerder moet beheersen;
- welke controle de leerder over de woordenschat moet kunnen uitoefenen;
- of er (en zo ja, welk) onderscheid wordt gemaakt tussen leren ten behoeve van herkenning en begrip, en leren ten behoeve van herinnering en productief taalgebruik?
- in hoeverre er gebruik wordt gemaakt van afleidingstechnieken? Hoe wordt de ontwikkeling daarvan bevorderd?

#### 6.4.7.3 Lexicale selectie

Makers van toetsen, studieboeken en dergelijke moeten kiezen welke woorden zij in hun materiaal opnemen. Opstellers van leerplannen en lesprogramma's hoeven dat niet te doen, kunnen desgewenst wel richtlijnen geven in het belang van de transparantie en samenhang van het onderwijsaanbod. Er zijn verscheidene opties:

- sleutelwoorden en -frasen selecteren a) op thematische gebieden die van belang zijn voor de communicatieve taken die de leerder naargelang zijn behoeften zou moeten kunnen uitvoeren, b) die culturele verschillen en/of belangrijke waarden en overtuigingen belichamen die worden gedeeld door de sociale groep(en) waarvan de taal wordt geleerd;
- volgens lexicaal-statistische principes de meest frequente woorden uit grote algemene woordentellingen of tellingen voor beperkte thematische gebieden selecteren;
- (authentieke) gesproken en geschreven teksten selecteren en alle woorden leren/onderwijzen die daarin voorkomen;
- afzien van geplande woordenschatontwikkeling en het vocabulaire organisch laten groeien in reactie op de vraag van de leerders tijdens communicatietaken

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- volgens welk(e) beginsel(en) de lexicale selectie heeft plaatsgevonden.

6.4.7.4 Grammaticale competentie, het vermogen om zinnen zo te ordenen dat zij een betekenis uitdragen, is natuurlijk een centraal aspect van communicatieve competentie en de meeste (maar niet alle) mensen die betrokken zijn bij het plannen, onderwijzen en toetsen van taal besteden veel aandacht aan het beheer van het proces waarmee grammatica wordt geleerd. Dit omvat meestal de selectie, ordening en stapsgewijze presentatie en oefening van nieuw materiaal, beginnend met korte zinnen die bestaan uit één hoofdzin waarvan de zinsdelen worden gevormd door één woord (bijvoorbeeld *Tom is vrolijk*) en eindigend met samengestelde zinnen met meerdere bijzinnen – wier aantal, lengte en structuur natuurlijk onbegrensd zijn. Hiermee is niet uitgesloten dat al vroeg analytisch complexe maar vaste formules kunnen worden aangeboden, als onderdeel van de woordenschat, als vast patroon om woorden in te voegen (mag ik alstublieft een . . .) of als de globaal geleerde woorden van een liedje (*Er staat een huis aan de gracht in oud Amsterdam waar ik als jochie van acht bij grootmoeder kwam. Nu zit een vreemde meneer in 't kamer-tje voor en ook die heerlijke zolder werd tot kantoor*).

6.4.7.5 Inherente complexiteit is niet het enige ordeningsprincipe dat moet worden beschouwd.

Er moet rekening worden gehouden met de communicatieve opbrengst van grammaticale categorieën, dat wil zeggen met datgene dat via grammaticale aspecten kan worden uitgedrukt. Kunnen we leerders bijvoorbeeld wel op zo'n manier laten vorderen dat zij na twee jaar studie niet in staat zijn over ervaringen in het verleden te spreken?

Contrastieve factoren zijn van groot belang bij de beoordeling van de leerbelasting en daarmee van het rendement van verschillende ordeningen. Ondergeschikte bijzinnen in het Duits leveren bijvoorbeeld grotere moeilijkheden met de woordvolgorde op voor Engelse en Franse leerders dan voor Nederlandse leerders. Maar sprekers van nauw verwante talen, zoals Nederlands en Duits, of Tsjechisch en Slowaaks, kunnen dan weer in de valkuil van de mechanische woordelijke vertaling trappen.

Authentieke discourse en geschreven teksten kunnen tot op zekere hoogte worden geclassificeerd naar grammaticale moeilijkheid, maar zullen een leerder waarschijnlijk met nieuwe structuren en categorieën confronteren, die gevorderde leerders best kunnen verwerven voor actief gebruik voordat zij andere, meer basale structuren leren.

De ‘natuurlijke’ volgorde van verwerving die wordt waargenomen bij de taalontwikkeling van kinderen in T<sub>1</sub>, zou ook in overweging kunnen worden genomen bij de planning van de T<sub>2</sub>-ontwikkeling.

Het Referentiekader is geen vervanger van grammaticaboeken en kan geen strikte volgorde aandragen (hoewel schalen tot selectie kunnen leiden en daardoor in algemene zin tot enige ordening) maar verschaft een raamwerk waarbinnen de beslissingen van gebruikers kunnen worden bekendgemaakt.

**6.4.7.6** De zin wordt over het algemeen beschouwd als het niveau van de grammaticale beschrijving. Toch kunnen ook bepaalde relaties tussen zinnen (bijvoorbeeld door anaforen, voornaamwoorden en het gebruik van zinsbijwoorden) eerder worden beschouwd als onderdeel van de linguïstische dan van de pragmatische competentie (*We dachten niet dat Lisa zou zakken. Wel dus.*).

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- op welke basis grammaticale elementen, categorieën, structuren, processen en relaties worden geselecteerd en geordend;
- hoe hun betekenis wordt overgebracht aan leerders;
- welke rol contrastieve grammatica speelt bij het onderwijzen en leren van talen;
- welke relatief belang wordt gehecht aan bereik, vloeiendheid en correctheid met betrekking tot de grammaticale opbouw van zinnen;
- in hoeverre leerders bewust moeten worden gemaakt van de grammatica van (a) hun moedertaal, (b) de doeltaal en (c) de grammaticale tegenstellingen tussen beide talen.

**6.4.7.7** Van leerders mag verwacht of geëist worden dat zij hun grammaticale competentie ontwikkelen:

- a) op inductieve wijze, door blootstelling aan nieuw grammaticaal materiaal in authentieke teksten waarmee zij worden geconfronteerd;
- b) op inductieve wijze, door nieuwe grammaticale elementen, categorieën, klassen, structuren, regels en dergelijke op te nemen in teksten die speciaal zijn samengesteld om hun vorm, functie en betekenis te demonstreren;
- c) als b, maar gevolgd door uitleg en formele oefeningen;
- d) door de presentatie van formele paradigma's, tabellen met vormen, enzovoort, gevolgd door uitleg in een geschikte metataal in T<sub>2</sub> of T<sub>1</sub> en formele oefeningen;
- e) doordat de leerders hypothesen worden ontlokt, die indien nodig kunnen worden geherformuleerd, enzovoort.

**6.4.7.8** Als gebruik wordt gemaakt van formele oefeningen, kunnen de volgende typen worden ingezet:

- a) invuloefeningen;
- b) zinsconstructie volgens een gegeven model;
- c) meerkeuzevragen;
- d) categorieën vervangen (bijvoorbeeld enkelvoud/meervoud, tegenwoordige/verleden tijd, bedrijvend/lijdend, enzovoort);
- e) zinnen samenvoegen (bijvoorbeeld met betrekkelijke, bijwoordelijke en naamwoordelijke bijzinnen, enzovoort);
- f) vertaling van voorbeeldzinnen van T<sub>1</sub> in T<sub>2</sub>;
- g) vragen en antwoorden met gebruikmaking van bepaalde structuren;
- h) grammaticagerichte oefeningen op vloeiendheid.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- hoe de grammaticale structuur wordt (a) geanalyseerd, geordend en gepresenteerd aan leerders en (b) door hen wordt geleerd;
- hoe en volgens welke beginselen lexicale, grammaticale en pragmatische betekenissen in T2 worden duidelijk gemaakt/ontlokt aan leerders, bijvoorbeeld:
  - door vertalingen uit/in T1;
  - door definities, uitleg en dergelijke in T2;
  - door inductie uit de context.

#### 6.4.7.9 Uitspraak

Hoe worden leerders geacht/verplicht het vermogen te ontwikkelen om de juiste uitspraak van een taal te gebruiken?

- a) door blootstelling aan authentieke gesproken uitingen;
- b) door het in koor nazeggen van
  - i) de docent/leerkracht;
  - ii) op geluidsband opgenomen moedertaalsprekers;
  - iii) op video opgenomen moedertaalsprekers;
- c) door individueel werk in een taallaboratorium;
- d) door hardop fonetisch geschikt tekstmateriaal te lezen;
- e) door gehoortraining en fonetisch drillen;
- f) als d en e, maar met behulp van fonetische transcripties van teksten;
- g) door expliciete fonetische training (zie paragraaf 5.2.1.4);
- h) door orthoëpische conventies te leren (dat wil zeggen, hoe geschreven vormen worden uitgesproken);
- i) door een combinatie van bovenstaande methoden.

6.4.7.10 Orthografie. Hoe worden leerders geacht/verplicht hun vaardigheid in het omgaan met het schrijfsysteem van een taal te ontwikkelen?

- a) door eenvoudige overdracht vanuit T1;
- b) door blootstelling aan authentieke geschreven teksten: i) gedrukt; ii) getypt; iii) met de hand geschreven;
- c) door het betrokken alfabet en de bijbehorende fonetische waarden uit het hoofd te leren (bijvoorbeeld het Romeinse, Cyrillische of Griekse schrift waar het alfabet afwijkt van T1), samen met diakritische tekens en leestekens;
- d) door schuinschrift te oefenen (met inbegrip van Cyrillische of Gotische letters en dergelijke) en de kenmerkende nationale handschriftconventies op te merken;
- e) door woordvormen (afzonderlijk of aan de hand van spellingconventies) en regels voor leesteken-gebruik uit het hoofd te leren;
- f) door dictees te oefenen.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden hoe de fonetische en orthografische vormen van woorden, zinnen en dergelijke worden overgebracht op en geleerd door leerders.

6.4.8 Moet worden aangenomen dat de ontwikkeling van de **sociolinguïstische competentie** van de leerder (zie paragraaf 5.2.2) overdraagbaar is vanuit diens sociale levenservaring of moet deze ontwikkeling worden gestimuleerd:

- a) door blootstelling aan authentieke taal die correct wordt gebruikt in haar sociale setting?
- b) door de selectie of samenstelling van teksten die sociolinguïstische verschillen illustreren tussen de samenleving van oorsprong en die van de doeltaal?
- c) door de aandacht te vestigen op sociolinguïstische contrasten wanneer die zich voordoen, en deze toe te lichten en te bespreken?
- d) door te wachten tot er fouten worden gemaakt en deze vervolgens te markeren, te analyseren en uit te leggen, en het correcte gebruik aan te geven?
- e) in het kader van het expliciet onderwijzen van een sociaal-cultureel onderdeel in de studie van een moderne vreemde taal?

6.4.9 Moet de ontwikkeling van de **pragmatische competenties** van de leerder (zie paragraaf 5.2.3):

- a) worden verondersteld overdraagbaar te zijn vanuit het onderwijs en de algemene ervaringen in de moedertaal (T1)? of worden gestimuleerd:
- b) door de complexiteit van de discoursestructuur gestaag te vergroten, evenals het functionele bereik van de aan de leerder aangeboden teksten?
- c) door van de leerder te eisen dat hij of zij teksten van toenemende complexiteit produceert door teksten van toenemende complexiteit te vertalen van T1 in T2?
- d) door taken op te dragen die een breder functioneel bereik en meer verbale uitwisselingspatronen vereisen?
- e) door bewustzijnsverhoging (analyse, uitleg, terminologie, enzovoort) in aanvulling op praktische activiteiten?
- f) door het expliciet onderwijzen en oefenen van functies, verbale uitwisselingspatronen en discoursestructuren?

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in hoeverre sociolinguïstische en pragmatische competenties kunnen worden voorondersteld of op natuurlijke wijze tot ontwikkeling kunnen komen;*
- *welke methoden en technieken moeten worden gebruikt om de ontwikkeling van deze competenties te stimuleren in gevallen waarin dat noodzakelijk of raadzaam wordt geacht.*

## 6.5 Fouten en vergissingen

**Fouten** zijn het gevolg van een ‘tussentaal’, een versimpelde of verwrongen weergave van de doelcompetentie. Wanneer de leerder fouten maakt, is zijn prestatie echt in overeenstemming met zijn competentie, die kenmerken heeft ontwikkeld die afwijken van de normen in T2.

**Vergissingen**, daarentegen, ontstaan bij de uitvoering wanneer een taalgebruiker/leerder (zoals ook een moedertaalspreker kan overkomen) zijn competenties niet correct in de praktijk brengt.

6.5.1 Er zijn verschillende houdingen ten opzichte van fouten van leerders mogelijk, bijvoorbeeld:

- fouten en vergissingen zijn het bewijs dat er niet goed geleerd is;
- fouten en vergissingen zijn het bewijs van ondoelmatig onderwijs;
- fouten en vergissingen zijn het bewijs van de bereidheid van de leerder om risico's te nemen bij het communiceren;
- fouten zijn een onvermijdelijk, voorbijgaand gevolg van de zich ontwikkelende tussentaal van de leerder;
- vergissingen zijn onvermijdelijk in alle taalgebruik, ook dat van moedertaalsprekers.

6.5.2 Ten aanzien van vergissingen en fouten van leerders zijn de volgende acties mogelijk:

- alle fouten en vergissingen moeten onmiddellijk worden verbeterd door de docent/leerkracht;
- directe verbetering door medeleerders moet stelselmatig worden aangemoedigd om fouten uit te roeien;
- alle fouten moeten worden genoteerd en verbeterd op een tijdstip waarop het de communicatie niet verstoort (bijvoorbeeld door de ontwikkeling van correct taalgebruik te scheiden van de ontwikkeling van vloeiend taalgebruik);
- fouten moeten niet simpelweg worden verbeterd, maar ook worden geanalyseerd en op een geschikt tijdstip worden uitgelegd;
- vergissingen die slechts een verspreking of verschrijving zijn, moeten worden genegeerd maar stelselmatige fouten moeten worden uitgeroeid;
- fouten moeten alleen worden verbeterd wanneer zij de communicatie verstoren;
- fouten moeten worden aanvaard als ‘voorbijgaande intertaal’ en worden genegeerd.

6.5.3 Hoe wordt er gebruik gemaakt van de waargenomen en geanalyseerde fouten van leerders:

- bij de planning van toekomstig leren en onderwijzen op individuele of groepsbasis?
- bij het opstellen van lesprogramma's en de ontwikkeling van materiaal?
- bij de evaluatie en beoordeling van leren en onderwijzen, bijvoorbeeld:

worden leerders voornamelijk beoordeeld op hun fouten en vergissingen tijdens het uitvoeren van de opgedragen taken?

zo niet, welke andere criteria voor linguïstische vooruitgang worden er dan gehanteerd?  
worden fouten en vergissingen gewogen en, zo ja, volgens welke criteria?

welk relatief belang wordt gehecht aan fouten en vergissingen in:

- de uitspraak?
- de spelling?
- de woordenschat?
- de morfologie?
- de syntaxis?
- het gebruik?
- de sociaal-culturele inhoud?

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden wat hun houding en reactie is ten aanzien van fouten en vergissingen van leerders en of dezelfde of verschillende criteria gelden voor:

- fonetische fouten en vergissingen;
- orthografische fouten en vergissingen;
- fouten en vergissingen in de woordenschat;
- morfologische fouten en vergissingen;
- syntactische fouten en vergissingen;
- sociolinguïstische en sociaal-culturele fouten en vergissingen;
- pragmatische fouten en vergissingen.

## Hoofdstuk 7

# Taken en hun rol in het talenonderwijs

### 7.1 Wat is een taak?

Taken zijn een aspect van het dagelijks leven in het persoonlijke, publieke, educatieve of professionele domein. Wanneer een individu een taak uitvoert, activeert hij strategisch specifieke competenties om in een bepaald domein een aantal gerichte handelingen uit te voeren die een duidelijk gedefinieerd doel en een specifieke uitkomst hebben” (zie paragraaf 4.1). Taken kunnen uiterst verschillend van aard zijn en in mindere of meerdere mate uit taalactiviteiten bestaan. Taken kunnen bijvoorbeeld creatief zijn (tekenen, verhalen schrijven) maar ook op vaardigheden gebaseerd (iets repareren of monteren), probleemoplossend (legpuzzel, cryptogram) of routinematig. Het kan gaan om het interpreteren van een rol in een toneelstuk, het deelnemen aan een discussie, het geven van een presentatie, het opstellen van een plan van aanpak, het lezen en beantwoorden van een (e-mail)boodschap, enzovoort. Een taak kan heel simpel of uitermate complex zijn (bijvoorbeeld het bestuderen van een aantal gerelateerde diagrammen en instructies en het monteren van een ingewikkeld apparaat waarmee men niet vertrouwd is). Een bepaalde taak kan uit meer of minder stappen of ingebedde substappen bestaan, met als gevolg dat de grenzen van een taak soms moeilijk te trekken zijn.

Communicatie is een integraal onderdeel van taken waarbij de deelnemers zich bezighouden met interactie, productie, receptie of bemiddeling, of een combinatie van twee of meer van deze categorieën. Enkele voorbeelden: interactie aangaan met een ambtenaar en een formulier invullen, een rapport lezen en het bespreken met collega's om een besluit te nemen over een plan van aanpak, geschreven instructies opvolgen terwijl men iets in elkaar zet en een aanwezige waarnemer/assistent om hulp vragen of aan hem/haar het proces beschrijven en van commentaar voorzien, een toespraak (schriftelijk) voorbereiden en in het openbaar uitspreken, informeel tolken voor een bezoeker, enzovoort. Soortgelijke taken zijn vaak een centraal onderdeel van lesprogramma's, studieboeken, leerervaringen en toetsen in de klas, zij het vaak in een vorm die is aangepast aan de leer- of toetsdoelen. Deze 'reële', 'zo bedoelde' of 'oefentaken' worden gekozen op basis van de behoeften van leerders buiten de onderwijssituatie, of die behoeften nu in het persoonlijke of het publieke domein liggen dan wel verband houden met meer specifieke professionele of educatieve behoeften.

Andere soorten taken in de klas zijn specifiek 'pedagogisch' van aard en gebaseerd op de sociale en interactieve kenmerken en de directheid van de onderwijssituatie. Bij het deelnemen aan de taken zijn leerders bereid deze taken te 'geloven' en aanvaarden ze het gebruik van de doeltaal in plaats van de gemakkelijker en natuurlijker moedertaal om betekenisgerichte taken uit te voeren. Deze pedagogische taken hebben slechts indirect betrekking op taken en behoeften van leerders in het echte leven en zijn gericht op de ontwikkeling van communicatieve competentie op basis van wat bekend of vermoed wordt over leerprocessen in het algemeen en taalverwerving in het bijzonder. Communicatieve pedagogische taken zijn (anders dan oefeningen die specifiek gericht zijn op het oefenen van gedecontextualiseerde vormen) bedoeld om leerders actief te betrekken bij betekenisvolle communicatie, relevant (hier en nu in de formele leercontext), uitdagend maar uitvoerbaar (met manipulatie van de taken indien aangegeven) en hebben herkenbare (en mogelijk niet direct evidente) uitkomsten. Dergelijke taken kunnen ook 'metacommunicatieve' (sub)taken omvatten: communicatie over de taakuitvoering en de taal die daarbij wordt gebruikt. Hiertoe behoren ook bijdragen van leerders aan de selectie, het beheer en de evaluatie van taken, elementen die bij het leren van talen vaak integraal deel uitmaken van de taken zelf.

Taken in de klas zijn, ongeacht of ze 'levensecht' dan wel 'pedagogisch' van aard zijn, communicatief voor zover ze van leerders eisen dat zij een betekenis begrijpen, een betekenis onderhandelen en een betekenis uitdrukken om een communicatiedoel te bereiken. De nadruk ligt bij een communicatieve taak op de succesvolle voltooiing ervan. Wanneer leerders hun communicatieve doelen realiseren is zo een taak dus in de eerste plaats gericht op de betekenis. In het geval van taken die zijn ontworpen voor het leren en onderwijzen van talen, is het resultaat echter niet alleen afhankelijk van de betekenis, maar ook van de manier waarop betekenissen worden begrepen, uitgedrukt en onderhandeld. Er moet een veranderende balans worden gevestigd tussen aandacht voor betekenis en vorm, vloeiendheid en correctheid, in de algemene selectie en ordening van taken, waardoor zowel de resultaten van de taken als de voortgang van het leren van de taal wordt bevorderd en op gepaste wijze kan worden erkend.

## 7.2 Taakuitvoering

Bij het beschouwen van de taakuitvoering in een pedagogische context moet niet alleen rekening worden gehouden met de competenties van de leerder maar ook met de omstandigheden en beperkingen die specifiek zijn voor een bepaalde taak (en die in de onderwijssituatie kunnen worden gemanipuleerd om de moeilijkheidsgraad van taken in de klas aan te passen), alsmede met de strategische wisselwerking tussen competenties en taakparameters tijdens de uitvoering van de taak.

### 7.2.1 Competenties

Voor alle soorten taken moeten leerders een reeks gepaste algemene competenties activeren, zoals kennis van de wereld en levenservaring, socio-culturele kennis (over het leven in de doelgemeenschap en belangrijke verschillen tussen gewoonten, waarden en overtuigingen in die gemeenschap en de eigen samenleving van de leerder), interculturele vaardigheden (bemiddeling tussen de beide culturen), leer-vaardigheden en alledaagse praktische vaardigheden en knowhow (zie paragraaf 5.1). Bij het uitvoeren van een communicatieve taak, in het echte leven of in een onderwijssituatie, maakt de taalgebruiker of leerder ook gebruik van communicatieve taalcompetenties (linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische kennis en vaardigheden; zie paragraaf 5.2). Bovendien wordt de uitvoering van een taak beïnvloed door de individuele persoonlijkheid en de attitude van de taalgebruiker of leerder.

Een succesvolle taakuitvoering kan worden bevorderd door de voorafgaande activering van competenties van de leerder, bijvoorbeeld door in de eerste probleemstellende of doelstellende fase van een taak het bewustzijn over de noodzakelijke linguïstische elementen te verhogen, door bestaande kennis en ervaring te benutten om de relevante schemata te activeren en door het plannen en oefenen van taken aan te moedigen. Op deze wijze wordt de verwerkingslast tijdens de taakuitvoering en taakcontrole verminderd en kan de aandacht van de leerder zich vrijelijker richten op de onverwachte inhoudelijke en/of vormelijke moeilijkheden die zich kunnen voordoen, waardoor de kans op een succesvolle voltooiing van de taak in zowel kwantitatieve als kwalitatieve zin wordt vergroot.

### 7.2.2 Omstandigheden en beperkingen

Naast de competenties en kenmerken van de taalgebruiker/leerder wordt taakuitvoering ook beïnvloed door bepaalde taakgebonden omstandigheden en beperkingen, en deze kunnen van taak tot taak verschillen. De docent/leerkracht of studieboekenschrijver kan een aantal elementen onder controle houden om de moeilijkheidsgraad van een taak naar boven of naar beneden bij te stellen.

**Begripstaken** kunnen zo worden ontworpen dat dezelfde input beschikbaar is voor alle leerders maar dat verschillende uitkomsten mogen worden verwacht in kwantitatieve (hoeveelheid informatie die vereist is) of kwalitatieve (verwachte prestatieniveau) zin. Maar het is ook mogelijk dat de tekst die als input fungeert verschillende hoeveelheden informatie of gradaties van cognitieve en/of structurele complexiteit bevat, of dat verschillende hoeveelheden ondersteuning (afbeeldingen, sleutelbegrippen, aanwijzingen, grafieken, diagrammen, enzovoort) beschikbaar zijn om de leerders te helpen. De input kan worden gekozen vanwege de relevantie voor de leerder (motivatie), of om redenen die buiten de leerder staan. Een tekst kan zo vaak als nodig worden beluisterd of gelezen, of daaraan kunnen beperkingen worden gesteld. De gewenste respons kan heel simpel (steek je hand op) of heel veeleisend (maak een nieuwe tekst) zijn. In het geval van interactie- en productietaken kunnen de uitvoeringsomstandigheden worden gemanipuleerd om een taak meer of minder veeleisend te maken, bijvoorbeeld door variatie aan te brengen in de hoeveelheid tijd die wordt gegeven voor de planning en realisatie, de duur van de interactie of productie, de mate van (on)voorspelbaarheid, de hoeveelheid en de soort ondersteuning, enzovoort.

### 7.2.3 Strategieën

Het uitvoeren van een taak is een complex proces waarbij een strategische wisselwerking optreedt tussen een aantal competenties van de leerder en taakgebonden factoren. Bij hun respons op de eisen die een taak stelt activeren taalgebruikers of leerders de algemene en communicatieve strategieën waarmee zij die bepaalde taak het meest doelmatig kunnen uitvoeren. Op natuurlijke wijze worden de input, doelen, omstandigheden en beperkingen van de taak door de taalgebruiker of leerder aangepast, gewijzigd en gefilterd in overeenstemming met zijn of haar eigen hulpmiddelen, bedoelingen en specifieke leerstijl (in een context van taalleren).



Bij het uitvoeren van een communicatietaak selecteert, weegt, activeert en coördineert een individu de relevante componenten van de competenties die nodig zijn om de taak te plannen, uit te voeren, te controleren/evalueren en (indien nodig) te herstellen met het oog op de daadwerkelijke realisering van zijn of haar communicatieve doel. Strategieën (algemene en communicatieve) leggen een onontbeerlijk verband tussen de verschillende aangeboren of verworven competenties van de leerder en de succesvolle voltooiing van de taak (zie paragrafen 4.4 en 4.5).

### 7.3 Moeilijkheid van de taak

Individen kunnen aanzienlijk verschillen in hun benadering van dezelfde taak. De moeilijkheidsgraad van een bepaalde taak voor een bepaald individu en de strategieën die dat individu hanteert om te voldoen aan de eisen die de taak stelt, zijn dan ook het resultaat van een aantal onderling samenhangende factoren die voortkomen uit de algemene en communicatieve competenties en individuele kenmerken van dat individu, en uit de specifieke omstandigheden en beperkingen waaronder de taak wordt uitgevoerd. Daarom kan de makkelijkheid of moeilijkheid van taken nooit met zekerheid worden voorspeld, het minst van al voor individuele leerders, en moet in de context van het leren van talen aandacht worden besteed aan manieren waarop flexibiliteit en differentiatie kunnen worden ingebouwd in het ontwerp en de uitvoering van taken.

Ondanks het feit dat de vaststelling van de moeilijkheidsgraad van taken problematisch is, is voor een doeltreffend gebruik van leerervaringen in de klas een doordachte en samenhangende benadering van taalselectie en -volgorde vereist. Dit betekent dat rekening moet worden gehouden met de specifieke competenties van de leerder en factoren die de moeilijkheid beïnvloeden, en dat taakparameters moeten worden gemanipuleerd om de taak aan te passen aan de behoeften en vermogens van de leerder.

Bij het overwegen van niveaus van taakmoeilijkheid dient derhalve rekening te worden gehouden met de volgende zaken:

- competenties en kenmerken van de taalgebruiker/leerder, met inbegrip van diens eigen doelen en leerstijl;
- omstandigheden en beperkingen van de taak die van invloed kunnen zijn op de prestaties van de taalgebruiker/leerder bij de uitvoering van specifieke taken en die in een leercontext kunnen worden aangepast aan de competenties en kenmerken van de leerder.

#### 7.3.1 Competenties en kenmerken van leerders

De verschillende competenties van de leerder hangen nauw samen met individuele kenmerken van cognitieve, affectieve en linguïstische aard waarmee rekening moet worden gehouden bij het vaststellen van de potentiële moeilijkheid van een gegeven taak voor een bepaalde leerder.

##### 7.3.1.1 Cognitieve factoren

**Vertrouwdheid van de taak:** de cognitieve belasting kan worden verminderd en succesvolle voltooiing van een taak kan worden bevorderd naarmate de leerder meer vertrouwd is met:

- het type taak en het soort handelingen die de taak vereist;
- het/de thema('s);
- het type tekst (genre);
- de betrokken interactieschemata (scripts en frames) omdat de beschikbaarheid van onbewuste of routineuze schemata de leerder de vrijheid kan geven zich bezig te houden met andere aspecten van de taakuitvoering of helpt bij het anticiperen op de inhoud en structuur van de tekst;
- noodzakelijke achtergrondkennis (als bekend verondersteld door de spreker of schrijver);
- relevante socio-culturele kennis, bijvoorbeeld kennis van sociale normen en variaties daarop, maatschappelijke conventies en gedragsregels, taalvormen die passen bij de context, verwijzingen die verband houden met de nationale of culturele identiteit en onderscheidende verschillen tussen de cultuur van de leerder en de doelcultuur (zie paragraaf 5.1.1.2), en intercultureel bewustzijn (zie paragraaf 5.1.1.3).

**Vaardigheden:** succesvolle voltooiing van een taak hangt af van de beheersing door de leerder van een aantal vaardigheden, waaronder:

- de organisatorische en interpersoonlijke vaardigheden die noodzakelijk zijn om de verschillende stappen van een taak uit te voeren;
- de leervaardigheden en -strategieën die de taakuitvoering bevorderen, bijvoorbeeld het zich kunnen redden wanneer linguïstische middelen tekortschieten, het zelf ontdekken van dingen, het plannen van de taak en het controleren van de uitvoering ervan;
- interculturele vaardigheden (zie paragraaf 5.1.2.2), waaronder het vermogen adequaat te reageren op impliciete boodschappen in het discours van moedertaalsprekers.

**Vermogen om te voldoen aan de verwerkingseisen:** in hoeverre een taak meer of minder veeleisend is, hangt in hoge mate af van het vermogen van de leerder om:

- het aantal stappen of ‘cognitieve handelingen’ in de taak te verwerken, en van hun concrete of abstracte aard;
- te letten op de verwerkingseisen die de taak stelt (de hoeveelheid ‘online-denken’) en op het onderlinge verband van de verschillende stappen in de taak (of op het combineren van verschillende maar verwante taken).

### 7.3.1.2 Affectieve factoren

**Eigenwaarde:** een positief zelfbeeld zonder geremdheid verhoogt de kans op een succesvolle voltooiing van een taak doordat de leerder het nodige zelfvertrouwen heeft om door te zetten bij de taakuitvoering; bijvoorbeeld door indien nodig de controle over de interactie over te nemen (bijvoorbeeld door in te grijpen om opheldering te vragen, te controleren of de boodschap begrepen is, bereid te zijn risico’s te nemen of bij begripsproblemen toch door te gaan met lezen of luisteren en gevolgtrekkingen te maken, enzovoort); de mate van geremdheid kan worden beïnvloed door de actuele situatie of taak.

**Betrokkenheid en motivatie:** de kans op een succesvolle taakuitvoering neemt toe wanneer de leerder volledig betrokken is; een grote intrinsieke motivatie om de taak tot een goed einde te brengen – vanwege het belang dat hij of zij bij de taak heeft of vanwege de vermeende relevantie, bijvoorbeeld voor reële behoeften of voor de voltooiing van een andere taak (onderling afhankelijke taken) – bevordert die betrokkenheid; extrinsieke motivatie kan ook een rol spelen, bijvoorbeeld wanneer er druk van buiten wordt uitgeoefend om de taak met succes te voltooien (bijvoorbeeld om een compliment te verdienen of gezichtsverlies te voorkomen, of om een ander de loef af te steken).

**Toestand:** de taakuitvoering wordt beïnvloed door de lichamelijke en emotionele toestand van de leerder (een alerte en ontspannen leerder zal eerder iets leren dan een vermoeide, nerveuze leerder).

**Houding:** de moeilijkheid van een taak die de leerder laat kennismaken met nieuwe socio-culturele kennis en ervaringen wordt onder meer beïnvloed door: de belangstelling en openheid van de leerder voor anders-zijn; de bereidheid het eigen culturele gezichtspunt en waardenstelsel te relativeren; de bereidheid de rol van ‘cultureel intermediair’ tussen de eigen en de vreemde cultuur op zich te nemen en interculturele misverstanden en conflicten op te lossen.

### 7.3.1.3 Linguïstische factoren

De mate waarin de leerder beschikt over linguïstische middelen is een primaire factor bij het overwegen of een bepaalde taak geschikt is of bij het manipuleren van taakparameters: het kennis- en beheersingsniveau van de grammatica, woordenschat en fonologie/orthografie dat vereist is om de taak uit te voeren, dat wil zeggen talige aspecten zoals bereik, grammaticale en lexicale correctheid, vloeiendheid, flexibiliteit, samenhang, gepastheid en precisie.

Een taak kan linguïstisch veeleisend maar cognitief eenvoudig zijn, of omgekeerd, waardoor bij de taakselectie de ene factor uit pedagogische overwegingen kan worden gecompenseerd met de andere (al kan de juiste respons op een cognitief veeleisende taak in werkelijkheid een linguïstische uitdaging zijn). Bij het uitvoeren van een taak moeten leerders zowel de inhoud als de vorm kunnen verwerken. Wanneer zij geen onnodige aandacht aan vormaspecten hoeven te besteden, hebben zij meer aandacht beschikbaar voor cognitieve aspecten, en omgekeerd. De beschikbaarheid van routineuze schematische kennis geeft de leerder meer vrijheid om zich te wijden aan de inhoud van de taak en, in het geval van handelingen met interactie en spontane productie, zich te concentreren op het correcte gebruik van minder goed beheerste vormen. Het vermogen van de leerder om ‘gaten’ in zijn of haar linguïstische competentie op te vullen is een belangrijke factor in de succesvolle uitvoering van taken bij alle activiteiten (zie paragraaf 4.4 over communicatiestrategieën).

### 7.3.2 Omstandigheden en beperkingen van taken

Een reeks factoren kan worden gemanipuleerd met betrekking tot de omstandigheden en beperkingen van taken in de klas gericht op:

- interactie en productie;
- receptie.

#### 7.3.2.1 Interactie en productie

Omstandigheden en beperkingen die van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad van interactie- en productietaken:

- Ondersteuning
- Tijd
- Doel
- Voorspelbaarheid
- Fysieke omstandigheden
- Deelnemers

#### • **Ondersteuning:**

Het aanbieden van toereikende informatie over contextuele kenmerken en de beschikbaarheid van taalondersteuning kunnen de moeilijkheid van een taak helpen verminderen.

- hoeveelheid aangeboden *context*: de taakuitvoering kan worden vergemakkelijkt door het aanbieden van voldoende en relevante informatie over deelnemers, rollen, inhoud, doelen, setting (met visuele elementen) en relevante, heldere en toereikende aanwijzingen of richtlijnen voor de uitvoering van de taak;
- mate waarin *taalondersteuning* wordt geboden: tijdens interactieve activiteiten helpt het oefenen van taken of de uitvoering van een parallelle taak in een voorbereidende fase, alsmede het aanbieden van taalondersteuning (sleutelwoorden en dergelijke), het opwekken van verwachtingen en voorafgaande kennis, het activeren van ervaringen of verworven schemata; off-line productie worden vanzelfsprekend vergemakkelijkt door de aanwezigheid van hulpmiddelen zoals naslagwerken, relevante modellen en hulp van anderen.

#### • **Tijd:**

Hoe minder tijd er beschikbaar is voor de *voorbereiding* en uitvoering van een taak, hoe veeleisender de taak zal zijn. De volgende tijdsaspecten moeten hierbij in ogenschouw worden genomen:

- tijd die beschikbaar is voor voorbereiding, dat wil zeggen in hoeverre de taak kan worden gepland of geoefend: tijdens spontane communicatie is doelbewuste planning niet mogelijk en is voor een succesvolle taakuitvoering derhalve een hoogontwikkeld en onderbewust gebruik van strategieën vereist; in andere gevallen kan de leerder onder minder zware tijdsdruk staan en de relevante strategieën op een hoger bewustzijnsniveau toepassen, bijvoorbeeld wanneer de communicatieschemata tamelijk voorspelbaar zijn of vooraf bepaald worden, zoals bij routinehandelingen, of wanneer er voldoende tijd is voor het plannen, uitvoeren, evalueren en bewerken van de tekst, zoals gewoonlijk het geval is bij interactietaken die geen onmiddellijke respons vergen (correspondentie per brief) of off-line mondelinge of schriftelijke productietaken;
- tijd die beschikbaar is voor de *uitvoering*: hoe groter de urgentie die inherent is aan de communicatieve situatie, of hoe korter de tijd die leerders hebben om de taak uit te voeren, hoe hoger de druk tijdens de taakuitvoering bij spontane communicatie; ook niet-spontane interactie- of productietaken kunnen echter tijdsdruk veroorzaken, bijvoorbeeld om te voldoen aan de uiterste termijn waarop een tekst moet zijn voltooid, waardoor ook de voor planning, uitvoering, evaluatie en herstel beschikbare tijd weer wordt verminderd;
- *duur van beurten*: langere beurten zijn bij spontane interactie (bijvoorbeeld het navertellen van een anekdote) gewoonlijk veeleisender dan korte beurten;
- *duur van de taak*: onder dezelfde cognitieve factoren en uitvoeringsomstandigheden stelt langdurige spontane interactie, een (complexe) taak met vele stappen, of de planning en uitvoering van een lange gesproken of geschreven tekst, waarschijnlijk hogere eisen dan een overeenkomstige taak van kortere duur.

- **Doel:**

Hoe meer onderhandeling is vereist om de doelen van een taak te bereiken, hoe veeleisender de taak waarschijnlijk zal zijn. Bovendien wordt het accepteren van diverse maar aanvaardbare taakuitvoeringen bevorderd door de mate waarin de docent/leerkracht en de leiders dezelfde verwachtingen ten aanzien van de uitkomst van de taakuitkomst hebben.

- *convergentie of divergentie* van taakdoelen: bij een interactietaak betekent een convergerend doel gewoonlijk meer 'communicatiestress' dan een divergerend doel, omdat het eerste de deelnemers verplicht één overeengekomen uitkomst te bereiken (zoals consensus over een plan van aanpak), hetgeen aanzienlijke onderhandelingen kan vergen tijdens de uitwisseling van informatie die onontbeerlijk is voor succesvolle taakuitvoering, terwijl er in het laatste geval niet één specifieke beoogde uitkomst is (bijvoorbeeld bij een eenvoudige uitwisseling van standpunten);
- *houdingen van de leerder en de docent/leerkracht* tegenover doelen: het bewustzijn van de mogelijkheid en aanvaardbaarheid van verschillende uitkomsten bij de docent/leerkracht en de leerder (anders dan het [wellicht onbewuste] streven van de leerder naar één 'juiste' uitkomst) kan de taakuitvoering beïnvloeden.

- **Voorspelbaarheid:**

Regelmatige veranderingen in de taakparameters tijdens de taakuitvoering zullen de aan de gesprekspartners gestelde eisen waarschijnlijk verhogen.

- binnen een interactietaak verplicht de komst van een onverwacht element (nieuwe gebeurtenis, omstandigheden, informatie, deelnemer) de leerder relevante strategieën te activeren om de dynamiek van de nieuwe, complexere situatie te hanteren; binnen een productietaak zal de ontwikkeling van een 'dynamische' tekst (bijvoorbeeld een verhaal met regelmatige karakter- en scènewisselingen of sprongen in de tijd) waarschijnlijk hogere eisen stellen dan de productie van een 'statische' tekst (bijvoorbeeld de beschrijving van een verloren of gestolen voorwerp).

- **Fysieke omstandigheden:**

Geluid kan de verwerkingseisen tijdens interactie verzwaren:

- *interferentie*: achtergrondgeluid of een slechte telefoonlijn kan deelnemers er bijvoorbeeld toe brengen om 'gaten' in de boodschap op te vullen op basis van eerdere ervaringen, schematische kennis, gevolgtrekkingen en dergelijke.

- **Deelnemers:**

Naast bovenstaande parameters dient rekening te worden gehouden met uiteenlopende – gewoonlijk niet te manipuleren – factoren bij het vaststellen van omstandigheden die de makkelijkheid of moeilijkheid van interactietaken in het echte leven beïnvloeden.

- *bereidheid tot samenwerking van de gesprekspartner(s)*: een meelevende gesprekspartner bevordert succesvolle communicatie door taalgebruiker/leerder ook een stuk van de controle over de interactie te geven, bijvoorbeeld bij het bespreken en aanvaarden van veranderingen in doelen en bij het bevorderen van begrip, bijvoorbeeld door positief te reageren op verzoeken om langzamer te spreken of zaken te herhalen en te verduidelijken;
- *spraakkenmerken van gesprekspartners*, zoals snelheid, accent, helderheid en samenhang;
- *zichtbaarheid van gesprekspartners* (toegang tot paralinguïstische aspecten in een persoonlijk gesprek vergemakkelijkt de communicatie);
- *algemene en communicatieve competenties van gesprekspartners*, met inbegrip van gedrag (mate van vertrouwdschap met de normen in een bepaalde taalgemeenschap) en kennis van het onderwerp.

### 7.3.2.2 Receptie

Omstandigheden en beperkingen die van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad van begripstaken:

- Taakondersteuning
- Tekstkenmerken
- Vereiste vorm van respons

### • **Taakondersteuning**

Met uiteenlopende vormen van ondersteuning kan de mogelijke moeilijkheid van teksten worden verminderd. Zo kan een voorbereidende fase richtinggevend werken en bestaande kennis activeren, kunnen duidelijke aanwijzingen voor de taak mogelijke verwarring helpen voorkomen en biedt een opzet waarbij in groepjes wordt gewerkt de leerders mogelijkheden tot samenwerking en het elkaar helpen.

- *voorbereidende fase*: het wekken van verwachtingen, het aanbieden van de nodige achtergrondkennis, het activeren van schematische kennis en het filteren van specifieke linguïstische moeilijkheden in een fase die voorafgaat aan het beluisteren/bekijken of lezen, verminderen de verwerkingslast en daarmee de eisen die de taak stelt; contextuele hulp kan ook worden geboden door vragen bij een tekst te bestuderen (idealiter bij een geschreven tekst) en met aanwijzingen zoals afbeeldingen, lay-out, koppen, enzovoort;
- *taakinstructies*: eenvoudige, relevante en toereikende instructies bij een taak (niet te veel en niet te weinig informatie) verminderen de kans op verwarring over de procedure en de doelen van de taak;
- *kleine groepjes*: voor bepaalde leerders, tragere leerders in het bijzonder doch niet uitsluitend, is de kans op succesvolle voltooiing van de taak groter wanneer in kleine groepjes wordt gewerkt, waarin samen wordt geluisterd/gelezen, dan wanneer individueel wordt gewerkt. In groepjes kunnen leerders immers de verwerkingslast delen en hulp en feedback van elkaar krijgen bij het begrijpen van de tekst.

### • **Tekstkenmerken**

Bij het beoordelen of een tekst geschikt is voor een bepaalde leerder of groep van leerders, moet men een aantal zaken bekijken zoals de linguïstische complexiteit van de tekst, het teksttype, de discoursestructuur, de fysieke presentatie, de tekstlengte en de relevantie van de tekst voor de leerder.

- *linguïstische complexiteit*: een bijzonder complexe zinsbouw neemt aandacht van de leerder in beslag die anders beschikbaar zou zijn voor verwerking van de inhoud; voorbeelden zijn lange zinnen met een aantal ondergeschikte bijzinnen, discontinue zinsdelen, dubbele ontkenningen, een dubbelzinnig bereik en terugverwijzende en aanwijzende elementen zonder duidelijk antecedent. Te veel syntactische versimpeling van authentieke teksten kan echter tot gevolg hebben dat de moeilijkheidsgraad juist verhoogd wordt (door het wegnemen van redundantie, aanwijzingen voor de betekenis, enzovoort);
- *teksttype*: vertrouwdheid met het genre en domein (en met de vooronderstelde achtergrond en socio-culturele kennis) helpt de leerder bij het anticiperen op en het begrijpen van de structuur en inhoud van de tekst, waarbij ook de concrete of abstracte aard van de tekst een rol speelt; zo zullen concrete beschrijvingen, aanwijzingen of verhalen (vooral met goede visuele ondersteuning) waarschijnlijk minder eisen aan de leerder stellen dan abstracte betogen of verklaringen;
- *discoursestructuur*: een samenhangende tekst met een heldere ordening (bijvoorbeeld chronologisch, met duidelijk gemarkeerde hoofdpunten die eerst worden gepresenteerd en later worden geïllustreerd), informatie die meer expliciet dan impliciet wordt gepresenteerd, de afwezigheid van tegenstrijdige of verrassende informatie, dat alles draagt bij tot vermindering van de complexiteit van de informatieverwerking;
- *fysieke presentatie*: geschreven en gesproken teksten stellen uiteraard verschillende eisen vanwege de noodzaak om gesproken tekst direct te verwerken. Bovendien maken geluid, vervorming en interferentie (bijvoorbeeld zwakke radio- of televisieontvangst of een slordig/vlekkerig handschrift) de tekst moeilijker te begrijpen; in het geval van gesproken tekst (audio) geldt dat individuele sprekers moeilijker te herkennen en te verstaan zijn naarmate er meer sprekers en hun stemmen slechter te onderscheiden zijn; andere factoren die het beluisteren/bekijken bemoeilijken zijn overlappende spraak, fonetische reductie, niet-vertrouwde accenten, spreek snelheid, monotonie, laag volume, enzovoort;
- *tekstlengte*: in het algemeen is een korte tekst minder veeleisend dan een lange tekst over een soortgelijk onderwerp, omdat een langere tekst meer verwerking vereist en er sprake is van meer geheugenbelasting, vermoeidheidsrisico en kans op afleiding (vooral bij jongere leerders). Toch kan een langere tekst met een lage informatiedichtheid en een aanzienlijke redundantie eenvoudiger zijn dan een korte tekst die dezelfde informatie bevat;
- *relevantie voor de leerder*: een goede motivatie om de tekst te begrijpen uit persoonlijk belang bij de inhoud helpt de leerder zijn inspanningen om de tekst te begrijpen vol te houden (hoewel daardoor het begrip niet noodzakelijkerwijs direct wordt vergroot); hoewel het gebruik van weinig frequente

woorden de moeilijkheid van een tekst over het algemeen zal vergroten, is voor een specialist op het desbetreffende terrein een tekst met een heel specifiek vocabulaire over een vertrouwd en relevant onderwerp waarschijnlijk minder veeleisend dan een tekst met een ruimere woordkeuze en van meer algemene aard, zodat hij of zij de tekst met meer vertrouwen zal aanpakken.

Door leeders aan te moedigen in een begripstaak hun persoonlijke kennis, ideeën en meningen te uiten kan hun motivatie en vertrouwen worden vergroot en wordt hun linguïstische competentie met betrekking tot de tekst geactiveerd. Ook inbedding van een begripstaak in een andere taak kan helpen de taak doelgerichter te maken en de betrokkenheid van de leerder te vergroten.

#### • Vereiste responstype

Wanneer een tekst betrekkelijk moeilijk is kan de aard van de respons dat de opgedragen taak vereist worden gemanipuleerd om zo beter aan te sluiten bij de competenties en kenmerken van de leerder. De opzet van een taak kan ook afhangen van de vraag of de taak bedoeld is om begripsvaardigheden te ontwikkelen of het begrip te toetsen. Het gevraagde responstype kan daardoor sterk variëren, zoals talrijke typologieën van begripstaken illustreren.

Een begripstaak kan algemeen of selectief begrip vereisen, of inzicht in belangrijke details. Sommige taken kunnen van lezers/luisteraars eisen dat zij laten zien de belangrijkste, duidelijk in de tekst vermelde informatie te hebben begrepen, terwijl bij andere taken wordt verwacht dat zij de informatie kunnen afleiden. Een taak kan summatief zijn (uit te voeren op basis van de complete tekst), of zo zijn gestructureerd dat zij betrekking heeft op beheersbare eenheden (bijvoorbeeld paragrafen) van de tekst, waardoor er minder een beroep wordt gedaan op het geheugen.

De vereiste respons kan non-verbaal (geen openlijk antwoord of een simpele handeling, zoals het aankruisen van een afbeelding) of verbaal (mondeling of schriftelijk) zijn. In het laatste geval moet bijvoorbeeld voor een bepaald doel informatie uit een tekst worden herkend en gereproduceerd of moet de leerder bijvoorbeeld de tekst afmaken of een nieuwe tekst produceren door middel van interactie- of productietaken die eraan worden gerelateerd.

De tijd die voor de respons wordt gegeven kan worden gevarieerd om de moeilijkheidsgraad van de taak te verhogen of te verlagen. Hoe meer tijd een luisteraar of lezer krijgt om een tekst opnieuw te beluisteren of te lezen, hoe meer kans er bestaat dat hij of zij de tekst begrijpt en strategieën kan toepassen om begripsmoeilijkheden aan te pakken.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- welke beginselen zij hanteren voor de selectie en afweging van 'reële' en 'pedagogische' taken voor hun doeleinden, met inbegrip van de geschiktheid van verschillende soorten taken in bepaalde leercontexten;
- welke criteria zij hanteren voor de selectie van taken die doeltreffend en zinvol zijn voor de leerder en een uitdagende maar realistische en haalbare opgave vormen, de betrokkenheid van de leerder optimaliseren en verschillende interpretaties en uitkomsten mogelijk maken;
- wat de relatie is tussen taken die voornamelijk betekenisgericht zijn en leerervaringen die specifiek gericht zijn op de vorm, waardoor de aandacht van de leerder regelmatig en zinvol wordt gevestigd op beide aspecten in een evenwichtige benadering van de ontwikkeling van correctheid en vloeiendheid;
- op welke manier rekening wordt gehouden met de centrale rol van strategieën van de leerder bij het verbinden van competenties en prestaties tijdens de succesvolle uitvoering van uitdagende taken onder wisselende omstandigheden en beperkingen (zie paragraaf 4.4); op welke manieren een succesvolle taakuitvoering en succesvol leren worden bevorderd (met inbegrip van activering van bestaande competenties van de leerder in een voorbereidende fase);
- welke criteria en opties worden gehanteerd voor de selectie van taken en indien gewenst het manipuleren van taakparameters om de moeilijkheid van de taak aan te passen aan de uiteenlopende en zich ontwikkelende competenties van leeders en de diversiteit van hun kenmerken (vaardigheid, motivatie, behoeften, belangen);
- hoe het waargenomen moeilijkheidsniveau van een taak zou kunnen worden verdisconteerd in de evaluatie van succesvol afgeronde taken en in de (zelf)beoordeling van de communicatieve competentie van de leeders (zie hoofdstuk 9).



# Hoofdstuk 8

## Linguïstische verscheidenheid en het curriculum

### 8.1 Definitie en aanvankelijke benadering

**Meertalige en multiculturele competentie** verwijst naar het vermogen om talen te gebruiken voor communicatiedoeleinden en deel te nemen aan interculturele interactie waarbij een persoon als sociaal wezen wordt beschouwd dat meerdere talen in verschillende mate beheerst en ervaring heeft met meer dan één cultuur. Deze competentie wordt niet beschouwd als boven- of nevenschikt aan andere onderscheiden competenties, maar als een complexe of samengestelde competentie waarop de taalgebruiker een beroep kan doen.

Traditioneel wordt het leren van een vreemde taal beschreven als het enigszins geïsoleerde toevoegen van de competentie om in een vreemde taal te communiceren aan de competentie om in de moedertaal te communiceren. Het concept van meertalige en multiculturele competentie verschuift het accent en:

- verlaat de veronderstelde evenwichtige tweedeling als gevolg van de koppeling T<sub>1</sub>/T<sub>2</sub> door te benadrukken dat tweetaligheid maar één bepaald geval van meertaligheid is;
- gaat ervan uit dat een individu niet beschikt over een verzameling onderscheiden en afzonderlijke communicatieve competenties die afhangt van de talen die hij of zij kent, maar over een meertalige en multiculturele competentie die het volledige scala van talen omvat dat tot zijn of haar beschikking staat;
- benadrukt de multiculturele dimensies van deze meervoudige competentie maar zonder noodzakelijkerwijs te suggereren dat er verbanden bestaan tussen de ontwikkeling van vaardigheden in de omgang met andere culturen en de ontwikkeling van linguïstisch-communicatieve vaardigheid.

Desalniettemin kan een algemene opmerking worden gemaakt om de verschillende onderdelen en trajecten van het leren van talen met elkaar in verband te brengen. Over het algemeen ligt in het talenonderwijs op scholen de nadruk grotendeels op leerdoelen die te maken hadden met individuele algemene competentie (vooral op het niveau van het basisonderwijs) of communicatieve taalcompetentie (vooral voor leerlingen van 11 tot 16 jaar oud), terwijl in het onderwijs voor volwassenen (studenten of werkenden) doelstellingen worden geformuleerd in termen van specifieke taalactiviteiten of functionele vaardigheid in een bepaald domein. Deze nadruk, in het eerste geval op de aanleg en ontwikkeling van competenties, in het laatste geval op een optimale voorbereiding op het functioneren in een specifieke context, komt ongetwijfeld overeen met de verschillende rollen van algemene basisvorming aan de ene kant en gespecialiseerd voortgezet onderwijs aan de andere kant. Het Gemeenschappelijk Referentiekader behandelt deze verschillende praktijken niet als tegengesteld maar brengt ze met elkaar in verband en laat zien dat ze in feite complementair dienen te zijn.

### 8.2 Mogelijkheden voor leerplanontwikkeling

#### 8.2.1 Verscheidenheid binnen een totaalconcept

De discussie over curricula in verband met het Referentiekader kan worden gebaseerd op drie belangrijke principes.

Ten eerste moeten curricula worden besproken binnen het kader van het algemene streven naar bevordering van meertaligheid en linguïstische diversificatie. Dit betekent dat het onderwijzen en leren van elke afzonderlijke taal ook moet worden beschouwd in samenhang met het aanbod voor andere talen in het onderwijsstelsel en met de trajecten die leerders op lange termijn kunnen kiezen om uiteenlopende taalvaardigheden te ontwikkelen.

Het tweede beginsel is dat deze diversificatie alleen mogelijk is, in het bijzonder op scholen, als rekening wordt gehouden met het rendement ter vermijding van onnodige herhaling en ter bevordering van schaalvoordelen en de overdracht van vaardigheden die linguïstische verscheidenheid ondersteunen. Als in het onderwijsstelsel leerlingen bijvoorbeeld twee vreemde talen moeten gaan leren in een vooraf



bepaalde fase van hun studieloopbaan, met de keuzemogelijkheid een derde vreemde taal te leren, hoeven de leerdoelen en de gewenste vooruitgang in de gekozen talen niet noodzakelijkerwijs dezelfde te zijn (het uitgangspunt heeft bijvoorbeeld niet altijd de voorbereiding op functionele interactie voor dezelfde communicatiebehoefte te zijn en ook hoeft niet altijd de nadruk te blijven liggen op leerstrategieën).

Het derde beginsel is derhalve dat overwegingen en maatregelen met betrekking tot curricula zich niet moeten beperken tot een leerplan voor elke taal afzonderlijk en ook niet tot een geïntegreerd leerplan voor een aantal talen. Zij moeten worden benaderd vanuit de rol die zij spelen in het taalonderwijs in het algemeen, waar linguïstische kennis (*savoir*) en vaardigheden (*savoir-faire*), naast leervaardigheid (*savoir-apprendre*), niet alleen in een gegeven taal een specifieke rol spelen, maar ook een transversale of overdraagbare rol in alle talen.

### 8.2.2 Van partieel naar transversaal

Vooraf – maar niet uitsluitend – tussen ‘verwante’ talen kunnen kennis en vaardigheden worden overgedragen door een soort osmose. En met betrekking tot curricula moet worden benadrukt dat:

- alle kennis van een taal deelt kennis is, hoe zeer die taal ook onze ‘moedertaal’ of ‘eerste taal’ is. Zij is altijd onvolledig en nooit zo goed ontwikkeld of volmaakt bij een gewone sterveling als bij de utopische ‘ideale moedertaalspreker’. Bovendien beheerst een individu de verschillende samenstellende delen van een taal (zoals mondelinge en schriftelijke vaardigheden, of begrip en interpretatie in vergelijking met productie) nooit in gelijke mate;
- alle deelt kennis tegelijkertijd méér is dan men zou denken. Om het ‘beperkte’ doel te bereiken van een beter begrip van gespecialiseerde teksten over zeer vertrouwde onderwerpen in een bepaalde vreemde taal is het bijvoorbeeld noodzakelijk om kennis en vaardigheden te verwerven die ook voor vele andere doeleinden kunnen worden gebruikt. Zulke ‘toegevoegde waarde’ is echter meer een zaak van de leerder dan een verantwoordelijkheid van de leerplanontwikkelaar;
- zij die één taal geleerd hebben ook een heleboel weten over veel andere talen zonder dat zij zich dat hoeven te realiseren. Het leren van volgende talen vereenvoudigt over het algemeen de activering van deze kennis en verhoogt het bewustzijn ervan. Dit is een factor die niet over het hoofd moet worden gezien en waarmee rekening moet worden gehouden.

Hoewel deze verschillende principes en overwegingen een ruime keuzevrijheid laten bij het ontwikkelen van leerplannen en voortgangdoelen, zijn zij ook bedoeld om inspanningen aan te moedigen om een doorzichtige en samenhangende benadering te kiezen bij het aanwijzen van mogelijkheden en het maken van keuzes. Het is vooral tijdens dat proces dat een referentiekader van waarde zal zijn.

## 8.3 Op weg naar leerplansenario's

### 8.3.1 Het curriculum en de verscheidenheid aan doelstellingen

Uit het voorgaande blijkt dat elk van de hoofd- en subonderdelen van het voorgestelde model, indien gekozen als belangrijkste leerdoel, kan leiden tot verschillende keuzes met betrekking tot inhoudelijke benaderingen en hulpmiddelen die succesvol leren mogelijk maken. Bijvoorbeeld: of het nu gaat om ‘vaardigheden’ (algemene competenties van de individuele leerder/taalgebruiker), om de ‘sociolinguïstische component’ (binnen de communicatieve taalcompetentie) of strategieën, of om begrip (in de categorie taalactiviteiten), in alle gevallen is het een kwestie van onderdelen (en van heel verschillende elementen van de in het Referentiekader voorgestelde taxonomie) waarop een leerplan wel of niet de nadruk kan leggen en die in verschillende gevallen kunnen worden beschouwd als doel, middel of voorwaarde. Daarbij kan voor elk van deze onderdelen de vraag naar de gekozen interne structuur (bijvoorbeeld welke sociolinguïstische subonderdelen worden geselecteerd of hoe strategieën worden onderverdeeld) en de criteria voor de voortgang in de tijd (bijvoorbeeld een lineaire classificatie van verschillende soorten begripsactiviteiten) ten minste worden aangestipt en overwogen, ook als deze niet gedetailleerd wordt behandeld. Vanuit dit perspectief wordt de lezer in de overige delen van dit document uitgenodigd de vragen te benaderen en de mogelijkheden te overwegen die van toepassing zijn op zijn of haar situatie.

Dit 'uitvergroete' perspectief is des te toepasselijker in het licht van de algemeen aanvaarde notie dat de selectie en ordening van doelstellingen voor taalonderwijs enorm kan variëren met de context, de doelgroep en het niveau in kwestie. Bovendien moet worden onderstreept dat de doelstellingen voor dezelfde soort leerders in dezelfde context en op hetzelfde niveau toch kunnen variëren ongeacht de traditie en de beperkingen van het onderwijsstelsel.

Dit wordt geïllustreerd door de discussie rond het onderwijs in moderne talen op basisscholen in die zin dat er veel verschillen, ook meningsverschillen, zijn – op nationaal of zelfs regionaal binnenlands niveau – in de definitie van de eerste, onvermijdelijk partiële doelen die aan dit type onderwijs moeten worden gesteld. Moeten leerlingen enige rudimenten van het vreemde taalstelsel (linguïstische component) leren? Moeten zij een taalkundig bewustzijn (algemene linguïstische kennis [*savoir*], vaardigheden [*savoir-faire*] en existentiële competentie [*savoir-être*] ontwikkelen? Een meer objectieve houding ten opzichte van hun moedertaal en -cultuur ontwikkelen of zich er juist meer bij thuis gaan voelen? Is het belangrijk dat zij vertrouwen krijgen door de bewustwording en de bevestiging dat zij in staat zijn een andere taal te leren? Moeten zij leren leren? Dienen zij een minimum aan mondelinge begripsvaardigheden te verwerven? Kunnen zij op speelse wijze kennismaken met een vreemde taal (in het bijzonder met bepaalde fonetische en ritmische kenmerken) via aftelrijmpjes en kinderliedjes? Vanzelfsprekend is het mogelijk meerdere ijsers in het vuur te houden en een aantal doelstellingen te combineren of op elkaar af te stemmen. Benadrukt dient echter wel te worden dat bij het opstellen van een leerplan de selectie en afweging van doelstellingen, inhoud, volgorde en beoordelingsmiddelen nauw samenhangt met de analyse die van elk van de genoemde onderdelen is gemaakt.

De overwegingen impliceren dat:

- er gedurende de hele taalleerperiode – en dit geldt ook voor scholen – continuïteit kan bestaan ten aanzien van de doelstellingen of dat deze kunnen worden gewijzigd of een andere prioriteit kunnen krijgen;
- in een taalleerplan voor meerdere talen de doelstellingen en lesprogramma's van de verschillende talen soortgelijk of verschillend kunnen zijn;
- er radicaal verschillende benaderingen mogelijk zijn die elk hun eigen doorzichtigheid en samenhang kunnen hebben ten aanzien van de gemaakte keuzes en elk kunnen worden verklaard onder verwijzing naar het Referentiekader;
- bespiegelingen over het leerplan zich derhalve uitstrekken tot de overweging van mogelijke scenario's voor de ontwikkeling van meertalige en multiculturele competenties en de rol van de school in dat proces.

### 8.3.2 Voorbeelden van gedifferentieerde leerplanscenario's

In de volgende korte illustratie van mogelijke scenario-opties of -varianties worden twee soorten beslissingen in verband met de organisatie en het leerplan voor een bepaald schoolstelsel geschetst, dat twee andere moderne talen moet omvatten dan de onderwijstaal (hierna traditioneel maar misleidend aangeduid als de moedertaal terwijl iedereen weet dat ook in Europa de onderwijstaal vaak niet de moedertaal van de leerlingen is): één taal die start op de basisschool (vreemde taal 1, hierna VT1), een andere die start in de onderbouw van de middelbare school (vreemde taal 2, hierna VT2) en een derde (VT3) die als keuzevak wordt aangeboden in de bovenbouw van de middelbare school.

In deze voorbeeldscenario's wordt een onderscheid gemaakt tussen het basisonderwijs en de lagere en hogere klassen van het middelbaar onderwijs dat niet noodzakelijk overeenstemt met de inrichting van alle nationale onderwijsstelsels. Toch kunnen deze illustratieve programma's gemakkelijk worden omgezet en aangepast, zelfs in omgevingen waar het talenaanbod beperkter is of waar de eerste vreemde taal op school wordt geleerd na het primair onderwijs. Wie meer kan doen, kan ook minder doen. De hier gepresenteerde alternatieven omvatten vormen van leren voor drie vreemde talen (twee uit een groter aanbod zijn onderdeel van het verplichte programma en de derde, die ook kan worden gekozen, wordt aangeboden als extra keuzevak of in plaats van andere keuzevakken) omdat dat in de meeste gevallen het meest realistisch lijkt en een goede basis vormt om dit punt te illustreren. De centrale stelling is dat in een gegeven context verschillende scenario's denkbaar zijn en dat lokale verscheidenheid mogelijk is, mits in elk geval voldoende aandacht wordt besteed aan de algehele samenhang en structuur van elke afzonderlijke optie.

## a) Eerste scenario:

### **Basisschool:**

De eerste vreemde taal (VT<sub>1</sub>) begint op de basisschool met als hoofddoel de ontwikkeling van 'taalbewustzijn', een algemeen bewustzijn van linguïstische verschijnselen (in relatie met de moedertaal of andere talen die in de klas aanwezig zijn). De nadruk ligt hier op partiële doelen die vooral betrekking hebben op de algemene competenties van de individuele leerders (ontdekking of erkenning door de school van de meervoudigheid van talen en culturen, voorbereiding op het verlaten van het etnocentrisme, relativering maar ook bevestiging van de eigen linguïstische en culturele identiteit van de leerder; aandacht voor lichaamstaal en gebaren, geluidsaspecten, muziek en ritme, ervaren van de fysieke en esthetische dimensies van bepaalde elementen van een andere taal) en het verband met de communicatieve competentie, maar zonder dat er gestructureerde en expliciete pogingen worden ondernomen om deze specifieke competentie te ontwikkelen.

### **Onderbouw middelbare school:**

- FVT<sub>1</sub> wordt voortgezet, waarbij de nadruk voortaan ligt op de geleidelijke ontwikkeling van communicatieve competentie (in haar linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische dimensies), volledig rekening houdend met de op basisniveau behaalde resultaten op het gebied van taalbewustzijn.
- De tweede vreemde taal (VT<sub>2</sub>, niet onderwezen op de basisschool) zou ook niet helemaal op nul beginnen; ook hierbij zou rekening worden gehouden met wat op de basisschool was gedaan op basis van en met betrekking tot VT<sub>1</sub>, al zouden enigszins andere doelen worden nagestreefd dan nu met VT<sub>1</sub> (bijvoorbeeld door begripsactiviteiten voorrang te geven op productieactiviteiten).

### **Bovenbouw middelbare school:**

In dit voorbeeldscenario zou nu aandacht moeten worden besteed aan:

- vermindering van het formele onderwijs in VT<sub>1</sub> en in plaats daarvan een regelmatig of incidenteel gebruik van de taal voor het onderwijzen van een ander vak (een vorm van domeingebonden leren en 'tweetalig onderwijs');
- handhaving van de nadruk bij VT<sub>2</sub> op begrip, met bijzondere aandacht voor verschillende teksttypen en de organisatie van discourse, en verbanden tussen dit werk en wat er wordt of is gedaan in de moedertaal, daarbij ook gebruik makend van vaardigheden die zijn geleerd in VT<sub>1</sub>;
- het uitnodigen van leerlingen die de optionele derde vreemde taal (VT<sub>3</sub>) willen studeren om allereerst deel te nemen aan discussies en activiteiten die betrekking hebben op soorten leren en leerstrategieën die zij al hebben ervaren; zij worden vervolgens aangemoedigd zelfstandiger te werken, gebruik makend van een hulpcentrum en bijdragend aan de opstelling van een programma voor individueel of groepswork dat gericht is op de doelen die de groep of de instelling heeft gesteld.

## b) Tweede scenario:

### **Basisschool:**

De eerste vreemde taal (VT<sub>1</sub>) begint op de basisschool met de nadruk basale mondelinge communicatie en een duidelijk vooraf bepaalde linguïstische inhoud (met de bedoeling het begin van een elementaire linguïstische component tot stand te brengen, voornamelijk fonetische en syntactische aspecten, en basale mondelinge communicatie in de klas te bevorderen).

### **Onderbouw middelbare school:**

Zowel voor VT<sub>1</sub> en VT<sub>2</sub> (op het moment dat deze tweede vreemde taal wordt geïntroduceerd) als voor de moedertaal wordt tijd besteed aan een terugblik op de leermethoden en -technieken die men op de basisschool heeft ervaren voor VT<sub>1</sub> en, los daarvan, voor de moedertaal. De bedoeling is in deze fase bij leerders de gevoeligheid en het bewustzijn van de benadering van talen en leeractiviteiten te vergroten.

- Voor VT1 wordt een ‘normaal’ programma, bedoeld om de verschillende vaardigheden te ontwikkelen, voortgezet tot het einde van de middelbare school maar dit wordt met zekere tussenpozen aangevuld met revisie- en besprekingsessies over de middelen en methoden van onderwijzen en leren om een steeds grotere differentiatie tussen de profielen van verschillende leerlingen en hun verwachtingen en belangen mogelijk te maken.
- Voor VT2 kan in deze fase bijzondere nadruk worden gelegd op de sociaal-culturele en socio-linguïstische elementen zoals die worden waargenomen door toenemende vertrouwdheid met de media (populaire pers, radio en televisie), mogelijk gekoppeld aan het moedertaalprogramma en gebruik makend van wat in VT1 is behandeld. In dit curriculummodel is VT2, die wordt voortgezet tot het einde van de middelbare school, het belangrijkste forum voor culturele en interculturele discussie, gevoed door contact met de overige talen in het leerplan en met teksten uit de media als brandpunt. Hierin zou ook de ervaring van een internationale uitwisseling kunnen worden opgenomen, met de nadruk op interculturele betrekkingen. Tevens dient aandacht te worden besteed aan de inzet van andere vakken (zoals geschiedenis of aardrijkskunde) die kunnen helpen een doordachte benadering van multiculturalisme van de grond te krijgen.

**Bovenbouw middelbare school:**

- VT1 en VT2 worden elk in dezelfde richting voortgezet maar op een complexer en veeleisender niveau. Leerlingen die voor een derde vreemde taal (VT3) kiezen, doen dit hoofdzakelijk uit ‘beroepsmatige’ overwegingen en betrekken het leren van de taal op een meer professioneel gericht of ander academisch onderdeel van hun opleiding (bijvoorbeeld door de taal van handel, economie of technologie te kiezen).

Benadrukt moet worden dat in dit tweede scenario, net als in het eerste, het uiteindelijke meertalige en multiculturele profiel van de leerders ‘ongelijkmatig’ kan zijn in die zin dat:

- het vaardigheidsniveau in de verschillende talen binnen de meertalige competentie zal variëren;
- de culturele aspecten bij de verschillende talen ongelijk ontwikkeld zullen zijn;
- bij de talen waarvan de linguïstische aspecten de meeste aandacht hebben gekregen het culturele aspect niet noodzakelijkerwijs ook het meest ontwikkeld is;
- er, zoals beschreven, ‘partiële’ competenties zijn geïntegreerd.

Aan deze korte observaties kan nog worden toegevoegd dat in elk geval en voor alle talen op een of ander moment tijd moet worden vrijgemaakt om na te denken over de methoden en leertrajecten waarmee leerders tijdens hun ontwikkeling worden geconfronteerd of waarvoor zij kiezen. Dit impliceert dat in het leerplanontwerp op school ruimte moet zijn voor het expliciteren en de voortgaande ontwikkeling van het ‘leerbewustzijn’ en voor algemeen taalonderwijs dat leerders helpt metacognitieve controle over hun eigen competenties en strategieën te verwerven. Leerders brengen deze in verband met andere mogelijke competenties en strategieën en met de taalactiviteiten waarbij ze worden toegepast om taken uit te voeren binnen specifieke domeinen.

Met andere woorden, het is een van de doelen van leerplanontwikkeling om, ongeacht het specifieke leerplan, leerders bewust te maken van categorieën en de dynamische verhoudingen daartussen zoals voorgesteld in het model dat is gekozen voor het referentiekader.

#### 8.4 Beoordeling en het schoolse, buitenschoolse en naschoolse leren

Als het leerplan of curriculum is vastgesteld in de zin van het pad dat een leerder afloopt via een aantal leerervaringen, al dan niet onder institutionele controle, eindigt dat niet bij het verlaten van de school. Het leren gaat op een of andere manier levenslang door.

Vanuit dit gezichtspunt is het curriculum van de school als instelling bedoeld om bij de leerder een meertalige en multiculturele competentie te ontwikkelen die aan het einde van de schooltijd de vorm kan aannemen van gedifferentieerde profielen die afhangen van de individuele leerders en de leerpaden die zij hebben gevolgd. Het is duidelijk dat de vorm van deze competentie niet onveranderlijk is en dat de persoonlijke en professionele ervaringen van elk sociaal wezen na de schooltijd, de richting waarin zijn of haar leven zich ontwikkelt, haar verder doen evolueren en haar evenwicht zullen veranderen door verdere ontwikkeling, reductie en hervorming. Hierbij spelen onder meer volwassenenonderwijs en vervolgoopleidingen een rol. Drie complementaire aspecten verdienen in dit verband aandacht.

#### 8.4.1 De plaats van het schoolcurriculum

Als we aannemen dat het leerplan (curriculum) niet beperkt blijft tot de school en niet eindigt wanneer de schooltijd voorbij is, moeten we ook aannemen dat meertalige en multiculturele competentie kan beginnen voordat de leerder naar school gaat en zich blijft ontwikkelen buiten de school op manieren die parallel lopen aan haar ontwikkeling binnen de school. Dit kan gebeuren binnen de familie, door (leer)ervaringen, historische kennis en contacten tussen de generaties, door reizen, uitzending naar het buitenland, emigratie, en meer in het algemeen door te behoren tot een meertalige en multiculturele omgeving of te verhuizen van de ene omgeving naar de andere, maar ook door te lezen en via de media. Hiermee is natuurlijk niets nieuws gezegd, maar het is duidelijk dat de school hiermee nog lang niet altijd rekening houdt. Daarom is het goed om het schoolcurriculum op te vatten als onderdeel van een veel breder leerpad, een onderdeel dat ook de functie heeft om leerders:

- een eerste gedifferentieerd meertalig en multicultureel repertoire aan te bieden (op manieren waarvan er enkele zijn gesuggereerd in de beide hiervoor geschetste scenario's);
- een beter bewustzijn van, meer kennis over en vertrouwen in hun competenties en de beschikbare vermogens en hulpmiddelen binnen en buiten de school te geven, zodat zij deze competenties kunnen uitbreiden en verfijnen en ze doeltreffend kunnen gebruiken in bepaalde domeinen.

#### 8.4.2 Portfolio's en profielen

Uit het voorgaande volgt dat bij de erkenning en beoordeling van kennis en vaardigheden rekening moet worden gehouden met de omstandigheden en ervaringen waardoor deze competenties en vaardigheden worden ontwikkeld. De ontwikkeling van een *Europees Taalportfolio*, waarin een individuele leerder verschillende aspecten van zijn of haar taalbiografie kan documenteren en presenteren, betekent een stap in die richting. In deze portfolio kunnen niet alleen officieel tijdens het leren van een bepaalde taal officiële erkenningen worden geregistreerd maar ook meer informele ervaringen rond contacten met talen en andere culturen worden opgenomen.

Toch zou het, om het verband tussen het schoolse en het buitenschoolse curriculum te onderstrepen, bij de toetsing van de taalvaardigheid aan het einde van de middelbare school waardevol zijn om te trachten formele erkenning te geven voor meertalige en multiculturele competentie als zodanig, misschien door een eindprofiel te specificeren waarop verschillende combinaties passen in plaats van één vooraf gedefinieerd basisniveau in een bepaalde taal of talen.

'Officiële' erkenning van partiële competenties kan een stap in deze richting zijn (en het zou helpen als de belangrijkste internationale kwalificaties het goede voorbeeld zouden geven en voor zo een benadering zouden kiezen, bijvoorbeeld met afzonderlijke erkenningen voor de vier vaardigheden die vallen onder de noemers begrijpen/uitdrukken en geschreven/gesproken, en niet noodzakelijkerwijs bij elkaar in één groep). Het zou echter helpen als het vermogen om met meerdere talen of culturen om te gaan ook zou worden meegenomen en erkend. Vertalen (of samenvatten) uit een tweede vreemde taal in een eerste vreemde taal, deelnemen aan een mondelinge discussie in meerdere talen, een cultuurverschijnsel interpreteren in verhouding tot een andere cultuur, het zijn voorbeelden van bemiddeling (zoals in dit document gedefinieerd) die een rol kunnen spelen bij de beoordeling en beloning van het vermogen een meertalig en multicultureel repertoire te beheersen.

#### 8.4.3 Meerdimensionale modulaire aanpak

Dit hoofdstuk is in het algemeen bedoeld om aandacht te vestigen op de verschuiving van de focus of ten minste de toenemende complexiteit van het leerplanontwerp en de gevolgen die dat heeft voor de beoordeling en certificering. Het is uiteraard belangrijk om fasen met betrekking tot inhoud en vooruitgang te definiëren. Dit kan gebeuren in termen van één hoofdcomponent (bijvoorbeeld linguïstisch of notioneel/functioneel) of in termen van de bevordering van vooruitgang in alle dimensies van een bepaalde taal. Het is net zo belangrijk om de onderdelen van een *meerdimensionaal curriculum* helder te onderscheiden (en daarbij in het bijzonder rekening te houden met de verschillende dimensies van het referentiekader), evaluatiemethoden te differentiëren en toe te werken naar *modulaire* arrangementen voor leren en certificeren. Dit zou, synchroon (op een gegeven moment in het leertraject) of diachroon (in de loop van verschillende fasen van het traject), de ontwikkeling en erkenning van meertalige en multiculturele competenties met een 'variabele geometrie' (een waarvan de onderdelen en de structuur

van individu tot individu verschillen en per individu in de loop van de tijd veranderen) mogelijk maken.

Op gezette tijden in de schoolloopbaan van de leerder, die verloopt volgens het schoolcurriculum en de hiervoor summier geschetste scenario's, zouden korte 'taaloverschrijdende' modules met de verschillende talen kunnen worden geïntroduceerd. Zulke 'taaloverschrijdende' modules zouden de verschillende leermethoden en hulpmiddelen kunnen omvatten, alsmede manieren om de buitenschoolse omgeving te benutten en misverstanden in interculturele betrekkingen af te handelen. Zij zouden een grotere algehele samenhang en doorzichtigheid verlenen aan de onderliggende keuzes die voor het curriculum zijn gemaakt en de algemene structuur kunnen versterken zonder de lesprogramma's voor andere vakken in de war te schoppen.

Bovendien maakt een modulaire benadering van kwalificaties het mogelijk een specifieke beoordeling te geven, in een ad hoc verzorgde module, van de voornoemde meertalige en multiculturele beheersvermogens.

Meerdimensionaliteit en modulariteit ontpoppen zich zodoende als sleutelconcepten bij de ontwikkeling van een solide basis voor linguïstische verscheidenheid in leerplan en beoordeling. Het referentiekader is zo gestructureerd dat het door de aangeboden categorieën de weg kan wijzen naar een dergelijke modulaire of meerdimensionale ordening. De aangewezen weg voorwaarts is echter duidelijk die van de uitvoering van projecten en experimenten in de schoolomgeving en in uiteenlopende contexten.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *of de betrokken leerders al enige ervaring hebben met linguïstisch en cultureel pluralisme en wat de aard van die ervaring is;*
- *of leerders al in staat zijn, al is het maar op een zeer elementair niveau, in verschillende taal- en/of cultuurgemeenschappen te functioneren en hoe deze competentie is verdeeld en gedifferentieerd naar de contexten van taalgebruik en -activiteiten;*
- *welke ervaring met linguïstische en culturele verscheidenheid leerders opdoen tijdens het leren (bijvoorbeeld naast en buiten hun aanwezigheid op een onderwijsinstelling);*
- *hoe deze ervaring zou kunnen worden benut in het leerproces;*
- *welke typen leerdoelen het meest geschikt lijken voor leerders (zie paragraaf 1.2) op een bepaald punt in de ontwikkeling van hun meertalige en multiculturele competentie als rekening wordt gehouden met hun kenmerken, verwachtingen, belangen, plannen en behoeften alsmede hun voorgaande leertraject en bestaande hulpmiddelen;*
- *hoe voor de betrokken leerders de scheiding tussen de verschillende onderdelen van meertalige en multiculturele competentie kan worden doorbroken en vervangen door een doeltreffende relatie tussen die in ontwikkeling zijnde onderdelen; in het bijzonder hoe de aandacht kan worden gevestigd en geconcentreerd op de aanwezige overdraagbare en transversale kennis en vaardigheden van leerders;*
- *met welke deelcompetenties (van welke soort en voor welke doeleinden) de aanwezige competenties van leerders zouden kunnen worden verrijkt, gecompliceerd en gedifferentieerd;*
- *hoe het leren van een bepaalde taal of cultuur op samenhangende wijze kan worden ingepast in een totaal curriculum waarin de ervaring met meerdere talen en meerdere culturen wordt ontwikkeld;*
- *welke mogelijkheden of vormen van differentiatie er in leerplansenario's bestaan voor het beheersen van de ontwikkeling van een gediversifieerde competentie voor bepaalde leerders; welke schaalvoordelen eventueel kunnen worden voorzien en gerealiseerd;*
- *welke organisatievormen (bijvoorbeeld een modulaire benadering) het gunstigst zouden zijn voor de beheersing van het leertraject voor de leerders in kwestie;*
- *welke benadering van evaluatie of beoordeling het mogelijk maakt rekening te houden met en gepaste erkenning te geven voor de deelcompetenties en de verscheidenheid aan meertalige en multiculturele competentie van leerders.*



# Hoofdstuk 9

## Beoordelen

### 9.1 Inleiding

Onder beoordelen wordt in dit hoofdstuk de beoordeling van de vaardigheid van de taalgebruiker verstaan. Alle taaltoetsen zijn een vorm van beoordeling, maar er zijn ook vele vormen van beoordeling die wij niet strikt genomen “toetsen” noemen (bijvoorbeeld checklists zoals gebruikt bij permanente evaluatie; informele observatie door de docent/leerkracht). Een term die breder is dan beoordeling is evaluatie. Bij een taalprogramma worden behalve de vaardigheid van de leerder nog een aantal andere zaken geëvalueerd. Hiertoe kunnen behoren de doeltreffendheid van bepaalde methoden of materialen, de soorten en kwaliteiten van het feitelijk geproduceerde taalgebruik, de tevredenheid van leerder en docent/leerkracht, de doeltreffendheid van het onderwijs, enzovoort. Dit hoofdstuk gaat over beoordeling, niet over bredere zaken die betrekking hebben op de evaluatie van onderwijsprogramma's.

Gewoonlijk onderscheidt men drie begrippen in elke discussie over beoordeling: validiteit, betrouwbaarheid en uitvoerbaarheid. Met het oog op de discussie in dit hoofdstuk is het nuttig uiteen te zetten wat met deze termen wordt bedoeld, hoe ze samenhangen en hoe relevant ze zijn voor het Gemeenschappelijk Referentiekader.

*Validiteit* is het concept waarop het Referentiekader betrekking heeft. Een toets- of beoordelingsprocedure is valide voor zover kan worden aangetoond dat wat daadwerkelijk beoordeeld wordt (het construct) ook datgene is wat in de betreffende context *zou moeten* worden beoordeeld, en dat de verkregen informatie een goed beeld geeft van de vaardigheid van de betrokken kandidaat of kandidaten.

*Betrouwbaarheid* daarentegen is een technische term. Het betreft in de eerste plaats de mate waarin kandidaten in dezelfde rangorde worden geplaatst bij twee aparte (echte of gesimuleerde) varianten van dezelfde beoordeling.

Belangrijker dan betrouwbaarheid is in feite de *nauwkeurigheid van beslissingen* die worden genomen in relatie tot een norm. Wanneer de beoordeling resultaten oplevert zoals geslaagd/gezakt of Niveau A2+/B1/B1+, hoe nauwkeurig zijn dan deze beslissingen? De nauwkeurigheid hangt af van de validiteit van de desbetreffende norm (bijvoorbeeld niveau B1) in de gegeven context. De nauwkeurigheid hangt daarnaast af van de validiteit van de criteria die worden gehanteerd om tot de beslissing te komen en de validiteit van de procedures met behulp waarvan deze criteria zijn opgesteld.

Wanneer twee verschillende organisaties of regio's hun beoordelingsbeslissingen voor dezelfde vaardigheid baseren op criteria die betrekking hebben op dezelfde normen, wanneer ook die normen zelf valide en geschikt zijn voor de beide betrokken contexten, en wanneer de normen op consistente wijze worden geïnterpreteerd bij het ontwerp van de beoordelingstaken en het interpreteren van het prestaties, dan zullen de resultaten van beide systemen onderling samenhangen. De correlatie tussen twee toetsen die tot doel hebben hetzelfde construct te beoordelen, wordt wel ‘concurrente validiteit’ genoemd. Dit concept kan uiteraard niet los worden gezien van betrouwbaarheid, omdat onbetrouwbare toetsen niet kunnen correleren. Van groter belang is echter wat de beide toetsen gemeen hebben namelijk *wat beoordeeld wordt en hoe prestaties geïnterpreteerd worden*.

Met deze laatste twee vragen houdt het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader zich bezig. In 9.2 wordt ingegaan op drie belangrijke manieren waarop het Referentiekader kan worden gebruikt:

1. Voor de specificatie van de inhoud van toetsen en examens: *wat wordt getoetst*
2. Voor het benoemen van de criteria op grond waarvan men bepaalt of een doelstelling is verwezenlijkt: *hoe worden prestaties beoordeeld*



- |    |   |   |
|----|---|---|
| 3. | het beschrijven van niveaus van vaardigheid in bestaande toetsen en examens, waardoor vergelijkingen mogelijk worden tussen verschillende kwalificatiesystemen: | <i>hoe vergelijkingen kunnen worden gemaakt</i> |
|----|---|---|

Deze onderwerpen hangen bij verschillende soorten beoordeling op verschillende manieren samen. Er bestaan vele vormen en tradities op het gebied van beoordeling. Het is een misvatting te denken dat de ene benadering (bijvoorbeeld een openbaar examen) noodzakelijkerwijs een betere invloed heeft op het onderwijs dan een andere benadering (bijvoorbeeld als beoordeling door docenten/leerkrachten wordt ontworpen). Een groot voordeel van samenhangende gemeenschappelijke normen - zoals het Europees Referentiekader - is wel dat deze het mogelijk maken verschillende vormen van beoordeling te vergelijken.

In paragraaf 9.3 van dit hoofdstuk worden verschillende soorten beoordeling met elkaar vergeleken. Deze keuzemogelijkheden worden gepresenteerd in de vorm van tegengestelde paren. Telkens worden de gebruikte termen gedefinieerd en de bijbehorende voor- en nadelen besproken in functie van het doel van de beoordeling in de betrokken onderwijscontext. Tevens wordt vermeld wat de implicaties zijn van de keuze voor het ene of het andere alternatief. Vervolgens wordt aangegeven hoe relevant het Referentiekader is voor het betrokken beoordelingsstype.

Een beoordelingsprocedure moet ook praktisch en uitvoerbaar zijn. Uitvoerbaarheid is vooral van belang bij prestatiegerichte toetsen. Beoordelaars werken onder tijdsdruk. Ze zien maar een beperkt aantal voorbeeldprestaties en er zijn onvermijdelijk grenzen aan het aantal verschillende categorieën dat zij als criteria kunnen hanteren. Het Referentiekader is geen beoordelingsmiddel, het is bedoeld als referentiepunt. Het Referentiekader op zich moet allesomvattend zijn, de gebruikers daarentegen moeten hun eigen keuzes maken. Het is heel goed denkbaar dat men kiest voor een eenvoudiger operationeel raamwerk en dat categorieën worden samengevoegd die in het Referentiekader wel gescheiden zijn. Zo zijn de categorieën die worden gebruikt in de schalen met illustratieve descriptoren in de overzichten bij hoofdstuk 4 en 5 vaak veel eenvoudiger dan de categorieën en hun exponenten in de tekst zelf. In paragraaf 9.4 wordt deze kwestie, met voorbeelden, behandeld.

## 9.2 Het Referentiekader als leidraad bij toetsing

### 9.2.1 De specificatie van de inhoud van toetsen en examens

De beschrijving van ‘taalgebruik en de taalgebruiker’ in hoofdstuk 4, vooral in paragraaf 4.4 over ‘communicatieve taalactiviteiten’, kan van pas komen bij het opstellen van een taakspecificatie voor communicatieve beoordeling. Tegenwoordig vindt men dat een valide beoordeling een aantal relevante vormen van taalgebruik moet toetsen. Bij de beoordeling van spreekvaardigheid kan men bijvoorbeeld als volgt te werk gaan. Men begint met een gesimuleerde *conversatie* die dient als opwarmertje; vervolgens vindt een *informele discussie* plaats over actuele zaken, waarin de kandidaat interesse heeft. Deze wordt gevolgd door een *uitwisselingsfase*, in de vorm van een persoonlijk onderhoud of een telefoongesprek om informatie in te winnen. Daarna volgt een *productiefase*, bestaande uit een schriftelijk *verslag* waarin de kandidaat een *beschrijving* geeft van zijn of haar studierichting en toekomstplannen. Het rollenspel wordt afgesloten met *doelgerichte samenwerking*, waarbij kandidaten de opdracht krijgen consensus te bereiken. Een dergelijk opzet sluit aan bij de volgende illustratieve schalen van het Referentiekader:

	<b>Interactie</b> (Spontane, korte interventies)	<b>Productie</b> (Vorbereide, lange interventies)
<b>Mondeling:</b>	Conversatie Informele discussie Doelgerichte samenwerking	Beschrijving van zijn of haar studierichting
<b>Schriftelijk:</b>		Verslag/Beschrijving van zijn of haar studierichting

Bij het uitwerken van de taakspecificaties kan de gebruiker zich wellicht baseren op paragraaf 4.1 over 'de context van taalgebruik' (domeinen, voorwaarden en beperkingen, mentale context), op paragraaf 4.6 over 'Teksten', en in de oorspronkelijke Engelse tekst van hoofdstuk 7<sup>21</sup>, 'Tasks and their role in language teaching', in het bijzonder paragraaf 7.3, 'Task difficulty'.

Paragraaf 5.2 over 'communicatieve taalcompetenties' biedt ondersteuning bij het opstellen van toetsonderdelen of fasen van een mondelinge toets, om geen relevante linguïstische, sociolinguïstische en pragmatische competenties over het hoofd te zien. Aanvullingen bij de tekst van het Referentiekader kan men vinden in de door de Raad van Europa opgestelde inhoudspecificaties van het Drempelniveau (*Threshold Level*) (vertaald in ruim 20 Europese talen -zie de lijst van referenties -), *Waystage* en *Vantage* (niet beschikbaar in het Nederlands, wel in een aantal andere talen). Die geven een meer gedetailleerde beschrijving van taalvaardigheid om voor de niveaus A1, A2, B1 en B2 toetsen te construeren.

### 9.2.2 De criteria voor het bereiken van een doelstelling

De schalen dienen als bron om beoordelingsschalen te ontwikkelen waarmee men kan bepalen in hoeverre een bepaald doelstelling is bepaald. De descriptoren op deze schalen helpen bij het formuleren van die criteria. De doelstelling kan een brede algemene taalvaardigheid zijn, uitgedrukt als een van de gemeenschappelijke referentieniveaus (bijvoorbeeld B1), maar het kan ook een specifieke configuratie van activiteiten, vaardigheden en competenties betreffen, zoals besproken in paragraaf 6.1.4 (Partial Competences and Variation in Objectives in relation to the Framework<sup>22</sup>). Zo'n modulair doel kan op een raster van categorieën worden weergegeven met niveaus, zoals te zien is in tabel 2 (zie hoofdstuk 3). Wanneer we spreken over het gebruik van descriptoren, is het van groot belang onderscheid te maken tussen:

1. Descriptoren van communicatieve activiteiten, (zie hoofdstuk 4).
2. Descriptoren van die vaardigheidsaspecten gerelateerd aan bepaalde competenties, (zie hoofdstuk 5).

Eerstgenoemde zijn uitermate geschikt voor beoordeling door docenten/leerkrachten of zelfbeoordeling met betrekking tot taken in de dagelijkse werkelijkheid. Dergelijke beoordeling is gebaseerd op een nauwkeurig beeld van de taalvaardigheid die de leerder gedurende de opleiding heeft ontwikkeld. Die descriptoren zijn nuttig omdat ze zowel leerders als docenten/leerkrachten kunnen helpen een actiegerichte benadering te kiezen. Wanneer men resultaten wil beschrijven in termen van een behaald vaardigheidsniveau is het echter doorgaans niet raadzaam descriptoren van communicatieve activiteiten op te nemen in de *criteria voor een beoordelaar* wanneer deze een score moet geven aan de prestaties van de leerder bij een bepaalde spreek- of schrijfvaardigheidstoets. Want, om te rapporteren over vaardigheid moet de beoordeling niet in de eerste plaats gericht zijn op één bepaalde prestatie, maar op de generaliseerbare competenties die via die prestatie tot uitdrukking komen. Er kunnen uiteraard gegronde didactische redenen zijn om vooral te kijken of iemand een bepaalde activiteit tot een goed einde weet te brengen, met name bij jongere beginnende leerders (niveaus A1 en A2). Dergelijke resultaten zullen minder generaliseerbaar zijn, maar op generaliseerbaarheid van resultaten ligt doorgaans niet de nadruk in de eerste fasen van taalleren. Dit toont eens te meer aan dat beoordeling veel verschillende functies kan hebben. Wat geschikt is voor het ene beoordelingsdoel hoeft niet per se geschikt te zijn voor het andere.

#### 9.2.2.1 Descriptoren van communicatieve activiteiten

Descriptoren van communicatieve activiteiten (zie hoofdstuk 4) kunnen op drie afzonderlijke manieren worden gebruikt als het gaat om het verwezenlijken van doelstellingen.

1. **Constructie:** Zoals besproken in paragraaf 9.2.1 zijn schalen voor communicatieve activiteiten nuttig bij het vaststellen van een specificatie van beoordelingstaken.
2. **Rapportering:** Schalen voor communicatieve activiteiten kunnen tevens erg nuttig zijn voor het rapporteren van resultaten. Gebruikers van de resultaten van het onderwijssysteem, zoals werkgevers, zijn vaak geïnteresseerd in de algemene uitkomsten en niet zozeer in een gedetailleerd competentieprofiel.
3. **Beoordeling door docent/leerkracht of zelfbeoordeling:** Tot slot kunnen descriptoren voor communicatieve activiteiten op diverse manieren worden gebruikt voor beoordeling door docenten/leerkrachten of zelfbeoordeling:

21. zie voetnoot 1

22. zie voetnoot 1

• **Checklist:** Voor permanente evaluatie en/of summatieve beoordeling aan het einde van een module. Men kan een lijst maken van descriptorren op een bepaald niveau. Ook kan de inhoud van descriptorren uitgebreid worden. Zo kan de descriptor *Kan persoonlijke informatie vragen en verschaffen* worden uitgebreid tot de impliciete deeldescriptorren *Ik kan mezelf voorstellen; Ik kan zeggen waar ik woon; Ik kan mijn adres in het Frans opgeven; Ik kan zeggen hoe oud ik ben*, enzovoort, en *Ik kan mensen vragen hoe ze heten; Ik kan mensen vragen waar ze wonen; Ik kan mensen vragen hoe oud ze zijn*, enzovoort.

• **Raster:** Voor permanente of summatieve beoordeling een profiel opstellen met behulp van een raster van geselecteerde categorieën (bijvoorbeeld *Conversatie; Discussie; Informatie-uitwisseling*) die zijn gedefinieerd op verschillende niveaus (B1+, B2, B2+).

Dit gebruik van descriptorren is de afgelopen tien jaar toegenomen. De ervaring leert dat de consistentie waarmee docenten/leerkrachten en leerders descriptorren kunnen interpreteren, toeneemt als de descriptorren niet alleen beschrijven WAT de leerder kan, maar ook HOE GOED hij of zij het doet.

#### 9.2.2.2 Descriptorren van vaardigheidsaspecten met betrekking tot bepaalde competenties

Descriptorren van vaardigheidsaspecten kunnen op twee manieren worden gebruikt bij het bereiken van doelstellingen.

1. **Beoordeling door docent/leerkracht of zelfbeoordeling:** Mits de descriptorren *positieve, op zichzelf staande uitspraken* zijn, kunnen ze worden opgenomen in checklists voor beoordeling door de docent/leerkracht of zelfbeoordeling. Het zwakke punt van veel andere schalen is echter dat de descriptorren vaak negatief geformuleerd worden op lagere niveaus en normgeoriëerd zijn in het middengedeelte van de schaal. Ook wordt vaak louter verbaal onderscheid tussen aanliggende niveaus gemaakt door in de beschrijvingen één of twee woorden te vervangen. Die beschrijvingen hebben weinig betekenis buiten de context van de schaal. In bijlage A<sup>23</sup> zijn manieren geschetst om deze problemen te vermijden.

2. **Beoordeling van prestaties:** Het ligt meer voor de hand om de schalen met descriptorren van vaardigheidsaspecten uit hoofdstuk 5 te gebruiken als uitgangspunt bij het opstellen van beoordelingscriteria. Door persoonlijke, niet-systematische indrukken om te zetten in weloverwogen oordelen kan met behulp van dergelijke descriptorren een gemeenschappelijk referentiekader ontwikkeld worden door een groep beoordelaars.

Er zijn in feite drie manieren waarop descriptorren kunnen worden gepresenteerd om dienst te doen als beoordelingscriteria:

- Ten eerste kunnen descriptorren worden gepresenteerd als een *schaal* – waarbij descriptorren voor verschillende categorieën vaak worden samengevat tot één holistische paragraaf per niveau. Dit is een gangbare methode.
- Ten tweede kunnen ze worden gepresenteerd als een *checklist*, met doorgaans één checklist per niveau, waarbij descriptorren vaak samengevoegd worden onder kopjes, dat wil zeggen in categorieën. Checklists zijn minder gebruikelijk voor levensechte toetsen.
- Ten derde kunnen ze worden gepresenteerd als een *raster* van geselecteerde categorieën, in feite als een reeks parallelle schalen voor afzonderlijke categorieën. Deze methode maakt het mogelijk om een diagnostisch profiel op te stellen. Er zijn echter grenzen aan het aantal categorieën waar beoordelaars mee kunnen werken.

Er kan op twee verschillende manieren een raster van subschalen worden opgesteld:

**Vaardigheidsschaal:** door een profielraster op te stellen met daarin de verschillende niveaus voor bepaalde categorieën, bijvoorbeeld van A2 tot en met B2. De beoordeling heeft dan rechtstreeks betrekking op die niveaus, eventueel met verdere verfijningen zoals een cijfer achter de komma of plussen om desired meer differentiatie aan te brengen. Dus al was de prestatietoets gericht op niveau B1 en al had geen van de leerders niveau B2 gehaald, dan nog zouden sterkere leerders de beoordeling B1+, B1++ of B1,8 kunnen krijgen.

23. zie voetnoot 1

*Beoordelaarsschaal*: door een descriptor te selecteren of te definiëren voor elke relevante categorie die de slaagnorm beschrijft voor een bepaalde module of examen voor die categorie. Deze descriptor krijgt vervolgens de naam 'Voldoende', 'Geslaagd' of '3' en de schaal verwijst naar een norm rond deze standaard (een zeer slecht resultaat is '1', een uitstekend resultaat is '10'). De '1' en '5' kunnen tevens verwijzen naar descriptoren die afgeleid zijn van boven- of onderliggende niveaus op de schaal uit de desbetreffende paragraaf van hoofdstuk 5; ook kan de descriptor geformuleerd zijn in samenhang met de formulering van de als '3' gedefinieerde descriptor.

### 9.2.3 Hoe descriptoren kunnen worden gebruikt om vergelijkingen te maken

De schalen van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus zijn bedoeld om de beschrijving van het behaalde vaardigheidsniveau bij bestaande toetsen en examens te vergemakkelijken – en daarmee vergelijkingen tussen systemen mogelijk te maken. De literatuur op dit punt onderscheidt vijf klassieke manieren om afzonderlijke toetsen te vergelijken: (1) equivaleren; (2) ijken; (3) statistische middeling; (4) benchmarking en (5) sociale consensus.

De eerste drie methoden zijn traditioneel: (1) meerdere versies van dezelfde toets produceren (vergelijken), (2) de resultaten van verschillende toetsen uitzetten op een gemeenschappelijke schaal (ijken), en (3) corrigeren voor de moeilijkheidsgraad van examens of de strengheid van examinatoren (statistische middeling).

Bij de laatste twee methoden gaat het erom tot een gezamenlijk begrip te komen door overleg (sociale consensus) en door een aantal voorbeelden van leerlingewerk te vergelijken met gestandaardiseerde definities (benchmarking). Een van de doelen van het Referentiekader is nu juist de ondersteuning van het proces van gemeenschappelijke begripsvorming. Daarom ook zijn de schalen van de descriptoren volgens een strikte ontwikkelingsmethodologie gestandaardiseerd. In de onderwijswetenschap wordt deze methode steeds vaker aangeduid als standaardgerichte beoordeling. Algemeen wordt erkend dat de ontwikkeling van een standaardgerichte methode tijd vergt, aangezien partners zich de standaarden eigen moeten maken door middel van voorbeelden en uitwisseling van meningen.

Men kan beweren dat deze benadering de sterkste methode voor vergelijking biedt omdat het ook ontwikkeling en validatie van een gemeenschappelijke kijk op het construct inhoudt. Het voornaamste probleem bij het koppelen van taaltoetsen, ondanks statistische hoogstandjes en traditionele technieken, is dat de beoordeling vaak heel verschillende dingen betreft, zelfs wanneer de toetsen dezelfde domeinen beogen te meten. Dit is deels te wijten aan (a) ontoereikende conceptualisering en operationalisering van het construct, en deels aan (b) daarmee samenhangende interferentie van de toetsmethode.

Het Referentiekader is een op principes gebaseerde poging om een oplossing te bieden aan het voornaamste en onderliggende probleem waarvoor het hedendaagse taalleren in Europees verband zich gesteld ziet. De hoofdstukken 4 tot en met 7 bevatten een beschrijvend raamwerk dat taalgebruik, taalcompetenties en het onderwijzen en leren van taal op praktische wijze probeert te conceptualiseren, zodat partners de communicatieve taalvaardigheid die wij willen bevorderen kunnen operationaliseren. De schalen van descriptoren vormen een conceptueel raster dat kan worden gebruikt om

a) nationale en institutionele raamwerken met elkaar in verband te brengen door middel van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader;

b) de doelstelling van bepaalde examens en opleidingsmodules in kaart te brengen met behulp van de categorieën en niveaus uit de schalen.

Bijlage A<sup>24</sup> geeft een overzicht van methoden om schalen van descriptoren op te stellen en deze te betrekken op de schaal van het Referentiekader.

De door ALTE ontwikkelde *Guide for Examiners* (Document CC-Lang (96) 10 rev) geeft uitvoerig advies over het operationaliseren van constructen bij toetsen en beschrijft hoe kan worden voorkomen dat de toetsmethode een vertekend beeld veroorzaakt.

24. zie voetnoot 1

### 9.3 Vormen van beoordeling

Ten aanzien van beoordeling kunnen een aantal belangrijke onderscheiden worden aangebracht. De onderstaande lijst is geenszins uitputtend. Of een term links of rechts staat, is niet van belang.

Tabel 7. *Vormen van beoordeling*

1	Voortgangstoetsing	Vaardigheidstoetsing
2	Normgerichte toetsing (NG)	Criteriumgerichte toetsing (CG)
3	Beheersingscriterium	Continuüm criterium
4	Permanente toetsing	Periodieke toetsing
5	Formatieve toetsing	Summatieve toetsing
6	Directe toetsing	Indirecte toetsing
7	Toetsing van taalgedrag	Toetsing van taalkennis
8	Subjectieve toetsing	Objectieve toetsing
9	Waardering a.d.h.v. checklist	Waardering a.d.h.v. taalgedrag
10	Indruksbeoordeling	Gefundeerde beoordeling
11	Globale toetsing	Analytische toetsing
12	Serietoetsing	Categorietoetsing
13	Beoordeling door anderen	Zelfbeoordeling

#### 9.3.1 Voortgangstoetsing/Vaardigheidstoetsing

*Voortgangstoetsing* richt zich op het bereiken van bepaalde doelstellingen – toetsing van wat is onderwezen. Het heeft dan ook betrekking op in een week/semester verrichte activiteiten, het studieboek, de syllabus. Voortgangstoetsing is gericht op de opleiding vanuit een intern perspectief.

*Vaardigheidstoetsing* daarentegen is de toetsing van wat iemand kan/weet te doen met deze kennis/kunde in de praktijk. Dit geeft een extern perspectief.

Docenten/leerkrachten zijn van nature meer geïnteresseerd in voortgangstoetsing omdat zij graag feedback op hun onderwijs krijgen. Werkgevers, beleidsmakers in het onderwijs en volwassen leerders zijn eerder geïnteresseerd in vaardigheidstoetsing: het beoordelen van wat de leerder nu kan. Het voordeel van een voortgangsbepaling is dat deze nauw aansluit bij de ervaring van het leren. Het voordeel van een vaardigheidsbepaling is dat iedereen weet hoe hij of zij ervoor staat; de resultaten zijn duidelijk. Bij communicatieve toetsen in een op behoeften gerichte onderwijs- en leeromgeving valt aan te voeren dat het onderscheid tussen prestatie (gericht op de inhoud van de opleiding) en vaardigheid (gericht op het continuüm van vaardigheid in de realiteit) idealiter klein moet zijn. Voor zover een voortgangstoetsing praktisch taalgebruik toetst in relevante situaties en een evenwichtig beeld wil geven van competentie, bevat deze een vaardigheidselement. Voor zover een vaardigheidstoetsing bestaat uit talige en communicatieve opdrachten – gebaseerd op een transparante, relevante syllabus - waarbij nagegaan wordt of leerders zich een lesprogramma eigen hebben gemaakt, bevat de toets ook een voortgangselement.

De schalen van toelichtende descriptors hebben betrekking op toetsing van de taalvaardigheid in het dagelijkse realiteit. Het belang van voortgangstoetsen als versterkers van leren wordt besproken in hoofdstuk 6.

#### 9.3.2 Normgerichte toetsing (NG)/Criteriumgerichte toetsing (CG)

*Normgerichte toetsing* is het ordenen van leerders, waarbij hun toetsing en bepaling van rangorde gebeurt ten opzichte van de medeleerders.

*Criteriumgerichte toetsing* is een reactie tegen *normgerichte toetsing* waarbij de leerder uitsluitend wordt beoordeeld op grond van wat hij of zij kan, ongeacht van wat zijn of haar medeleerders kunnen. *Normgerichte toetsing* kan worden uitgevoerd met betrekking tot de klas (u bent 18de), het demografisch cohort (u bent 21.567ste; u behoort tot de beste 14%) of de groep leerders die deelneemt aan een toets. In het laatste geval kunnen ruwe toetsscores worden aangepast om een 'eerlijk' resultaat te verkrijgen door de distributiecure van de toetsresultaten te vergelijken met de curve uit voorgaande jaren teneinde dezelfde standaard aan te houden en ervoor te zorgen dat hetzelfde percentage leerders elk jaar een A-waardering krijgt, ongeacht de moeilijkheid van de toets of het niveau van de leerlingen. *Normgerichte toetsing* wordt vaak toegepast bij plaatsing van leerders in niveaugroepen.

Bij criteriumgerichte toetsing worden de vaardigheidsschaal (verticaal) en een reeks relevante domeinen (horizontaal) in kaart gebracht zodat individuele toetsresultaten kunnen worden uitgezet in het totale criteriumbereik. Dit gaat gepaard met (a) het definiëren van de relevante domeinen waarop de specifieke toets/module betrekking heeft en (b) het vaststellen van cesuren: de minimale toetsscores om te voldoen aan de vooraf geformuleerde vaardigheidsnormen.

De schalen van toelichtende descriptoren zijn samengesteld uit criteriumuitspraken voor categorieën in het beschrijvende raamwerk. De Gemeenschappelijke Referentieniveaus vormen een reeks gemeenschappelijke normen.

### 9.3.3 Beheersingscriterium/continuüm criterium

*Beheersingscriterium* is een methode waarbij één 'minimale competentienorm' (cesuur) wordt gehanteerd waarmee leerders worden ingedeeld in beheersers en niet-beheersers, zonder dat wordt gekeken naar kwaliteitsgradaties bij het bereiken van de doelstelling.

*Continuüm criterium* is een methode waarbij een individuele vaardigheid wordt gekoppeld aan een schaal van alle relevante vaardigheidsgradaties op het desbetreffende terrein.

Er bestaan vele benaderingen van criteriumgerichte toetsing, maar de meeste zijn overwegend gericht op een 'beheersingscriterium' of een 'continuüm criterium'. Criteriumgerichte toetsing wordt vaak ten onrechte aangezien voor een exclusieve beheersingsmethode, hetgeen voor de nodige verwarring zorgt. De beheersingsmethode is een voortgangstoetsing die zich richt op de inhoud van de opleiding/module en houdt zich minder bezig met het situeren van deze module op de vaardigheidsschaal.

Het alternatief voor de beheersingsmethode is de resultaten van elke toets uit te zetten op de betrokken vaardigheidsschaal, doorgaans met een reeks gradaties. Bij deze benadering is die schaal het 'criterium', de externe werkelijkheid die betekenis geeft aan de toetsresultaten. Resultaten afzetten tegen dit externe criterium kan via een schaalanalyse (bijvoorbeeld het Rasch-model) die resultaten uit alle toetsen met elkaar in verband brengt en daarmee direct overdraagbaar maakt naar een gemeenschappelijke schaal. Het Referentiekader kan worden gebruikt met zowel een beheersings- als een schaalmethode. De niveaus die worden gebruikt bij een schaalmethode kunnen worden afgezet tegen de Gemeenschappelijke Referentieniveaus; het streefdoel bij een beheersingsmethode kan worden uitgezet op het conceptuele raster van taalvaardigheids categorieën en -niveaus in het Referentiekader.

### 9.3.4 Permanente toetsing/periodieke toetsing

Bij *permanente toetsing* beoordelen docenten/leerkrachten mogelijk de leerders zelf een klassikale prestaties, werkstukken en projecten gedurende de opleiding. Het eindcijfer heeft dan ook betrekking op het hele programma/jaar/semester.

Bij *periodieke toetsing* worden cijfers toegekend en beslissingen genomen op basis van een examen of andere toetsing die plaatsvindt op een bepaalde dag, doorgaans aan het einde van de opleiding of vóór het begin ervan. Wat eraan vooraf is gegaan, is niet van belang; het gaat er om wat de kandidaat nú kan. Toetsing wordt vaak gezien als iets buiten de opleiding dat plaatsvindt op vaste tijdstippen en als grondslag dient voor beslissingen. Permanente toetsing is een vorm van toetsing die integraal deel uitmaakt van de opleiding en die op cumulatieve wijze bijdraagt aan de eindtoetsing. Behalve het corrigeren van huiswerk en incidentele of regelmatige voortgangstoetsen om het leren te versterken kan permanente toetsing de vorm aannemen van checklists/rasters die door docenten/leerkrachten en/of leerders worden ingevuld, toetsing naar aanleiding van een reeks gerichte taken, formele toetsing van werkstukken en/of het samenstellen van een portfolio met een selectie van werkstukken, eventueel in verschillende fasen van voltooiing en/of op verschillende momenten in de opleiding.

Beide benaderingen hebben voor- en nadelen. Periodieke toetsing garandeert dat mensen nog altijd in staat zijn dingen te doen die misschien twee jaar geleden deel uitmaakten van het studieprogramma. Maar het leidt tot examenstress en bevoordeelt bepaalde typen leerders. Permanente toetsing houdt meer rekening met creativiteit en uiteenlopende sterkten, maar staat of valt met het vermogen van de docent/leerkracht om objectief te zijn. In extreme gevallen kan zij het leven tot één lange, eindeloze toets voor de leerder en tot een bureaucratische nachtmerrie voor de docent/leerkracht maken. Checklists met criteriumuitspraken waarin de vaardigheid ten aanzien van communicatieve activiteiten wordt beschreven (hoofdstuk 4) kunnen nuttig zijn bij permanente toetsing. Beoordelingsschalen gebaseerd op descriptorren worden ontwikkeld voor vaardigheidsaspecten (hoofdstuk 5) en kunnen worden gebruikt om cijfers toe te kennen bij periodieke toetsing.

### 9.3.5 Formatieve toetsing/summatieve toetsing

*Formatieve toetsing* is een doorlopend proces van informatie verzamelen over de leerresultaten, over sterke en zwakke punten, die de docenten/leerkrachten kunnen gebruiken voor feedback (feedback) bij hun lesvoorbereiding en naar hun leerders toe. *Formatieve* toetsing wordt vaak zeer breed toegepast en omvat dan niet-kwantificeerbare informatie uit vragenlijsten en overleg.

Bij een *summatieve toetsing* wordt aan het einde van de opleiding een cijfer toegekend voor het bereiken van de doelstellingen. Dat hoeft niet hetzelfde te zijn als een vaardigheidstoetsing. Sterker nog: een *summatieve* toets is vaak aan een norm gebonden, een momentopname of een voortgangstoetsing. De kracht van *formatieve* toetsing is dat het streeft naar beter leren. De zwakte van *formatieve* toetsing is inherent aan alle feedback. Terugkoppelen werkt alleen als de ontvanger in een positie verkeert (a) *om op te merken*, d.w.z. attent, gemotiveerd en vertrouwd is met de vorm waarin de informatie wordt aangeboden, (b) *om te ontvangen*, d.w.z. niet overvoerd is met informatie, een manier heeft om deze vast te leggen, te ordenen en te personaliseren; (c) *om te interpreteren*, d.w.z. over voldoende voorkennis en inzicht beschikt om het punt in kwestie te begrijpen, en geen actie te ondernemen die averechts werkt, en (d) *om de informatie te integreren*, d.w.z. beschikt over de tijd, oriëntatie en hulpmiddelen om de nieuwe informatie te overdenken, te integreren en daarmee te onthouden. Dit veronderstelt zelfsturing, hetgeen vereist dat leerders zichzelf leren sturen, toezien op het eigen leren en manieren ontwikkelen om iets te doen met feedback.

Dergelijke training en bewustzijnsvorming wordt ook wel *évaluation formative* genoemd. Er zijn meerdere technieken beschikbaar voor dergelijke training. Een basisprincipe is om indrukken (bijvoorbeeld wat je zegt te kunnen in een checklist) te vergelijken met de werkelijkheid (bijvoorbeeld feitelijk luisteren naar materiaal van het in de checklist genoemde type en kijken of je het begrijpt). DIALANG koppelt op deze wijze zelftoetsing aan toetsprestaties. Een andere belangrijke methode is het bespreken van een selectie van werkstukken, zowel neutrale voorbeelden als werkstukken van de leerders zelf – en het aanmoedigen van leerders om een gepersonaliseerde metataal te ontwikkelen voor kwaliteitsaspecten. Ze kunnen deze metataal vervolgens gebruiken om hun werk te beoordelen op sterke en zwakke punten en een zelfgestuurd leerplan op te stellen.

De meeste formatieve of diagnostische toetsen zijn op een zeer gedetailleerd niveau gericht op de taalonderwerpen of -vaardigheden die in het recente verleden zijn onderwezen of binnenkort aan de orde komen. Voor diagnostische toetsen is de lijst met exponenten in paragraaf 5.2 nog altijd te algemeen om van praktisch nut te zijn; men moet terugvallen op de specificatie die relevant was (Waystage, Threshold, etc.). Rasters met descriptorren die verschillende vaardigheidsaspecten op verschillende niveaus definiëren (hoofdstuk 4) kunnen echter van pas komen om formatieve feedback te geven naar aanleiding van een spreekvaardigheidstoets.

De Gemeenschappelijke Referentieniveaus lijken buitengewoon relevant voor de summatieve beoordeling. Maar zoals het DIALANG-project heeft aangetoond, kan zelfs feedback naar aanleiding van een summatieve toets diagnostische en derhalve ook formatieve waarde hebben.

### 9.3.6 Directe toetsing/indirecte toetsing

*Directe toetsing* is gericht op wat de kandidaat daadwerkelijk doet. Een kleine groep bespreekt iets, de beoordelaar observeert, vergelijkt met een raster van criteria, plaatst de prestaties bij de meest toepasselijke categorieën op het raster en geeft een oordeel.

Bij *indirecte toetsing* daarentegen worden praktische vaardigheden beoordeeld aan de hand van een veelal schriftelijke toets.

Directe toetsing is in feite beperkt tot spreken, schrijven en luisteren in interactie, omdat een receptieve activiteit nooit rechtstreeks zichtbaar is. Lezen kan bijvoorbeeld alleen indirect worden beoordeeld, waarbij begrip wordt getoetst door leeders vakjes aan te laten kruisen, zinnen af te laten maken, vragen te laten beantwoorden, enzovoort. Het taalrepertoire en de taalbeheersing kunnen direct worden beoordeeld door na te gaan in hoeverre de vaardigheden overeenkomen met criteria, maar ook indirect, door te interpreteren en te generaliseren naar aanleiding van de antwoorden op toetsvragen. Een klassieke directe toets is een vraaggesprek; een klassieke indirecte toets is de cloze-toets.

Descriptoren zoals in hoofdstuk 5, die verschillende competentieaspecten op verschillende niveaus definiëren, kunnen worden gebruikt om toetsingscriteria op te stellen voor directe toetsen. Verder kunnen de parameters in hoofdstuk 4 als voorbeeld dienen bij het kiezen van onderwerpen, teksten en taken voor het direct toetsen van de productieve vaardigheden en het indirect toetsen van luister- en leesvaardigheden. De parameters in hoofdstuk 5 kunnen daarnaast dienst doen bij het vaststellen van belangrijke linguïstische vaardigheden in een indirecte toets van talenkennis, en van belangrijke pragmatische, sociolinguïstische en linguïstische competenties die centraal moeten staan bij het formuleren van vragen voor toetsen van de vier vaardigheden.

### 9.3.7 Taalgedragtoetsing/kennistoetsing

Bij *taalgedragtoetsing* moet de leerder een schriftelijke of mondelinge ‘proeve van vaardigheid’ afleggen in een directe toets.

Bij *kennistoetsing* moeten leeders vragen beantwoorden die betrekking kunnen hebben op uiteenlopende onderdelen om zicht te krijgen op hun taalkennis en -beheersing. Helaas zijn competenties nooit direct te toetsen. Het enige waarop men af kan gaan is een reeks prestaties, op basis waarvan wordt getracht algemene conclusies te trekken over taalvaardigheid. Taalvaardigheid kan worden beschouwd als een competentie die in de praktijk wordt gebracht. In die zin beoordelen alle toetsen dan ook slechts taalgedrag, ofschoon men kan proberen hieruit onderliggende competenties af te leiden.

Een vraaggesprek vereist echter meer taalgedrag dan alleen gaten invullen in zinnen, en gaten invullen vereist weer meer taalgedrag dan meerkeuzevragen. In deze betekenis verwijst het woord taalgedrag naar de productie van taal. Maar het woord taalgedrag wordt in engere zin gebruikt bij de term *taalgedragtoetsing*. Hier staat het voor relevant taalgedrag in een (vrij) authentieke en vaak werk- en studiegebonden situatie. In een iets lossere gebruik van de term *taalgedragtoetsing* kunnen spreekvaardigheidstoetsen worden opgevat als *taalgedragtoetsen* aangezien ze vaardigheid afleiden uit taalgedrag op een aantal tekstsoorten die relevant worden geacht bij de leercontext en behoeften van de leeders. Sommige toetsen beoordelen behalve taalgedrag ook kennis van de taal als systeem; bij andere is dat niet het geval.

Dit onderscheid lijkt sterk op dat tussen directe en indirecte toetsen. Het Referentiekader kan op vergelijkbare wijze worden gebruikt. Daarnaast bieden de door de Raad van Europa ontwikkelde specificaties voor verschillende niveaus (Waystage, Threshold, Vantage) de nodige details over kennis van de doeltaal in de talen waarvoor ze beschikbaar zijn.

### 9.3.8 Subjectieve toetsing/objectieve toetsing

*Subjectieve toetsing* is een oordeel door een beoordelaar, dat normaliter betrekking heeft op de kwaliteit van taalgedrag.

*Objectieve toetsing* is een toetsing die ontstaat is van subjectiviteit. Hieronder wordt normaliter verstaan een indirecte toets waarbij de items slechts één juist antwoord hebben, zoals meerkeuzevragen. De kwestie van subjectiviteit/objectiviteit is echter veel complexer. Een indirecte test wordt vaak beschreven als een ‘objectieve test’ wanneer de corrector een vaste sleutel hanteert om te bepalen of een antwoord goed of fout is en vervolgens de goede antwoorden optelt om tot een resultaat te komen. Sommige toetsvormen gaan hierin een stap verder door slechts één mogelijk antwoord op elke vraag toe te staan (bijvoorbeeld meerkeuzetesten en c-testen, waarvan de laatste omwille van de objectieve scoring ontwikkeld zijn uit de cloze-testen). Vaak wordt tot automatisch corrigeren besloten om fouten door de corrector uit te sluiten. In feite is ‘objectief’ hier nogal sterk uitgedrukt, aangezien iemand heeft besloten de toetsing te beperken tot methoden die meer controle bieden over de toetssituatie (hetgeen als zodanig een subjectieve beslissing is waar anderen het wellicht niet mee eens zijn). Iemand heeft ver-



volgens de toetspecificatie geschreven en weer iemand anders heeft misschien het onderdeel gemaakt waarmee een bepaald punt in de specificatie wordt geoperationaliseerd.

Tenslotte heeft iemand het item uit alle andere mogelijke items voor deze toets geselecteerd. Omdat al deze beslissingen enige mate van subjectiviteit in zich dragen, is het wellicht beter dergelijke toetsen te beschrijven als objectief gescoorde toetsen.

Bij directe taalgedragtoetsing worden cijfers doorgaans toegekend op basis van een oordeel. Dit betekent dat de beslissing over hoe goed de leerder presteert subjectief wordt genomen, rekening houdende met relevante factoren en onder verwijzing naar eventuele richtlijnen of criteria en ervaring. Wat pleit voor een subjectieve benadering is dat taal en communicatie uiterst complex zijn, niet in hapklare brokken kunnen worden ontleed en groter zijn dan de som van hun samenstellende delen. Het is vaak buitengewoon lastig om te bepalen wat een bepaald item nu precies toetst. Daarom is het afstemmen van toetsitems op specifieke aspecten van competentie of taalgedrag lang niet zo vanzelfsprekend als het klinkt.

Om eerlijk te zijn moeten alle toetsen zo objectief mogelijk zijn. De invloed van de persoonlijke waardeoordelen die een rol spelen bij subjectieve beslissingen over de keuze van inhoud en kwaliteit van taalgedrag moet zo veel mogelijk worden beperkt, vooral als het gaat om summatieve toetsing. Dit omdat toetsresultaten heel vaak worden gebruikt door derden om beslissingen te nemen over de toekomst van diegenen die zijn beoordeeld.

Subjectiviteit bij toetsing kan worden beperkt, hetgeen de validiteit en betrouwbaarheid ten goede komt, door de volgende stappen te nemen:

- ontwikkelen van een inhoudelijke specificatie van de toetsing, bijvoorbeeld op basis van een gemeenschappelijk referentiekader voor de betrokken context;
- gebruik maken van **oordelen van verschillende personen** om inhoud te selecteren en/of om taalgedrag te waarderen;
- hanteren van **standaardprocedures** die voorschrijven hoe de toetsing moet worden uitgevoerd;
- beschikbaar stellen van **vaste correctiesleutels** voor indirecte toetsen en baseren op **vastomlijnde criteria** van oordelen bij directe toetsen;
- eisen van **meerdere oordelen** en/of **weging van verschillende factoren**;
- **vertrouwd maken** van beoordelaars met **toetsingsrichtlijnen**;
- Beoordelen van de kwaliteit van de toetsing (validiteit, betrouwbaarheid) door **toetsresultaten te analyseren**.

Zoals is gesteld aan het begin van dit hoofdstuk is de eerste stap om subjectiviteit bij alle stadia in het beoordelingsproces te verminderen een gezamenlijk begrip van het construct tot stand brengen en een gemeenschappelijk referentiekader hanteren. Het Referentiekader wil een dergelijke basis bieden voor de **specificatie van de inhoud** en voor het ontwikkelen van **vastomlijnde criteria** voor directe toetsen.

### 9.3.9 Waardering a.d.h.v. taalgedrag/waarderen aan de hand van een checklist

Waardering a.d.h.v. taalgedrag is oordelen dat een persoon zich op een bepaald niveau of een bepaalde niveaulaag bevindt op een schaal die bestaat uit een aantal van dergelijke niveaus of lagen.

*Waarderen a.d.h.v. een checklist* is iemand beoordelen ten opzichte van een lijst met punten die relevant worden geacht voor een bepaald niveau of module.

Bij Waardering a.d.h.v. taalgedrag gaat het erom de beoordeelde persoon onder te brengen in een niveaugroep. De nadruk is verticaal: hoe ver komt hij/zij op de schaal? De betekenis van de verschillende niveaus/niveaulagen moet duidelijk worden gemaakt door schaaldescriptoren. Er kunnen diverse schalen zijn voor verschillende categorieën en deze kunnen op dezelfde pagina worden gepresenteerd als een raster of op verschillende pagina's. Er kan een definitie worden opgenomen voor elk niveau/elke niveaulaag maar ook voor het hoogste, laagste en middelste niveau.

Het alternatief is een checklist, waaruit moet blijken dat relevante zaken zijn behandeld. Hier is de nadruk horizontaal: hoeveel van de inhoud van de module heeft hij of zij succesvol verwerkt? De checklist kan worden gepresenteerd als een lijst met punten, net als een vragenlijst. Maar dat kan ook in de vorm van een beoordelingsster, of dergelijke. De respons kan Ja/Nee zijn. De respons kan ook gedifferentieerder zijn, met een reeks stappen (bijvoorbeeld 0–4) die bij voorkeur aangeduid worden met een label, met definities die uitleggen hoe de labels moeten worden geïnterpreteerd.

De toelichtende descriptoren vormen onafhankelijke, criteriumgerichte uitspraken die gecalibreerd zijn

voor de desbetreffende niveaus. Daarom kunnen ze worden gebruikt zowel bij het opstellen een checklist voor een bepaald niveau, bij sommige versies van de Taalportfolio, alsook om waarderingsschalen of rasters te produceren die alle relevante niveaus omvatten (zoals te zien is in hoofdstuk 3, voor zelfbeoordeling in tabel 2 en voor beoordeling door een examiner in tabel 3.)

### 9.3.10 Indruksoordeel/gefundeerd oordeel

*Indruksoordeel*: volledig subjectief oordeel dat berust op observatie van taalgedrag in de klas van de leerder, zonder hierbij specifieke criteria uit een specifieke toets te betrekken.

*Gefundeerd oordeel*: oordeel waarbij de subjectiviteit van de individuele beoordelaar wordt beperkt door de indruk aan te vullen met een bewuste toetsing aan de hand van specifieke criteria.

We spreken hier van ‘indruk’ wanneer docenten/leerkrachten hun waardering uitsluitend op observatie van taalgedrag in de klas, huiswerk, enzovoort. Vele vormen van subjectieve waardering, met name die welke gehanteerd worden bij permanente toetsing, gaan gepaard met het kwantificeren van een indruk op basis van reflectie of geheugen, eventueel toegespitst op bewuste observatie van de betrokken persoon gedurende een periode. Zeer veel schoolsystemen werken op deze basis.

Met de term ‘gefundeerd oordeel’ wordt hier bedoeld de situatie waarin een indruk wordt gefundeerd waardoor d.m.v. een toetsbenadering een weloverwogen oordeel ontstaat. Een dergelijke methode veronderstelt (a) een toetsing volgens een bepaalde procedure, en/of (b) een reeks gedefinieerde criteria die onderscheid maken tussen de verschillende scores of cijfers, en (c) een bepaalde vorm van training op het gebied van standaardisering. Het voordeel van de gefundeerde toetsingsmethode is dat als op deze wijze een gemeenschappelijk referentiekader voor de groep beoordelaars wordt opgesteld, de consistentie van de oordelen aanmerkelijk kan worden verhoogd. Dit is met name het geval als ‘benchmarks’ voorhanden zijn in de vorm van voorbeelden van taalgedrag en vaste koppelingen naar andere systemen. Hoe belangrijk een dergelijke sturing is blijkt uit het feit dat multidisciplinair onderzoek herhaaldelijk heeft uitgewezen dat met ongefundeerde oordelen de verschillen in strengheid van de beoordelaars bijna net zo zwaar wegen in de toetsing van leerders als feitelijke verschillen in vaardigheid, waardoor resultaten vrijwel uitsluitend op toeval berusten.

De schalen met descriptoren voor de gemeenschappelijke referentieniveaus kunnen worden benut om een reeks gedefinieerde criteria op te stellen zoals beschreven bij (b) hierboven, of om de normen die voortvloeien uit bestaande criteria uit te drukken in termen van de gemeenschappelijke niveaus. In de toekomst kan standaardiseringstraining worden ondersteund met voorbeelden van taalgedrag op verschillende gemeenschappelijke referentieniveaus.

### 9.3.11 Globaal/analytisch

*Globale toetsing* is het vellen van een algemeen samenvattend oordeel. Verschillende aspecten worden intuïtief gewogen door de beoordelaar.

Bij *analytische toetsing* worden verschillende aspecten afzonderlijk bekeken.

Er zijn twee manieren waarop dit onderscheid kan worden gemaakt: (a) in termen van waar aandacht aan wordt gegeven; (b) in termen van hoe een niveaugroep, cijfer of score tot stand komt. Systemen combineren een analytische methode op het ene niveau soms met een holistische methode op een ander niveau.

- a) Wat te beoordelen: sommige methoden beoordelen een globale categorie zoals ‘spreken’ of ‘interactie’, waarbij één score of cijfer wordt toegekend. Bij andere, meer analytische systemen moet de beoordelaar aparte waarderingen toekennen aan een aantal op zichzelf staande aspecten van taalgebruik. Bij weer andere methoden moet de beoordelaar een globale indruk noteren, aan de hand van verschillende categorieën analyseren en vervolgens komen tot een onderbouwd holistisch oordeel. Het voordeel van de afzonderlijke categorieën bij een analytische methode is dat ze de beoordelaar stimuleren om scherp te observeren. Ze bieden een metataal voor onderhandeling tussen beoordelaars, en voor feedback aan leerders. Het nadeel is dat telkens weer blijkt dat beoordelaars er moeite mee hebben om de categorieën gescheiden te houden van een holistisch oordeel. Ook krijgen ze te maken met cognitieve overbelasting wanneer ze meer dan vier of vijf categorieën moeten hanteren.
- b) Berekenen van het resultaat: sommige methoden zetten geobserveerde prestaties op globale wijze af tegen descriptoren op een waarderingsschaal, of de schaal nu globaal (één overkoepelende schaal) of

analytisch (3–6 categorieën in een raster) is. Aan dergelijke methoden komt geen rekenkunde te pas. Resultaten worden gerapporteerd als één cijfer of een reeks cijfers verdeeld over categorieën. Bij andere meer analytische methoden wordt een aantal verschillende punten gewaardeerd; deze waarderingen worden opgeteld en leveren een score op, die vervolgens kan worden omgezet in een cijfer. Kenmerkend voor deze methode is dat de categorieën worden gewogen, d.w.z. de categorieën staan niet allemaal voor een gelijk aantal punten.

De tabellen 2 en 3 in hoofdstuk 3 geven voor respectievelijk zelfbeoordeling en examinatorbeoordeling voorbeelden van *analytische* schalen van criteria (rasters) die worden gebruikt in combinatie met een *globale* waarderingsmethode (bijv. Passende definities zoeken bij wat je kunt afleiden van het taalgedrag, en daarover een oordeel geven).

### 9.3.12 Serietoetsing/categorietoetsing

*Categorietoetsing* bestaat uit een enkele toetsingstaak (die kan bestaan uit meerdere fasen om verschillende vaardigheden aan bod te laten komen, zoals beschreven in paragraaf 9.2.1) waarbij taalgedrag wordt beoordeeld met betrekking tot de categorieën in een toetsingsraster: de analytische benadering zoals beschreven in 9.3.11.

*Serietoetsing* betreft een reeks op zichzelf staande toetsingstaken (vaak rollenspellen met andere leerders of de docent/leerkracht), die worden gewaardeerd met één holistisch cijfer op een benoemde schaal van bijvoorbeeld 0–3 of 1–4.

Een serietoetsing is een manier om te voorkomen dat resultaten in de ene categorie invloed hebben op resultaten in een andere categorie, zoals het geval is bij categorietoetsing. Op lagere niveaus ligt de nadruk eerder op taakvoltooiing, het doel op een checklist aan te geven wat de leerder kan, uitgaande van de toetsing door de docent/leerkracht/leerder van feitelijke taalgedrag en niet alleen gebaseerd op een indruk. Op hogere niveaus kunnen taken worden ontwikkeld om specifieke vaardigheidsaspecten tot uitdrukking te brengen. Resultaten worden gerapporteerd in de vorm van een profiel.

De schalen voor verschillende categorieën taalcompetentie in de tabellen in hoofdstuk 5 kunnen als voorbeeld dienen voor het opstellen van de criteria voor een categorietoetsing. Omdat beoordelaars maar een klein aantal categorieën kunnen hanteren, moeten compromissen worden gesloten in het proces. Het uitwerken van relevante typen communicatieve activiteiten in paragraaf 4.4 en de lijst met verschillende vormen van functionele competentie in paragraaf 5.2.3.2 kunnen helpen bij het vaststellen van geschikte taken voor een serietoetsing.

### 9.3.13 Beoordeling door anderen/zelfbeoordeling

*Beoordeling door anderen*: beoordeling door de docent/leerkracht of examinator.

*Zelfbeoordeling*: oordelen over de eigen vaardigheid.

Leerders kunnen worden betrokken bij tal van de hierboven genoemde toetsingsmethoden.

Onderzoek wijst uit dat als er geen ‘zwaarwegende beslissingen’ in het geding zijn (bijvoorbeeld of u al dan niet wordt toegelaten tot een opleiding), zelfbeoordeling een effectieve aanvulling kan vormen op toetsen en beoordeling door de docent/leerkracht. De nauwkeurigheid van zelfbeoordeling neemt toe (a) wanneer de beoordeling berust op duidelijke descriptoren die vaardigheidsnormen definiëren en/of (b) wanneer de beoordeling verband houdt met een specifieke ervaring. Deze ervaring kan als zodanig zelfs een toetsactiviteit zijn. Verder komt het de nauwkeurigheid waarschijnlijk ten goede wanneer leerders enige training krijgen. Een aldus goed gestructureerde zelfbeoordeling kan ongeveer even grote correlaties opleveren met docent/leerkrachtbeoordelingen en officiële toetsen als de correlatie (mate van concurrente validiteit) die doorgaans wordt gerapporteerd tussen docenten/leerkrachten onderling, tussen toetsen en tussen docent/leerkrachtbeoordeling en toetsen.

Het grootste voordeel van zelfbeoordeling ligt in het gebruik ervan als instrument om motivatie en bewustzijn te bewerkstelligen: het helpt leerders hun eigen sterke punten te waarderen, hun zwakke punten te herkennen en hun leerproces effectiever te laten verlopen.

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:

- welke van de bovengenoemde toetsingsvormen:
  - het meest relevant zijn voor de behoeften van de leerder in hun onderwijssysteem;
  - het meest toepasselijk en werkbaar zijn in de pedagogische cultuur van hun onderwijssysteem;
  - meer opleveren in termen van docent/leerkrachtontwikkeling via het 'washback'-effect;
- in hoeverre de voortgangstoetsing (schoolgericht; legericht) en de vaardigheidstoetsing (gericht op het dagelijks leven; resultaatgericht) in evenwicht zijn en elkaar aanvullen binnen hun systeem, en in hoeverre communicatieve prestaties en taalkundige kennis worden beoordeeld;
- in hoeverre de leerresultaten worden beoordeeld ten opzichte van vastgestelde normen en criteria (criteriumgeoriënteerde toetsing) en cijfers en evaluaties worden toegekend op basis van de klas waarin een leerder zich bevindt (normgeoriënteerde toetsing);
- in hoeverre docenten/leerkrachten:
  - op de hoogte zijn van standaarden (bijvoorbeeld gemeenschappelijke descriptor, voorbeeldprestaties);
  - gestimuleerd worden om zich een reeks toetsingstechnieken eigen te maken;
  - getraind worden in technieken en interpretatie;
- in hoeverre het wenselijk en haalbaar is om een geïntegreerde benadering te ontwikkelen voor permanente toetsing van het leerwerk en periodieke toetsingen in verband met daarmee samenhangende definities van normen en criteria;
- in hoeverre het wenselijk en haalbaar is om docenten/leerkrachten te betrekken bij zelfbeoordeling in verband met vastgestelde descriptor van taken en vaardigheidsaspecten op verschillende niveaus, en bij de operationalisering van deze descriptor in bijvoorbeeld serietoetsing;
- wat het belang is van de specificaties en schalen in het Referentiekader voor hun context en hoe deze zouden kunnen worden aangevuld of uitgewerkt.

Waarderingschema's voor zelfbeoordeling en voor gebruik door examinatoren zijn te vinden in de tabellen 2 en 3 in hoofdstuk 3. Het meest opvallende verschil tussen de twee – afgezien van het verschil tussen *Ik kan . . .* en *Kan. . .* – is dat tabel 2 zich richt op communicatieve activiteiten terwijl tabel 3 gericht is op generieke competentie-aspecten die tot uiting komen in elke vorm van gesproken taal. Een iets eenvoudigere zelfbeoordelingsvariant van tabel 3 is echter goed denkbaar. De ervaring leert dat in ieder geval volwassen leerders in staat zijn om dergelijke kwalitatieve oordelen te vullen over hun competentie.

#### 9.4 Werkbare toetsing en een metasysteem

De schalen die her en der in hoofdstuk 4 en 5 voorkomen presenteren een reeks categorieën die verband houden met - maar ook vereenvoudigd zijn ten opzichte van - het uitgebreidere schema van de tekst van de hoofdstukken 4 en 5. Het is niet de bedoeling dat iedereen bij een praktische toetsingsmethode alle schalen op alle niveaus gebruikt. Beoordelaars hebben moeite met het hanteren van een groot aantal categorieën en bovendien zijn alle gepresenteerde niveaus wellicht niet van toepassing in de desbetreffende context. De reeks schalen is veeleer bedoeld als referentie.

Welke benadering ook wordt gekozen, een praktisch toetsingssysteem moet het aantal mogelijke categorieën terugbrengen tot een uitvoerbaar aantal. De ervaring leert dat vanaf vier of vijf categorieën een cognitieve overbelasting ontstaat en dat zeven categorieën psychologisch gezien een bovengrens is. Er moeten dus keuzen worden gemaakt. Voor zover interactiestrategieën worden beschouwd als een kwalitatief communicatieaspect dat relevant is bij spreekvaardigheidstoetsen, bevatten de toelichtende schalen twaalf kwalitatieve categorieën die relevant zijn voor het beoordelen van de spreekvaardigheid:

Beurtstrategieën

Samenwerkingsstrategieën

Vragen om toelichting

Vloeiendheid

Flexibiliteit

Coherentie

Thematische ontwikkeling

Nauwkeurigheid  
 Sociolinguïstische competentie  
 Algemeen repertoire  
 Omvang van woordenschat  
 Grammaticale correctheid  
 Beheersing van woordenschat  
 Fonologische beheersing

Het zal duidelijk zijn dat twaalf categorieën veel te veel is om welke taalgedrag dan ook te beoordelen, zelfs wanneer descriptoren van talloze vaardigheidsaspecten zouden kunnen worden opgenomen in een algemene checklist. Bij een pragmatische methode moet een dergelijke lijst met categorieën selectief worden gehanteerd. Vaardigheidsaspecten moeten worden gecombineerd, herbenoemd en ingedikt tot een kleiner aantal toetsingscriteria die aansluiten bij de behoeften van de betrokken leerders, bij de vereisten van de toetsingstaak en bij de stijl van de desbetreffende pedagogische cultuur. De daaruit voortvloeiende criteria kunnen gelijkwaardig worden gewogen, maar ook kan men bepaalde factoren die belangrijker worden geacht voor de betrokken taak zwaarder laten wegen.

De onderstaande vier voorbeelden illustreren hoe dit er in de praktijk kan uitzien. De eerste drie voorbeelden beschrijven kort hoe categorieën worden gebruikt als toetscriteria bij bestaande toetsingsmethoden. Het vierde voorbeeld laat zien hoe descriptoren bij schalen in het Referentiekader werden samengevoegd en geherformuleerd om te komen tot een toetsingsraster voor een bepaald doel en een bepaalde situatie.

### Voorbeeld 1:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Paper 5: Toetsingscriteria (1991)

Toetsingscriteria	Toelichtende schalen	Overige categorieën
Vloeiendheid	Vloeiendheid	
Correctheid en repertoire	Algemeen repertoire Omvang woordenschat Grammaticale correctheid Beheersing woordenschat	
Uitspraak	Fonologische beheersing	
Taakvoltooiing	Coherentie Sociolinguïstische gepastheid	Taaksucces Behoeftte aan ondersteuning door gesprekspartner
Interactieve communicatie	Beurtstrategieën Samenwerkingsstrategieën Thematische ontwikkeling	Mate en gemak van de gespreksbijdrage

*Opmerking betreffende overige categorieën:* In de toelichtende schalen zijn uitspraken te vinden over taak-succes in samenhang met de soort activiteit die in hoofdstuk 5 onder *Communicatieve activiteiten* staan. *Mate en gemak van de gespreksbijdrage* is in deze schalen opgenomen onder *Vloeiendheid*. Het is niet gelukt om descriptoren te formuleren en te ijken voor *Behoeftte aan ondersteuning door de gesprekspartner* en deze op te nemen in de reeks toelichtende schalen.

**Voorbeeld 2:**

International Certificate Conference (ICC): Certificaat Engels voor zakelijke doeleinden,  
Toets 2: Zakelijke conversatie (1987)

Toetsingscriteria	Toelichtende schalen	Overige categorieën
Schaal 1 (niet benoemd)	Sociolinguïstische gepastheid Grammaticale correctheid Beheersing woordenschat	Taaksucces
Schaal 2 (gebruik van discours-technieken om gesprek op gang te helpen en te houden)	<i>Beurtstrategieën</i> Samenwerkingsstrategieën Sociolinguïstische gepastheid	

**Voorbeeld 3:**

Eurocentres – Small Group Interaction Assessment: Toetsing van interactie in kleine groepen (RADIO) (1987)

Toetsingscriteria	Toelichtende schalen	Overige categorieën
Repertoire	Algemeen repertoire Omvang woordenschat	
Correctheid	Grammaticale correctheid Beheersing woordenschat Sociolinguïstische gepastheid	
Uitdrukkingsvaardigheid	Vloeiendheid Fonologische beheersing	
Interactie	<i>Beurtstrategieën</i> Samenwerkingsstrategieën	

**Voorbeeld 4:**

Zwitserse Raad voor Wetenschappelijk Onderzoek: Toetsing van op video opgenomen taalgedrag  
Context: De toelichtende descriptoren zijn geschaald bij een onderzoeksproject in Zwitserland zoals toegelicht in bijlage A<sup>25</sup>. Na afloop van het onderzoeksproject werden docenten/leerkrachten die hadden deelgenomen, uitgenodigd voor een conferentie om de resultaten te presenteren en een experimentele versie van de Europese Taalportfolio in Zwitserland te lanceren. Twee gespreksonderwerpen op de conferentie waren: (a) de noodzaak om checklisten voor permanente toetsing en zelfbeoordeling in verband te brengen met een overkoepelend raamwerk, en (b) de verschillende manieren waarop de in het kader van het project geschaalde descriptoren konden worden ingezet bij toetsingen. In het kader van deze discussies werden videobeelden van sommige leerders in het onderzoek gewaardeerd op het toetsingsraster uit tabel 3 in hoofdstuk 3. Het is een selectie uit de illustratieve descriptoren in samengevoegde, bewerkte vorm.

25. zie voetnoot 1

Toetsingscriteria	Toelichtende schalen	Overige categorieën
Repertoire	Algemeen repertoire Omvang woordenschat	
Correctheid	Grammaticale correctheid Beheersing woordenschat	
Vloeiendheid	Vloeiendheid	
Interactie	Globale interactie Beurtstrategieën Samenwerking	
Coherentie	Coherentie	

Verskillende systemen met verschillende leerders in verschillende contexten vereenvoudigen, selecteren en combineren vaardigheidsaspecten op verschillende manieren voor verschillende soorten toetsing. De lijst met twaalf categorieën is waarschijnlijk niet lang genoeg om plaats te bieden aan *alle* varianten die mensen kiezen, en zou moeten worden uitgebreid om daadwerkelijk omvattend te zijn.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en, indien van toepassing, vermelden:*

- *hoe theoretische categorieën in hun systeem vereenvoudigd worden tot operationele methoden;*
- *in hoeverre de voornaamste factoren die binnen hun systeem worden gebruikt als toetsingscriteria passen binnen de categorieën van hoofdstuk 5, waarvan voorbeeldschalen zijn opgenomen in de bijlage<sup>26</sup>, met het oog op de lokale uitwerking voor specifieke toepassingsgebieden.*

<sup>26</sup>. zie voetnoot 1

# Algemene bibliografie

**N.B. Publicaties en documenten voorafgegaan door een asterisk werden in het Engels en in het Frans gepubliceerd.**

**De volgende referentiewerken bevatten informatie die relevant is voor verscheidene delen van het Referentiekader.**

- Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
- Byram, M. (in press) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
- Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
- Foster, P. and Skehan, P. (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics
- Galissou, R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
- Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics*, 16/4, 542–566.
- Spolsky, B. (ed.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

De volgende werken zijn enkel relevant voor de hoofdstukken waaronder ze opgenomen worden.

## Hoofdstuk 1

- Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschtikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.
  - (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.
  - (1982) 'Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Appendix A to Girard & Trim 1988.
  - (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.
  - (1998) 'Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.
- Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) *Project no.12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Gorosch, M., Pottier, B. and Ridy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg, AIDELA in co-operation with the Council of Europe.
- Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

## Hoofdstuk 2

**Tot nu toe zijn de volgende publicaties van het 'Threshold Level' type verschenen:**

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars (8–14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Strasbourg, Council of Europe.



- Efstathiadis, S. (ed.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.
- Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.
- Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
- (1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
- (1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinsons, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latvie šu valodas prasmes limenis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello soglia per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*. Venezia, Cafoscarina.
- King, A. (ed.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992) *Nivell lliniar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) *Fuq l-gh-atba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.
- Narbutas E., Pribu\_ auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires*. Guide d'emploi. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.
- Sandström, B. (ed.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral*. Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Council of Europe.

### Andere relevante publicaties

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G. and Py, B. (1986) *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette. (ed.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies (contributions in English and French)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.
- Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

### Hoofdstuk 3

- van Ek, J.A. (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.
- (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Schneider, G. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

### Hoofdstuk 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.
- Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York, Freeman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.
- Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.
- Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.
- Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

### Hoofdstuk 5

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction. revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In *Pride and Holmes* (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics*. vols. I and II. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GPI2(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1–24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd edn. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
- Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.
- Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

## Hoofdstuk 6

- Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Blom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- Broeder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon*. Vol. III of *Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.

- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne, CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.
- Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992–3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- (ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. *Recherches et applications*. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Frankonius.
- Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe. (ed.) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. *Recherches et applications*. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.

- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, Macmillan.

### Hoofdstuk 7

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

### Hoofdstuk 8

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching* vol. 20 nos. 2 & 3, p.81–92 & 157–174.
- Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.
- Coste, D. (ed.) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.'L Paris, Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Also available online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

### Hoofdstuk 9

- Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.

- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.



# Bijlage A.

## Ontwikkeling van taalvaardigheidsdescriptoren

In deze bijlage worden technische aspecten besproken van het beschrijven van taalvaardigheidsniveaus. Eerst komen criteria voor de formulering van descriptoren aan de orde. Vervolgens worden methodieken voor de ontwikkeling van schalen opgesomd, waarna een geannoteerde literatuurlijst wordt gegeven.

### Descriptoren formuleren

Op basis van ervaring met schalen voor taaltoetsen, de theorie van het schalen op het bredere terrein van de toegepaste psychologie en de voorkeuren van adviserende docenten/leerkrachten (bijvoorbeeld in het Verenigd Koninkrijk en Zwitserland) komen wij tot de volgende richtlijnen voor de ontwikkeling van descriptoren:

**Positiviteit:** Vaardigheidsschalen ten behoeve van beoordelaars en examinatoren worden nogal eens gekenmerkt door negatieve formuleringen van de laagste niveaus. Het is moeilijker om taalvaardigheid op de laagste niveaus uit te drukken in termen van wat leeders wel kunnen dan in termen van wat zij niet kunnen. Toch is een positieve formulering gewenst als vaardigheidsniveaus niet alleen als selectie-instrument maar ook als doelstelling moeten fungeren. Soms is het mogelijk hetzelfde punt positief of negatief te formuleren, bijvoorbeeld met betrekking tot het taalbereik (zie tabel A1).

Een bijkomende complicatie van het vermijden van negatieve formuleringen is dat bepaalde aspecten van communicatieve taalvaardigheid niet additioneel zijn. Hoe minder hoe beter. Het duidelijkste voorbeeld betreft een aspect dat wel 'onafhankelijkheid' wordt genoemd, de mate waarin de leerder afhankelijk is van (a) verbeteringen door de gesprekspartner, (b) de kans om verduidelijking te vragen en (c) de kans om hulp te krijgen bij het formuleren van wat hij of zij wil zeggen. Vaak kunnen zulke punten worden beschreven in clausules bij een positief geformuleerde descriptor, bijvoorbeeld als volgt:

- Kan over het algemeen heldere, tot hem of haar gerichte gesproken standaardtaal begrijpen over vertrouwde zaken, mits hij of zij af en toe om herhaling of herformulering kan vragen.
- Kan begrijpen wat helder, langzaam en rechtstreeks tot hem of haar wordt gezegd in eenvoudige alledaagse conversatie; kan tot begrip worden gebracht als de spreker daarvoor de moeite neemt.
- of
- Kan redelijk gemakkelijk interactie aangaan in gestructureerde situaties en korte gesprekken, mits de ander helpt als dat nodig is.

**Tabel A1. Beoordeling met positieve en negatieve criteria**

Positief	Negatief
<ul style="list-style-type: none"><li>• beschikt over een repertoire van elementaire taal en strategieën dat hem of haar in staat stelt met voorspelbare alledaagse situaties om te gaan. (Eurocentres, niveau 3; certificaat)</li><li>• basisrepertoire van taal en strategieën dat voldoet voor de meeste alledaagse behoeften, maar meestal met een bijgestelde boodschap en zoeken naar woorden. (Eurocentres, niveau 3; beoordelingsmatrix)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• beschikt over een smal taalrepertoire, dat voortdurend herformuleren en zoeken naar woorden vereist. (ESU, niveau 3)</li><li>• beperkte taalvaardigheid leidt regelmatig tot afbreken van de communicatie en tot misverstanden in niet-alledaagse situaties. (Finse schaal, niveau 2)</li><li>• communicatie wordt afgebroken doordat taalbeperkingen de boodschap verstoren. (ESU, niveau 3)</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• woordenschat concentreert zich op gebieden als elementaire voorwerpen, plaatsen en veelgebruikte familierelaties. (ACTFL, beginner)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft slechts een beperkte woordenschat. (Nederlands, niveau 1)</li> <li>• beperkt bereik van woorden en uitdrukkingen verhindert uitwisselingen van gedachten en ideeën. (Universiteit van Gotenburg)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• produceert en herkent een reeks uit het hoofd geleerde woorden en korte frasen. (Trim 1978, niveau 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kan alleen gestandaardiseerde uitingen, lijstjes en opsommingen voortbrengen. (ACTFL, beginner)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kan korte alledaagse uitdrukkingen voortbrengen om eenvoudige behoeften van concrete aard te vervullen (op het gebied van begroetingen, inlichtingen, enz.). (Elviri, Milan, niveau 1, 1986)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschikt alleen over het meest basale taalrepertoire en geeft geen of weinig blijk van een functionele beheersing van de taal. (ESU, niveau 1)</li> </ul>

**Gedefinieerdheid:** Descriptoren moeten concrete taken en/of een concrete mate van vaardigheid in het uitvoeren van taken beschrijven. Daarbij zijn twee punten van belang. Ten eerste moeten in de descriptor vaagheden zoals ‘Kan een reeks geëigende strategieën gebruiken’ worden vermeden. Wat wordt bedoeld met een strategie? Geëigend voor wat? Hoe moeten we ‘reeks’ opvatten? Het probleem met vage descriptoren is dat ze weliswaar lekker leesbaar zijn, maar dat iedereen ze daardoor op een andere wijze interpreteert. Ten tweede geldt al sinds de jaren veertig van de vorige eeuw dat het onderscheid tussen stappen op een schaal niet afhankelijk mag zijn van het vervangen van een kwalificerende term als ‘sommige’ of ‘een paar’ door ‘veel’ of ‘de meeste’, of van ‘tamelijk breed’ door ‘zeer breed’, of van ‘matig’ door ‘goed’ om een volgend niveau aan te duiden. Verschillen moeten reëel zijn, niet een kwestie van woorden. Dit kan betekenen dat bij sommige aspecten de descriptoren verder uiteen liggen en er gaten in de schaal ontstaan waar geen betekenisvol concreet onderscheid kan worden gemaakt.

**Helderheid:** Descriptoren moeten transparant zijn, niet bol staan van vakjargon. Jargon maakt descriptoren niet alleen minder begrijpelijk, maar soms blijkt een schijnbaar indrukwekkende descriptor, ontdaan van het vakjargon, erg nietszeggend te zijn. Bovendien moeten descriptoren in eenvoudige zinnen worden geformuleerd met een expliciete, logische structuur.

**Bondigheid:** In één benadering, vooral populair in Amerika en Australië, wordt gebruik gemaakt van holistische schalen. Daarin worden met lange paragrafen op alomvattende wijze de aspecten beschreven die het belangrijkste worden geacht. Met zulke schalen wordt ‘gedefinieerdheid’ bereikt door een zeer uitputtende opsomming die bedoeld is als gedetailleerd portret van wat beoordelaars kunnen herkennen als een typische leerder van het desbetreffende niveau. Deze schalen vormen daardoor een rijke bron van beschrijvingen. Er kleven echter ook twee nadelen aan deze benadering. Ten eerste is geen enkel individu ‘typisch’. Detailkenmerken komen op verschillende manieren naast elkaar voor. Ten tweede kan een descriptor met meer dan twee bijzinnen niet realistisch worden gebruikt tijdens het beoordelingsproces. Docenten/leerkrachten lijken consequent de voorkeur te geven aan korte descriptoren. In het project waaruit de illustratieve descriptoren zijn voortgekomen, verwierpen of splitsten zij meestal descriptoren die langer waren dan ongeveer 25 woorden (circa 2 regels van normale lengte).

**Onafhankelijkheid:** Bondige descriptoren hebben nog twee voordelen. Ten eerste is het waarschijnlijker dat zij gedrag beschrijven waarvan men kan zeggen: ‘Ja, dat kan deze persoon.’ Daarom kunnen kortere, concrete descriptoren ook worden gebruikt als onafhankelijke criteria in checklists of vragenlijsten voor permanente beoordeling door de docent/leerkracht en/of zelfevaluatie. Deze onafhankelijke integriteit is een teken dat de descriptor niet alleen betekenis heeft in verhouding tot de formulering van andere descriptoren op de schaal maar zou kunnen dienen als doelstelling. Dit opent mogelijkheden voor gebruik bij verschillende vormen van beoordeling (zie hoofdstuk 9).

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *welke van de genoemde criteria het meest relevant zijn en welke overige criteria expliciet of impliciet in hun context worden gebruikt;*
- *in hoeverre het wenselijk en haalbaar is dat formuleringen in hun systeem voldoen aan criteria zoals de genoemde.*

## Methodieken voor schaalontwikkeling

Het bestaan van een reeks niveaus vooronderstelt dat bepaalde zaken op een bepaald niveau kunnen worden geplaatst en niet op een ander niveau en dat beschrijvingen van een bepaalde mate van vaardigheid bij een bepaald niveau behoren en niet bij een ander niveau. Dit impliceert een of andere consequent toegepaste schaal. Er is een aantal mogelijke manieren waarop beschrijvingen van taalvaardigheid kunnen worden gekoppeld aan verschillende niveaus. De beschikbare methoden kunnen worden onderverdeeld in drie groepen: intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve methoden. De meeste bestaande schalen van taalvaardigheid en andere niveau-indelingen zijn ontwikkeld met een van de drie intuïtieve methoden in de eerste groep. De beste methoden maken gebruik van een combinatie van de drie benaderingen in een complementair en cumulatief proces. Kwalitatieve methoden vergen een intuïtieve voorbereiding en selectie van het materiaal en een intuïtieve interpretatie van de uitkomsten. Kwantitatieve methoden moeten materiaal kwantificeren dat eerst kwalitatief getest is; ook deze methoden vergen een intuïtieve interpretatie van de uitkomsten. Daarom is bij de ontwikkeling van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus een combinatie van intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve benaderingen gebruikt.

Bij het gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve methoden zijn er twee mogelijke uitgangspunten: descriptoren of voorbeelden van taaluitingen.

**Uitgaan van descriptoren:** Eén uitgangspunt is om eerst te bedenken wat je wilt beschrijven en vervolgens conceptdescriptoren te schrijven, verzamelen of bewerken voor de betrokken categorieën, die als input dienen voor de kwalitatieve fase. Methoden 4 en 9, de eerste en de laatste in de hierna beschreven kwalitatieve groep, zijn voorbeelden van deze benadering. Die is in het bijzonder geschikt voor de ontwikkeling van descriptoren voor curriculumgebonden categorieën zoals communicatieve taalactiviteiten, maar kan ook worden gebruikt om descriptoren te ontwikkelen voor competentieaspecten. Het voordeel van het gebruik van categorieën en descriptoren als uitgangspunt is dat een theoretisch uitgebalanceerd bereik kan worden gedefinieerd.

**Uitgaan van voorbeelduitingen.** Het alternatief, dat alleen kan worden gebruikt om descriptoren te ontwikkelen ter beoordeling van taaluitingen, is om te beginnen met representatieve voorbeelden van taalgebruik. Hier kan aan representatieve beoordelaars worden gevraagd wat zij zien wanneer zij met de voorbeelden werken (kwalitatief). Methoden 5–8 zijn varianten op dit idee. Een alternatief is dat men de beoordelaars alleen vraagt de voorbeelden te beoordelen en vervolgens een toepasselijke statistische techniek toepast om te ontdekken welke hoofdkenmerken bepalend zijn voor hun beslissingen (kwantitatief). Methoden 10 en 11 zijn voorbeelden van deze benadering. Het voordeel van het analyseren van voorbeelden is dat men op basis van de gegevens tot heel concrete beschrijvingen kan komen.

De laatste methode, nummer 12, is de enige waarbij de descriptoren daadwerkelijk worden geschaald in meetkundige zin. Dit is de methode die is gebruikt om de Gemeenschappelijke Referentieniveaus en illustratieve descriptoren te ontwikkelen, na methode 2 (intuïtief) en methoden 8 en 9 (kwalitatief). Dezelfde statistische techniek kan echter ook worden gebruikt nadat de schaal is ontwikkeld, om het gebruik van de schaal in de praktijk te valideren en de behoefte aan herziening na te gaan.

*Intuïtieve methoden:*

*Voor deze methoden is geen gestructureerd verzamelen van gegevens vereist, alleen de interpretatie van ervaringen op basis van welbepaalde principes.*

**Nr. 1. Deskundige:** Iemand krijgt de opdracht de schaal te schrijven. Dit kan gebeuren door bestaande schalen, leerplandocumenten en ander relevant bronmateriaal te raadplegen,

eventueel na het opstellen van een behoefteanalyse van de doelgroep in kwestie. De deskundige kan de schaal vervolgens testen en herzien, zo mogelijk met behulp van informanten.

- Nr. 2. Commissie:** Als de deskundige, maar in dit geval met een klein ontwikkelingsteam en een grotere groep als adviseurs. De concepten worden door de adviseurs becommentarieerd. De adviseurs kunnen intuïtief te werk gaan op basis van hun ervaring en/of op basis van een vergelijking van leerders of voorbeelden van taalgebruik. De zwakheden van door commissies gemaakte curriculumshalen voor moderne vreemde talen in het Britse en Australische middelbaar onderwijs worden besproken door Gipps (1994) en Scarino (1996; 1997).
- Nr. 3. Ervaring:** Als de commissie, maar het proces vergt aanzienlijke tijd binnen een instellings- en/of specifieke beoordelingscontext en er ontwikkelt zich een 'eigen consensus'. Een kerngroep komt tot een gedeeld inzicht in de niveaus en de criteria. Dat kan worden gevolgd door stelselmatig testen en feedback om de formulering te verfijnen. Groepen van beoordelaars kunnen de taaluitingen bespreken in relatie tot de definities en de definities in relatie tot de taaluitingen. Dit is de manier waarop vaardigheidsschalen van oudsher zijn ontwikkeld (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

*Kwalitatieve methoden:*

*Al deze methoden maken gebruik van kleine workshops met groepen informanten, en een kwalitatieve in plaats van een statistische interpretatie van de verkregen informatie.*

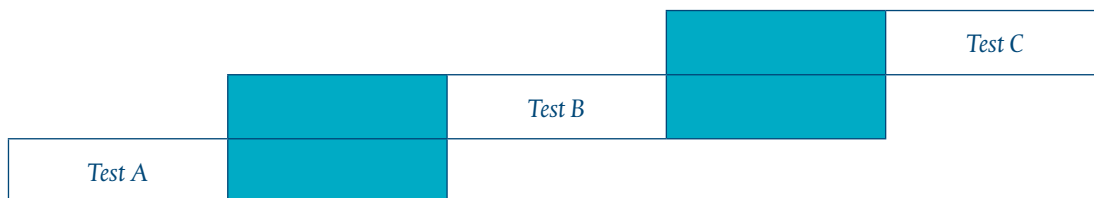
- Nr. 4. Kernbegrippen: formulering:** Wanneer er eenmaal een conceptschaal is opgesteld, bestaat er een eenvoudige techniek om deze onder te verdelen en aan informanten – die representatief zijn voor degenen die de schaal gaan gebruiken – te vragen (a) de definities in de volgens hen juiste volgorde te zetten, (b) uit te leggen waarom zij dat de juiste volgorde vinden en vervolgens, nadat het verschil tussen hun volgorde en de bedoelde volgorde is onthuld (c) aan te wijzen welke belangrijke punten hen hielpen of juist in verwarring brachten. Een verfijning van de methode is dat soms een niveau wordt weggelaten, waarbij als secundaire taak wordt opgedragen aan te geven waar de leemte tussen twee niveaus erop duidt dat een niveau ontbreekt. De certificatieschalen van Eurocentres zijn op deze manier ontwikkeld.
- Nr. 5. Kernbegrippen: taalgebruik:** Descriptoren worden gekoppeld aan typische voorbeelden van taalgebruik op de betreffende bandbreedtes om een samenhang te garanderen tussen de beschrijving en het taalgedrag. Sommige Cambridge-examengidsen laten docenten/leerkrachten dit proces ondergaan en formuleringen op schalen vergelijken met de waarderingen die aan bepaalde scripts worden gegeven. De descriptoren van IELTS (International English Language Testing System) zijn ontwikkeld door aan groepen van ervaren beoordelaars te vragen voor elk niveau 'kernvoorbeeldscripts' te bepalen en vervolgens overeenstemming te bereiken over de 'kernkarakteristieken' van elk script. De karakteristieken die als kenmerkend werden ervaren voor de verschillende niveaus zijn vervolgens in besprekingen geïdentificeerd en in de descriptoren opgenomen (Alderson 1991; Shohamy e.a. 1992).
- Nr. 6. Primaire karakteristiek:** Taaluitingen (gewoonlijk op schrift) worden door individuele informanten in een rangorde gesorteerd. Vervolgens wordt overeenstemming bereikt over een gemeenschappelijke rangorde. Daarna wordt achterhaald volgens welk beginsel de scripts zijn geordend en wordt dit op elk niveau beschreven; daarbij worden de eigenschappen benadrukt die kenmerkend zijn voor een bepaald niveau. Wat nu beschreven is, is de karakteristiek (kenmerk, constructie) die de rangorde bepaalt (Mullis 1980). Een veel voorkomende variant is die waarbij wordt geordend op een aantal stapels in plaats van een rangorde. Er bestaat ook een interessante meerdimensionale variant op deze klassieke aanpak. In die versie wordt eerst door het bepalen van kernkarakteristieken (methode 5) vastgesteld wat de meest significante karakteristieken zijn. Vervolgens worden de voorbeelden per karakteristiek afzonderlijk in rangorde geplaatst. Zo heeft men uiteindelijk een analytische schaal met meerdere karakteristieken in plaats van een holistische schaal met een primaire karakteristiek.

- Nr. 7. Binaire beslissingen:** In een andere variant van de primaire-karakteristiekmethode worden representatieve voorbeelden eerst per niveau op stapels gesorteerd. Daarna worden in een bespreking van de grenzen tussen niveaus de kernkarakteristieken bepaald (net als bij methode 5). Het betrokken kenmerk wordt dan echter geformuleerd als een korte criteriumvraag waarop alleen ja of nee kan worden geantwoord. Zo wordt een boomstructuur van binaire keuzes opgebouwd. Deze biedt beoordelaars een beslialgoritme dat zij kunnen volgen (Upshur en Turner 1995).
- Nr. 8. Vergelijkende oordelen:** Groepen bespreken tweetallen taaluitingen en geven daarbij aan welke van beide de beste is, en waarom. Zo worden de categorieën in de door de beoordelaars gebruikte metataal geïdentificeerd, evenals de kenmerkende eigenschappen op elk niveau. Deze kenmerken kunnen vervolgens worden verwerkt tot descriptoren (Pollitt en Murray 1996).
- Nr. 9. Sorteertaken:** Wanneer er eenmaal descriptoren bestaan, kan aan informanten worden gevraagd deze op stapels te sorteren, overeenkomstig de categorieën en/of de niveaus die ze geacht worden te beschrijven. Informanten kan ook gevraagd worden commentaar te leveren, wijzigingen aan te brengen of de descriptoren te verwerpen en te bepalen welke bijzonder duidelijk, nuttig, relevant en dergelijke zijn. De verzameling descriptoren waarop de reeks illustratieve schalen is gebaseerd, is op deze wijze geselecteerd en geredigeerd (Smith en Kendall 1963; North 1996/2000).

*Kwantitatieve methoden:*

*Deze methoden vergen een aanzienlijke hoeveelheid statistische analyse en een zorgvuldige interpretatie van de resultaten.*

- Nr. 10. Discriminant-analyse:** Eerst wordt een reeks voorbeelden van taaluitingen die al zijn beoordeeld (bij voorkeur door een team), onderworpen aan gedetailleerde discourse-analyse. Bij deze kwalitatieve analyse wordt het optreden van verschillende kwalitatieve kenmerken bepaald en geteld. Vervolgens wordt meervoudige regressie toegepast om vast te stellen welke van de geïdentificeerde kenmerken significant zijn omdat zij klaarblijkelijk de indruk van de beoordelaars hebben bepaald. Deze hoofdkenmerken worden ten slotte verwerkt in de formulering van descriptoren voor elk niveau (Fulcher 1996).
- Nr. 11. Meerdimensionale schalen:** Hoewel de naam anders doet vermoeden is dit een beschrijvingstechniek voor het bepalen van hoofdkenmerken en hun onderlinge relaties. Taalgebruik wordt beoordeeld op een analytische schaal met verscheidene categorieën. De output van de analysetechniek laat zien welke categorieën beslissend waren voor de niveaubepaling en verschaft een schema met de nabijheid of afstand van de verschillende categorieën ten opzichte van elkaar. Dit is derhalve een onderzoekstechniek waarmee de belangrijkste criteria kunnen worden geïdentificeerd en gevalideerd (Chaloub-Deville 1995).
- Nr. 12. IRT (item-responstheorie) of analyse van 'latente' karakteristieken:** IRT omvat een reeks meet- of schaalmodellen. Het meest eenvoudige en robuuste is het Rasch-model, genoemd naar de Deense wiskundige George Rasch. IRT is ontwikkeld vanuit de waarschijnlijkheidstheorie en wordt voornamelijk gebruikt om de moeilijkheid van individuele testitems in een verzameling te bepalen. Voor gevorderden is de kans dat zij een elementaire vraag goed beantwoorden zeer hoog; voor beginners is daarentegen de kans dat zij een moeilijke vraag goed beantwoorden zeer laag. Dit simpele gegeven is binnen het Rasch-model ontwikkeld tot een schaalmethodiek die kan worden gebruikt om alle items uit een verzameling op dezelfde schaal te kalibreren. Toepassing van deze benadering maakt het mogelijk descriptoren van communicatieve vaardigheid tegelijk met testitems uit te zetten op dezelfde schaal. In een Rasch-analyse kunnen verschillende tests of vragenlijsten worden gecombineerd tot een overlappende keten door toepassing van 'ankeritems' die overeenkomen met aanpalende items. In het onderstaande diagram zijn de anker-elementen grijs gearceerd. Zo kunnen formulieren worden gericht op bepaalde groepen van leerders terwijl ze toch verbonden blijven met een gemeenschappelijke schaal. Dit proces moet wel zorgvuldig worden uitgevoerd, want het model vervormt de resultaten van hoge en lage scores per formulier.



Het voordeel van een Rasch-analyse is dat die een meting zonder voorbeelden en zonder schaal kan opleveren, dat wil zeggen een schaal die onafhankelijk is van de in de analyse gebruikte voorbeelden of tests/vragenlijsten. Er worden schaalwaarden aangeboden die constant blijven voor toekomstige groepen, aangenomen dat deze als nieuwe groepen binnen dezelfde statistische populatie kunnen worden beschouwd. Systematische verschuivingen van waarden in de loop van de tijd (bijvoorbeeld door een verandering van het leerplan of door training met een beoordelaar) kunnen worden gekwantificeerd en gecompenseerd. Ook systematische variaties tussen soorten leerders of beoordelaars kunnen worden gekwantificeerd en gecompenseerd (Wright en Masters 1982; Lincare 1989).

Rasch-analyse kan op een aantal manieren worden ingezet om descriptoren op een schaal uit te zetten:

- (a) Gegevens vanuit de kwalitatieve technieken 6, 7 of 8 kunnen met behulp van de Rasch-methode op een intervallschaal worden uitgezet.
- (b) Tests kunnen zorgvuldig worden ontwikkeld teneinde vaardigheidsdescriptoren in bepaalde testitems te operationaliseren. Die testitems kunnen vervolgens worden geschaald volgens het Rasch-model en hun schaalwaarden kunnen worden aangewend om de relatieve moeilijkheid van de descriptoren aan te duiden (Brown e.a. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch en Mosenthal 1995).
- (c) Descriptoren kunnen als items worden opgenomen in vragenlijsten waarmee docenten/leerkrachten hun leerders kunnen beoordelen (kan hij of zij X?). Op deze manier kunnen descriptoren direct op een schaal worden gekalibreerd op dezelfde wijze waarop testitems binnen een verzameling worden geschaald.
- (d) De descriptorschalen in de hoofdstukken 3, 4 en 5 zijn op deze manier ontwikkeld. In alle drie projecten die worden beschreven in de bijlagen B, C en D is de Rasch-methodiek toegepast om descriptoren te schalen en de resulterende schalen en descriptoren tegen elkaar af te zetten.

Naast de schaalontwikkeling kan de Rasch-methodiek ook worden gebruikt om te analyseren hoe de bandbreedte op een beoordelingsschaal werkelijk wordt benut. Hiermee kunnen onscherpe formuleringen en te weinig of te veel gebruikte bandbreedtes aan het licht worden gebracht en kunnen herzieningen worden onderbouwd (Davidson 1992; Milanovic e.a. 1996; Stansfield en Kenyon 1996; Tyndall en Kenyon 1996).

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

*in hoeverre aan de toegekende waarderingen binnen hun systeem eenzelfde betekenis wordt gegeven door middel van gemeenschappelijke definities; welke van de bovenstaande methoden of andere methoden worden gebruikt om zulke definities te ontwikkelen.*

## Geannoteerde literatuurselectie over taalvaardigheidsschalen

<p>Alderson, J.C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): Language testing in the 1990s, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71–86.</p>	<p><i>Bespreekt problemen die worden veroorzaakt door verwarrende doelen en richtingen, alsmede de ontwikkeling van de IELTS-spreekvaardigheidsschalen.</i></p>
<p>Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) Current developments in language testing, Singapore, Regional Language Centre.</p>	<p><i>Principiële kritiek op de claim dat vaardigheidsschalen een oordeel op basis van criteria vertegenwoordigen.</i></p>
<p>Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. Language Testing 15 (1), 45–85.</p>	<p><i>Bekritiseert de nadruk op resultaten in termen van wat leerders kunnen doen ten koste van nadruk op aspecten van toenemende competenties.</i></p>
<p>Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques. Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in Melbourne Papers in Applied Linguistics 1/1, 37–69.</p>	<p><i>Klassieke toepassing van de Rasch-schaalmethode op testitems om een leesvaardigheidsschaal te maken op basis van de in de verschillende items getoetste leestaken.</i></p>
<p>Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I. (eds.) Test theory for a new generation of tests. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.</p>	<p><i>Baanbrekend artikel waarin het gebruik van Rasch wordt aanbevolen om testitems te schalen en zo een vaardigheidsschaal te ontwikkelen.</i></p>
<p>Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. Language Testing 12 (1), 16–33.</p>	<p><i>Studie die aan het licht brengt welke criteria Arabische moedertaalsprekers belangrijk vinden bij het beoordelen van leerders. Vrijwel het enige voorbeeld van de toepassing van meerdimensionale schalen op taaltoetsen.</i></p>
<p>Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): Assessing second language writing in academic contexts. Norwood N.J. Ablex: 155–166.</p>	<p><i>Zeer heldere beschrijving van het valideren van een beoordelingsschaal in een cyclisch proces met behulp van Rasch-analyse. Pleit voor een 'semantische' benadering van schalen in plaats van de 'concrete' aanpak die bijvoorbeeld met de illustratieve descriptorren wordt gevolgd.</i></p>
<p>Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. Language Testing 13 (2), 208–38.</p>	<p><i>Systematische benadering van descriptor- en schaalontwikkeling, die begint bij de juiste analyse van wat er feitelijk gebeurt bij de taalproductie. Zeer tijdrovende methode.</i></p>
<p>Gipps, C. 1994: Beyond testing. London, Falmer Press.</p>	<p><i>Pleidooi voor 'normgerichte beoordeling' door docenten/leerkrachten op basis van gemeenschappelijke referentiepunten die zijn opgebouwd door te netwerken. Bespreking van problemen als gevolg van vage descriptorren in het Britse nationale curriculum. Geldt voor alle curricula.</i></p>

<p>Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In <i>Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey</i>. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27–53.</p>	<p><i>Simpel niet-technisch rapport over geavanceerd gebruik van Rasch om een schaal samen te stellen vanuit testgegevens. Methode die is ontwikkeld om de moeilijkheid van nieuwe testitems te voorspellen en te verklaren vanuit de betrokken taken en competenties, dus binnen een referentiekader.</i></p>
<p>Kirsch, I.S. and Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust, K. and Winglee, M. (eds.) <i>Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study</i>. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.</p>	<p><i>Gedetailleerde, meer technische versie van bovenstaande publicatie, waarin de ontwikkeling van de methode in drie verwante projecten wordt beschreven.</i></p>
<p>Linacre, J. M. 1989: <i>Multi-faceted Measurement</i>. Chicago: MESA Press.</p>	<p><i>Grote doorbraak in de statistiek waardoor de strengheid van examinatoren kan worden meegewogen bij het rapporteren van de uitslag van een toetsing. In het project toegepast om de illustratieve descriptoren te ontwikkelen en het verband tussen niveaus en schooljaren te controleren.</i></p>
<p>Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: <i>Foreign Language Annals</i> 17/5, 475–489.</p>	<p><i>Schets van de doelstellingen en de ontwikkeling van de Amerikaanse ACTFL-schaal vanuit de moederschaal van het Foreign Service Institute (FSI).</i></p>
<p>Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (ed.): <i>Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond</i>. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.</p>	<p><i>Gedetailleerde beschrijving van de ontwikkeling van de Amerikaanse Interagency Language Roundtable-schaal (ILR-schaal) vanuit de FSI-moederschaal. Functies van de schaal.</i></p>
<p>Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: <i>Modern Language Journal</i> 70/4, 391–397.</p>	<p><i>Verdediging van een systeem dat goed werkte – in een specifieke context – tegen wetenschappelijke kritiek naar aanleiding van de verbreiding van de schaal en haar interviewmethodiek naar het onderwijs (met ACTFL).</i></p>
<p>Masters, G. 1994: Profiles and assessment. <i>Curriculum Perspectives</i> 14,1: 48–52.</p>	<p><i>Kort verslag van de manier waarop Rasch is gebruikt om testresultaten en oordelen van docenten/leerkrachten te schalen om in Australië een stelsel van curriculumprofielen tot stand te brengen.</i></p>
<p>Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. and Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. and Berwick, R. <i>Validation in language testing</i>. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15–38.</p>	<p><i>Klassiek verslag van het gebruik van Rasch om een schaal te verfijnen die bij een spreektoets wordt gebruikt, waarbij het aantal niveaus op de schaal wordt verlaagd tot het aantal dat beoordelaars doeltreffend kunnen gebruiken.</i></p>
<p>Mullis, I.V.S. 1981: Using the primary trait system for evaluating writing. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.</p>	<p><i>Klassieke beschrijving van de primaire-karakteristiekmethodiek voor de ontwikkeling van een beoordelingschaal bij geschreven moedertaal.</i></p>

North, B. 1993: The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.	<i>Kritiek op de inhoud en ontwikkelingsmethodiek van traditionele taalvaardigheidsschalen. Projectvoorstel om in samenwerking met docenten/leerkrachten illustratieve descriptoren te ontwikkelen en deze te schalen met behulp van Rasch op basis van oordelen van docenten/leerkrachten.</i>
North, B. 1994: Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.	<i>Alomvattende studie over curriculumsschalen en beoordelingsschalen die later is gebruikt als uitgangspunt voor de ontwikkeling van illustratieve descriptoren.</i>
North, B. 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.	<i>Bespreking van taalvaardigheidsschalen en het verband tussen schalen, competentie en taalgebruik. Gedetailleerde beschrijving van de ontwikkelingsstappen in het project dat de illustratieve descriptoren heeft opgeleverd – de problemen die men tegenkwam en de oplossingen die men vond.</i>
North, B. forthcoming: Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.	<i>Uitvoerige analyse en historisch overzicht van de soorten beoordelingsschalen die zijn gebruikt voor spreek- en schrijfvaardigheidstoetsen: voordelen, nadelen, valkuilen, enzovoort.</i>
North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2: 217–262.	<i>Overzicht van het project dat de illustratieve descriptoren heeft opgeleverd. Bespreekt de resultaten en de stabiliteit van schalen. Voorbeelden van instrumenten en producten in een bijlage.</i>
Pollitt, A. and Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.	<i>Interessant methodologisch artikel dat de analyse van de repertoirematrix koppelt aan een eenvoudige schaaltechniek om te identificeren waarop beoordelaars zich concentreren bij verschillende vaardigheidsniveaus.</i>
Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67–75.	<i>Bekritiseert het vage woordgebruik en het gebrek aan informatie over hoe goed leerders presteren in gemiddelde beschrijvingen in Britse en Australische curriculumprofielen ten behoeve van beoordelingen door docenten/leerkrachten.</i>
Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference: 241–258.	<i>Als voorgaand.</i>
Schneider, G and North, B. 1999: 'In anderen Sprachen kann ich' . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).	<i>Beknopt rapport over het project waaruit de illustratieve descriptoren zijn voortgekomen. Introduceert tevens een Zwitserse versie van de Portfolio (40 pagina's A5).</i>



Schneider, G and North, B. 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de ...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation).	Als voorgaand.
Schneider, G and North, B. 2000: Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.	Volledig rapport over het project waaruit de illustratieve descriptoren zijn voortgekomen. Met een helder hoofdstuk over schalen in het Engels. Introduceert tevens een Zwitserse versie van de Portfolio.
Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: Language Testing 1/2, 202–220.	Bekritiseert de normatieve en relatieve formulering van de ELTS-schalen.
Shohamy, E., Gordon, C.M. and Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. Modern Language Journal 76: 27–33.	Eenvoudige beschrijving van een elementaire kwalitatieve methode om een analytische schrijfvaardigheidsschaal te ontwerpen. Leidde tot verbluffende onderlinge betrouwbaarheid van onopgeleide niet-professionele beoordelaars.
Smith, P. C. and Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: Journal of Applied Psychology, 47/2.	Eerste methode waarmee descriptoren werden geschaald en niet alleen schalen werden beschreven. Baanbrekend. Zeer moeilijk te lezen.
Stansfield C.W. and Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.	Gebruik van Rasch-schalen om de rangorde te bevestigen van taken die voorkomen in de ACTFL-richtlijnen. Belangwekkende methodologische studie die inspiratie leverde voor de ontwikkeling van de illustratieve descriptoren.
Takala, S. and F. Kaftandjewa (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.	Rapport over de toepassing van een verder ontwikkeld Rasch-model om zelfbeoordelingen van taal te schalen met betrekking tot aanpassingen van de illustratieve descriptoren. Context: DIALANG-project: proefprojecten voor Fins.
Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57.	Eenvoudige beschrijving van de validatie van een schaal voor beoordelingsgesprekken over Engels als tweede taal bij toelating tot de universiteit. Klassieke toepassing van veelzijdig Rasch-model voor identificatie van opleidingsbehoeften.
Upshur, J. and Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. English Language Teaching Journal 49 (1), 3–12.	Verfijnde uitwerking van de primaire-karakteristiektechniek om grafieken van binaire beslissingen te maken. Zeer relevant voor scholen.
Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. and Jones, R. (Eds): Testing language proficiency. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.	De oorspronkelijke publicatie van de oorspronkelijke taalvaardigheidsschaal. Verdient zorgvuldig gelezen te worden om nuances te zien die sindsdien in de meeste interviewmethoden verloren zijn gegaan.

## Bijlage B.

# Illustratieve descriptorschalen

In deze bijlage wordt het Zwitserse project beschreven waarbinnen de illustratieve descriptoren voor het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader zijn ontwikkeld. Ook de geschaalde categorieën worden vermeld, met verwijzingen naar de pagina's waar ze in het hoofddocument te vinden zijn. De descriptoren in dit project zijn geschaald en gebruikt om de niveaus in het Referentiekader te definiëren met de in bijlage A geschetste methode 12c (het Rasch-model).

### Het Zwitserse onderzoeksproject

#### **Oorsprong en context**

De in hoofdstuk 3, 4 en 5 opgenomen descriptorschalen zijn opgesteld op basis van de uitkomsten van een project van de Zwitserse Raad voor Wetenschappelijk Onderzoek dat is uitgevoerd tussen 1993 en 1996. Dat project was een uitvloeisel van het Rüslikon-symposium in 1991. Doel was de ontwikkeling van doorzichtige vaardigheidsuitspraken over verschillende aspecten van het beschrijvende schema van het Referentiekader, die ook zouden kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van een Europese Taalportfolio.

Een studie in 1994 concentreerde zich op interactie en productie en bleef beperkt tot Engels als vreemde taal en tot oordelen van docenten/leerkrachten. Tijdens een studie in 1995 werd die van 1994 deels herhaald, aangevuld met het onderwerp 'receptie' en de talen Frans en Duits. Aan de beoordeling door docenten/leerkrachten werd zelfevaluatie toegevoegd, alsmede enige examengegevens (Cambridge; Goethe; DELF/DALF).

In totaal waren bijna 300 docenten/leerkrachten en circa 2800 leeders uit zo'n 500 klassen bij de twee studies betrokken. Leeders uit de onderbouw en de bovenbouw van het middelbaar onderwijs, het beroepsonderwijs en het volwassenenonderwijs waren in de volgende verhoudingen vertegenwoordigd:

**Tabel A1. Beoordeling met positieve en negatieve criteria**

	Onderbouw MO	Bovenbouw MO	Beroepsonderwijs	Volw. onderwijs
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Er waren docenten/leerkrachten uit de Duits, Frans, Italiaans en Reto-Romaans sprekende taalregio's van Zwitserland bij de studies betrokken, hoewel het aantal uit de Italiaans en Reto-Romaans sprekende gebieden zeer beperkt was. In elk van beide jaren gaf ongeveer een kwart van hen les in zijn of haar moedertaal. Zij vulden vragenlijsten in de doeltaal in. Daarom werden de descriptoren in 1994 alleen in het Engels en in 1995 in het Engels, Frans en Duits ingevuld.

#### **Methodiek**

In het kort was de methodiek van het project de volgende:

#### **Intuïtieve fase:**

1. Gedetailleerde analyse van taalvaardigheidsschalen die in 1993 openbaar beschikbaar waren of verkrijgbaar waren via contacten met de Raad van Europa; een lijst van de schalen vindt u aan het eind van dit overzicht.
2. Deconstructie van die schalen tot beschrijvende categorieën, verwant aan die welke worden geschetst in hoofdstuk 4 en 5, om een eerste verzameling van geclassificeerde, bewerkte descriptoren tot stand te brengen.

### **Kwalitatieve fase:**

3. Ontleding in categorieën van opnamen van docenten/leerkrachten die op video getoonde taalvaardigheid bespreken en vergelijken om te verifiëren of de door gebruikers gehanteerde meta-taal correct was weergegeven.
4. 32 workshops waarin docenten/leerkrachten (a) descriptoren rangschikten in de categorieën die zij moesten beschrijven, (b) kwalitatieve oordelen velden over de helderheid, correctheid en relevantie van de beschrijving en (c) descriptoren sorteerden in bandbreedtes van vaardigheid.

### **Kwantitatieve fase:**

5. Beoordeling van representatieve leeders door docenten/leerkrachten aan het eind van het schooljaar met behulp van een reeks overlappende vragenlijsten, samengesteld uit de descriptoren die in de workshops als de helderste, meest gerichte en meest relevante uit de bus waren gekomen. In het eerste jaar werd een reeks van 7 vragenlijsten gebruikt, elk bestaande uit 50 descriptoren, die de vaardigheid moesten bestrijken vanaf leeders die 80 uur Engels hadden gehad tot en met gevorderde sprekers.
6. In het tweede jaar werd een andere reeks van vijf vragenlijsten gebruikt. Het verband tussen de beide studies was het feit dat descriptoren voor gesproken interactie in het tweede jaar opnieuw werden gebruikt. Leeders werden per descriptor beoordeeld op een schaal van 0 tot 4, waarin het verband werd beschreven met de omstandigheden waarin zij geacht werden volgens de descriptor te presteren. De interpretatie van de descriptoren door de docenten/leerkrachten is geanalyseerd met behulp van het Rasch-schaalmodel. Deze analyse had twee doelen:
  - (a) om op een meetkundige schaal een ‘moeilijkheidswaarde’ aan elke descriptor toe te kennen;
  - (b) om statistisch significante verschillen te ontdekken in de interpretatie van de descriptoren met betrekking tot de verschillende onderwijssectoren, taalregio's en doeltalen, om descriptoren te identificeren die zeer stabiele waarden hadden in verschillende contexten zodat zij bruikbaar waren voor de holistische schalen van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus.
7. Beoordeling door alle deelnemende docenten/leerkrachten van video's met taalgebruik van bepaalde leeders uit de studie. De bedoeling van deze beoordeling was het kwantificeren van verschillen in strengheid tussen de docenten/leerkrachten om met die verschillen rekening te kunnen houden bij het aanwijzen van het prestatiebereik in de Zwitserse onderwijssectoren.

### **Interpretatiefase:**

8. Identificatie van ‘cesuren/drempels op de descriptorschaal om de in hoofdstuk 3 geïntroduceerde reeks van Gemeenschappelijke Referentieniveaus voort te brengen. Samenvatting van de niveaus in een holistische schaal (tabel 1), een beschrijvingsschema voor zelfevaluatie (tabel 2) en een beoordelingsmatrix die verschillende aspecten van communicatieve taalcompetentie beschrijft (tabel 3).
9. Presentatie van illustratieve schalen in hoofdstuk 4 en 5 voor categorieën die schaalbaar zijn gebleken.
10. Aanpassing van de descriptoren aan het zelfevaluatiemodel om een Zwitserse proefversie van de Europese Taalportfolio tot stand te brengen. Deze omvat (a) een zelfevaluatiematrix voor luisteren, spreken, gesproken interactie, gesproken productie, schrijven (tabel 2) en (b) een checklist voor zelfevaluatie van elk van de Gemeenschappelijke Referentieniveaus.
11. Een afsluitende conferentie waarop de onderzoeksresultaten werden gepresenteerd, ervaringen met de Portfolio werden besproken en docenten/leerkrachten konden kennismaken met de Gemeenschappelijke Referentieniveaus.

### **Resultaten**

Het schalen van descriptoren voor verschillende vaardigheden en voor verschillende soorten competenties (linguïstische, pragmatische, sociaal-culturele) wordt bemoeilijkt door de vraag of beoordelingen van deze verschillende aspecten wel of niet kunnen worden gecombineerd tot één meetbare dimensie. Deze moeilijkheid wordt niet veroorzaakt door of uitsluitend toegeschreven aan de Rasch-methode maar geldt voor alle statistische analyses. Rasch vormt echter een streng model. Testgegevens, beoordelingsgegevens van docenten/leerkrachten en zelfbeoordelingsgegevens kunnen zich in dit opzicht verschillend gedragen. Bij de beoordeling door docenten/leerkrachten in dit project waren bepaalde categorieën minder succesvol dan andere zodat zij moesten worden verwijderd uit de analyse om de correctheid van de uitkomsten niet in gevaar te brengen. Tot de categorieën uit de oorspronkelijke serie descriptoren die zijn afgefallen, behoren de volgende:

- a) Sociaal-culturele competentie  
 Descriptoren die uitdrukkelijk de sociaal-culturele en sociolinguïstische competentie beschrijven. Onduidelijk is in hoeverre dit probleem werd veroorzaakt (a) doordat dit concept losstaat van de taalvaardigheid, (b) door tamelijk vage descriptoren die in de workshops als problematisch werden aangeduid of (c) door inconsistente antwoorden van docenten/leerkrachten wie het aan voldoende kennis van hun leerlingen ontbrak. Dit probleem strekte zich uit tot descriptoren van de vaardigheid om fictie en literatuur te lezen en te appreciëren.
- b) Werkgerelateerd  
 Descriptoren die van docenten/leerkrachten verlangden dat zij een inschatting maakten over – gewoonlijk werkgebonden – activiteiten anders dan die welke zij rechtstreeks in de klas konden observeren, zoals telefoneren, formele vergaderingen bijwonen, formele presentaties verzorgen, verslagen en essays schrijven, officiële correspondentie voeren. Dit ondanks het feit dat het beroeps- en volwassenenonderwijs goed vertegenwoordigd was.
- c) Negatief concept  
 Descriptoren die betrekking hebben op de noodzaak te simplificeren en de behoefte aan herhaling of uitleg, die impliciet negatieve concepten vertegenwoordigen. Zulke aspecten konden beter worden beschreven in clausules bij een positief geformuleerde descriptor, bijvoorbeeld als volgt:  
 Kan over het algemeen heldere, tot hem of haar gerichte gesproken standaardtaal begrijpen over vertrouwde zaken, mits hij of zij af en toe om herhaling of herformulering kan vragen.  
 Lezen bleek zich voor deze docenten/leerkrachten in een andere dimensie af te spelen dan gesproken interactie en productie. Toch bleek de wijze van gegevens verzamelen het mogelijk te maken het lezen apart te schalen en vervolgens de leesschaal te vergelijken met de hoofdschaal. Schrijven was geen speerpunt van de studie en de in hoofdstuk 4 opgenomen descriptoren voor geschreven productie zijn voornamelijk ontwikkeld vanuit die voor gesproken productie. De door DIALANG en ALTE gerapporteerde (zie respectievelijk bijlage C en bijlage D) relatief stabiele schaalwaarden voor lees- en schrijfdescriptoren uit het Referentiekader, suggereren echter dat de voor lezen en schrijven gekozen benaderingen redelijk doeltreffend waren.  
 De beschreven complicaties met de categorieën hebben alle betrekking op het schaalprobleem van een-versus-meerdimensionaliteit. Meerdimensionaliteit blijkt ook op een tweede manier met betrekking tot de populatie van leerders wier vaardigheid wordt beschreven. In een aantal gevallen was de moeilijkheid van de descriptor afhankelijk van de onderwijssector. Zo vinden volwassen beginners volgens hun docenten/leerkrachten opdrachten ‘in het echte leven’ significant gemakkelijker dan veertienjarigen. Dat lijkt intuïtief een redelijk oordeel. Dergelijke variatie wordt een ‘Differential Item Function’ (DIF) genoemd. Voor zover mogelijk zijn descriptoren met DIF vermeden bij het opstellen van de samenvattingen voor de Gemeenschappelijke Referentieniveaus in de tabellen 1 en 2 in hoofdstuk 3. Er waren zeer weinig significante effecten van de doeltaal, en geen van de moedertaal, met uitzondering van de indruk dat wie in zijn of haar moedertaal onderwijst wellicht een strengere interpretatie van het woord ‘begrijpen’ hanteert op gevorderde niveaus, in het bijzonder ten aanzien van literatuur.

### Praktijk

De illustratieve descriptoren in de hoofdstukken 4 en 5 zijn (a) op het niveau gepositioneerd waarop de feitelijke descriptor empirisch is gekalibreerd in de studie, (b) op dat niveau samengesteld uit elementen van aldus gekalibreerde descriptoren (voor enkele categorieën zoals Openbare mededelingen die niet in de oorspronkelijke studie voorkwamen), (c) geselecteerd op basis van de uitkomsten van de kwalitatieve fase (workshops) of (d) geschreven tijdens de interpretatiefase om een gat in de empirisch gekalibreerde subschaal te dichten. Dit laatste punt is bijna helemaal van toepassing op Beheersing, waarvoor erg weinig descriptoren in de studie waren opgenomen.

### Vervolg

In een project van de universiteit van Bazel (1999–2000) zijn de descriptoren van het Referentiekader als basis gebruikt voor een zelfbeoordelingstoets bij toelating tot de universiteit. Daarbij werden ook descriptoren toegevoegd voor sociolinguïstische competentie en voor het maken van aantekeningen in een universitaire context. De nieuwe descriptoren werden geschaald op de niveaus van het Referentiekader met dezelfde methodiek die in het oorspronkelijke project was toegepast. Ze zijn opgenomen in deze editie van het Referentiekader. De correlatiecoëfficiënt tussen de oorspronkelijke schaalwaarden van de descriptoren van het Referentiekader en hun waarden in deze studie bedroeg 0,899.

## Literatuur

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. Dissertatie, Thames Valley University. Herdruk 2000, New York, Peter Lang.

In voorbereiding: *Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels*. In J.C. Alderson (red.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Raad van Europa.

In voorbereiding: *A CEF-based self-assessment tool for university entrance*. In J.C. Alderson (red.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Raad van Europa. North, B. en Schneider, G. 1998: *Scaling descriptors for language proficiency scales*. *Language Testing* 15/2: 217–262.

Schneider en North 1999: 'In anderen Sprachen kann ich' . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern, Projectverslag National Onderzoeksprogramma 33, Zwitserse Raad voor Wetenschappelijk Onderzoek.

## De descriptoren in het Referentiekader

In aanvulling op de tabellen in hoofdstuk 3, waarin de Gemeenschappelijke Referentieniveaus zijn samengevat, zijn de volgende illustratieve descriptoren her en der in de tekst van de hoofdstukken 4 en 5 opgenomen:

Document B1. Illustratieve schalen in hoofdstuk 4: Communicatieve activiteiten

<b>RECEPTIE</b>	Gesproken	Algemene luistervaardigheid <ul style="list-style-type: none"><li>• Interactie van moedertaalsprekers begrijpen</li><li>• Luisteren als lid van het aanwezige publiek</li><li>• Luisteren naar mededelingen en aanwijzingen</li><li>• Luisteren naar radio- en geluidsopnamen</li></ul>
	Audiovisueel	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kijken naar televisie en film</li></ul>
	Geschreven	Algemene leesvaardigheid <ul style="list-style-type: none"><li>• Correspondentie lezen</li><li>• Lezen ter oriëntatie</li><li>• Lezen ter informatie en argumentatie</li><li>• Aanwijzingen lezen</li></ul>
<b>INTERACTIE</b>	Gesproken	Gesproken interactie in het algemeen <ul style="list-style-type: none"><li>• Begrijpen van interactie</li><li>• Begrijpen van een moedertaalspreker als gespreksgenoot</li><li>• Gesprek</li><li>• Informele discussie</li><li>• Formele discussie (vergaderingen)</li><li>• Doelgerichte samenwerking</li><li>• Verkrijgen van goederen en diensten</li><li>• Informatie-uitwisseling</li><li>• Ondervragen en ondervraagd worden</li></ul>
	Geschreven	Algemene schriftelijke interactie <ul style="list-style-type: none"><li>• Correspondentie</li><li>• Notities, berichten en formulieren</li></ul>

<b>PRODUCTIE</b>	Gesproken	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mondelinge productie in het algemeen</li> <li>• Monoloog: ervaringen beschrijven</li> <li>• Monoloog: een pleidooi houden (bijvoorbeeld in een debat)</li> <li>• Openbare mededelingen</li> <li>• Publiek toespreken</li> </ul>
	Geschreven	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftelijke productie in het algemeen</li> <li>• Creatief schrijven</li> <li>• Verslagen en essays schrijven</li> </ul>

Document B2. Illustratieve schalen in hoofdstuk 4: Communicatiestrategieën

<b>RECEPTIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aanwijzingen identificeren en daaruit interpretaties afleiden</li> </ul>
<b>INTERACTIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het woord (de beurt) nemen</li> <li>• Samenwerken</li> <li>• Vragen om opheldering</li> </ul>
<b>PRODUCTIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning</li> <li>• Compensatie</li> <li>• Monitoring en herstel</li> </ul>

### Tekst

Aantekeningen maken tijdens seminars en colleges

Tekstverwerken

Document B4. Illustratieve schalen in hoofdstuk 5: Communicatieve taalcompetentie

<b>LINGUIÏSTISCH</b>	Bereik; Beheersing:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algemeen bereik</li> <li>• Bereik woordenschat</li> <li>• Grammaticale correctheid</li> <li>• Beheersing woordenschat</li> <li>• Fonologische beheersing</li> <li>• Orthografische beheersing</li> </ul>
<b>SOCIOLINGUIÏSTISCH</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociolinguïstisch</li> </ul>
<b>PRAGMATISCH</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibiliteit</li> <li>• Het woord (de beurt) nemen – nogmaals</li> <li>• Thematische ontwikkeling</li> <li>• Coherentie</li> <li>• Propositionele nauwkeurigheid</li> <li>• Vloeiendheid van de gesproken taal</li> </ul>

Document B5. Samenhang in de kalibratie van descriptoren

De plaats waar een bepaalde descriptor op de schaal verschijnt, vertoont een hoge mate van samenhang. Laten we als voorbeeld ‘onderwerpen’ nemen. Er zijn geen descriptoren voor onderwerpen opgenomen, maar er wordt wel naar onderwerpen verwezen in verschillende categorieën van descriptoren. De drie meest relevante categorieën waren *Beschrijven en vertellen*, *Informatie-uitwisseling* en *Bereik*. In het volgende diagram is te zien hoe op deze drie gebieden wordt omgegaan met onderwerpen. Hoewel de inhoud van de drie diagrammen niet identiek is, wordt bij vergelijking een grote mate van samenhang zichtbaar, die in alle gekalibreerde descriptoren wordt weerspiegeld. Dit soort analyse is de basis geweest voor het samenstellen – door elementen te combineren – van descriptoren voor categorieën die niet in de oorspronkelijke studie waren opgenomen (zoals *Openbare mededelingen*).

<b>BESCHRIJVEN EN VERTELLEN:</b>					
<b>A1</b> • waar zij wonen	<b>A2</b> • mensen, uiterlijk • voorwerpen, huisdieren, bezittingen • achtergrond, werk • gebeurtenissen en activiteiten • plaatsen en levensomstandigheden • voorkeuren/afkeren • plannen/afspraken • gewoonten/routines • persoonlijke ervaringen	<b>B1</b> • plot van een boek/film • ervaringen • reacties daarop • dromen, wensen, ambities • verhaal vertellen • basisgegevens van onvoorspelbare gebeurtenissen zoals een ongeluk	<b>B2</b>	<b>C1</b> • heldere en gedetailleerde beschrijving van een complex onderwerp	<b>C2</b>
<b>INFORMATIE-UITWISSELING:</b>					
<b>A1</b> • zichzelf en anderen • thuis • tijd	<b>A2</b> • simpel, alledaags, direct • beperkt, werk en vrije tijd • simpele aanwijzingen en instructies • tijdsbesteding, gewoonten, routines • activiteiten in het verleden	<b>B1</b> • gedetailleerde aanwijzingen • verzamelende feitelijke info over vertrouwde zaken binnen bepaald gebied	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>BEREIK: KENMERKEN:</b>					
<b>A1</b>	<b>A2</b> • elementaire gemeenschappelijke behoeften • alledaagse routine-handelingen • simpel en voorspelbaar overleven • vertrouwde situaties en onderwerpen • simpele concrete behoeften: persoonlijke gegevens, alledaagse routines, verzoeken om inlichtingen • alledaagse situaties met een voorspelbare inhoud	<b>B1</b> • meest onderwerpen betrekking op dagelijks leven: familie, hobby's, interesse, werk, reizen, actualiteit	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>

### **Holistische schalen voor algemene spreekvaardigheid**

Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974  
University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987  
Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990  
Finse schaal met negen niveaus van taalvaardigheid (1993)  
European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

### **Schalen voor verschillende communicatieve activiteiten**

Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978  
North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991

Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991  
Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

### **Schalen voor de vier vaardigheden**

Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975  
Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978  
Australian Second Language Proficiency Ratings 1982  
American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986  
Elviri e.a.: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)  
Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991  
English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989  
Australian Migrant Education Program Scale (alleen luisteren)

### **Schalen voor mondelinge beoordeling**

Dade County ESL Functional Levels 1978  
Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981  
Carroll B.J. and Hall P.J. Interview Scale 1985  
Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980  
International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing 1990  
Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria  
Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

### **Kaders voor de inhoud van lesprogramma's en voor beoordelingscriteria van pedagogische voortgangsfasen**

University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990  
Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989  
English National Curriculum: Modern Languages 1991  
Nieuw Nederlands examenprogramma 1992  
Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993  
British Languages Lead Body: National Language Standards 1993





# Bijlage C.

## De DIALANG-schalen

Deze bijlage bevat een beschrijving van DIALANG, het systeem voor taaltoetsing en -beoordeling dat een diagnostische toepassing vormt van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. De nadruk ligt hier op de uitspraken voor zelfevaluatie en op de kalibratie die daarop is uitgevoerd in de ontwikkelingsfase van het systeem. Twee gerelateerde beschrijvende schalen, gebaseerd op het Referentiekader en gebruikt voor het rapporteren en verklaren van diagnostische resultaten aan de leerders, zijn in deze bijlage opgenomen. De descriptorren in dit project zijn geschaald en vergeleken met de niveaus in het Referentiekader met behulp van de in bijlage A geschetste methode 12c (het Rasch-model).

### Het DIALANG-project

#### **Het DIALANG-beoordelingssysteem**

DIALANG is een beoordelingssysteem dat is ontworpen voor taalleerders die diagnostische informatie willen hebben over hun taalvaardigheid. Het DIALANG-project wordt uitgevoerd met financiële steun van het directoraat-generaal Onderwijs en cultuur van de Europese Commissie (SOCRATES-programma, LINGUA D).

Het systeem bestaat uit zelfevaluatie, taaltoetsen en feedback en is beschikbaar in veertien Europese talen: Deens, Duits, Engels, Fins, Frans, Grieks, Iers, IJslands, Italiaans, Nederlands, Noors, Portugees, Spaans en Zweeds. DIALANG wordt gratis aangeboden via internet.

Het beoordelingskader van DIALANG en de beschrijvende schalen die worden gebruikt om de resultaten aan de gebruikers te melden, zijn rechtstreeks afgeleid van het Referentiekader. De uitspraken voor zelfevaluatie in DIALANG zijn eveneens grotendeels overgenomen uit het Referentiekader en waar nodig aangepast aan de specifieke vereisten van het systeem.

#### **Bedoeling van DIALANG**

DIALANG is bedoeld voor volwassenen die willen weten wat het niveau van hun taalvaardigheid in een vreemde taal is en die feedback willen krijgen over de sterke en zwakke punten in hun beheersing van die taal. Het systeem biedt leerders ook adviezen voor verbetering van hun taalvaardigheid en tracht bovendien hun bewustzijn van taalleren en -taalvaardigheid te vergroten. DIALANG verstrekt geen certificaten.

De voornaamste gebruikers van het systeem zijn individuele leerders die zelfstandig of door middel van formeel taalonderwijs een taal leren. Ook taaldocenten/leerkrachten zullen echter veel van de functies van het systeem voor hun doeleinden kunnen gebruiken.

#### Beoordelingsprocedure in DIALANG

De beoordelingsprocedure van DIALANG bestaat uit de volgende stappen:

- Keuze van de taal waarin instructies en feedback verschijnen (14 mogelijkheden)
- Inschrijving
- Keuze van de taal die moet worden getoetst (14 mogelijkheden)
- Plaatsingstoets om de omvang van de woordenschat te bepalen
- Keuze van de te toetsen vaardigheid (lezen, luisteren, schrijven, woordenschat, structuren)
- Zelfevaluatie (alleen voor lezen, luisteren en schrijven)
- Het systeem maakt een eerste inschatting van de vaardigheden van de leerder
- Er wordt een toets van de juiste moeilijkheidsgraad aangeboden
- Feedback

Nadat zij het systeem hebben geopend kiezen de leerders eerst de taal waarin zij instructies en feedback wensen te ontvangen. Na inschrijving krijgen gebruikers vervolgens een plaatsingstoets gepresenteerd waarmee de omvang van hun woordenschat wordt bepaald. Nadat zij de vaardigheid hebben gekozen

waarop zij willen worden getoetst, krijgen de gebruikers een aantal uitspraken voorgelegd die zij zelf moeten beoordelen. Daarna verschijnt de toets die zij hebben geselecteerd. De uitspraken voor zelfevaluatie hebben betrekking op de vaardigheid in kwestie en de leerder moet telkens besluiten of hij of zij de in een uitspraak genoemde handeling kan uitvoeren. Zelfevaluatie is niet beschikbaar voor de beide andere vaardigheden die in DIALANG kunnen worden getoetst, woordenschat en structuren, omdat daarvoor geen bronuitspraken bestaan in het Referentiekader. Na de toets krijgen de leerders in het kader van de feedback te zien of hun zelf vastgestelde vaardigheidsniveau afwijkt van het vaardigheidsniveau dat door het systeem aan hen is toegekend op grond van de toetsuitslag. Gebruikers wordt tevens de kans geboden mogelijke oorzaken van een verschil tussen de zelfevaluatie en de toetsuitslag te analyseren aan de hand van uitleg en adviezen.

### **Bedoeling van zelfevaluatie in DIALANG**

Uitspraken voor zelfevaluatie worden in het DIALANG-systeem om twee redenen gebruikt. Ten eerste wordt zelfevaluatie op zichzelf als een belangrijke activiteit beschouwd. Beoordeling van de eigen taalvaardigheid zou het autonome leren bevorderen, leerders meer controle geven over hun leren en hun bewustzijn van het leerproces vergroten.

Het tweede doel van zelfevaluatie in DIALANG is meer 'technisch' van aard: het systeem gebruikt de plaatsingstoets en de uitkomsten van de zelfevaluatie om een inschatting te maken van de vaardigheid van de leerders en leidt hen vervolgens naar de toets waarvan de moeilijkheidsgraad het best overeenstemt met hun vaardigheid.

### **De DIALANG-schalen voor zelfevaluatie**

#### **Bron**

De meeste in DIALANG gebruikte uitspraken voor zelfevaluatie<sup>1</sup> zijn afkomstig uit de Engelse versie van het Referentiekader (concept 2, 1996). In dit opzicht is DIALANG een rechtstreekse toepassing van het Referentiekader voor beoordelingsdoeleinden.

#### **Kwalitatieve ontwikkeling**

De DIALANG-werkgroep voor zelfevaluatie<sup>1</sup> heeft in 1998 alle uitspraken in het Referentiekader onder de loep genomen en die uitspraken geselecteerd die het meest concreet, helder en simpel leken. Ook de empirische bevindingen van North (1996/2000) werden geraadpleegd. Er werden meer dan honderd uitspraken geselecteerd voor lezen, luisteren en schrijven. Bovendien werden er uitspraken over spreken gekozen, maar omdat spreken geen deel uitmaakt van het huidige DIALANG-systeem, werden deze uitspraken niet meegenomen in de hierna beschreven validatiestudie en daarom ook niet opgenomen in deze bijlage.

De formulering van de uitspraken werd veranderd van 'Kan...' in 'Ik kan...' omdat ze bedoeld waren voor zelfevaluatie door de leerder en niet voor beoordeling door een docent/leerkracht. Sommige uitspraken werden bewerkt om ze verder te vereenvoudigen en geschikter te maken voor de beoogde gebruikers. Ook werden enkele nieuwe uitspraken ontwikkeld wanneer het Referentiekader onvoldoende materiaal bevatte dat als basis kon dienen (de nieuwe uitspraken staan cursief in de tabellen). Alle uitspraken zijn gecontroleerd door dr. Brian North, de opsteller van de uitspraken in het Referentiekader, en door een groep van vier taaltoets- en onderwijsdeskundigen voordat de uiteindelijke formulering van de uitspraken werd overeengekomen.

#### **Vertaling**

Omdat DIALANG een meertalig systeem is, moesten de uitspraken voor zelfevaluatie vervolgens uit het Engels worden vertaald in de overige dertien talen. Het vertaalwerk verliep volgens een afgesproken procedure. Er werden richtlijnen voor vertaling en onderhandeling overeengekomen, waarbij de begrijpelijkheid voor de leerders als belangrijk kwaliteitscriterium gold. Eerst vertaalden twee of drie deskundigen per taal de uitspraken in hun eigen taal, onafhankelijk van elkaar, waarna zij bijeenkwamen om verschillen te bespreken en het eens te worden over één formulering. De vertalingen werden naar de werkgroep voor zelfevaluatie gestuurd, waarvan de leden over de linguïstische vaardigheden beschikten om een aanvullende controle op de kwaliteit van de vertalingen in negen talen uit te voeren. In overleg met de vertalers werden alle vragen over formuleringen besproken en aanpassingen overeengekomen.

1. De werkgroep bestond uit Alex Teasdale (voorzitter), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson en Sauli Takala.

### **Kalibratie van de uitspraken voor zelfevaluatie**

Tot nu toe is in het DIALANG-project één kalibratiestudie uitgevoerd met de uitspraken voor zelfevaluatie. (Kalibratie is een procedure waarmee op statistische wijze de moeilijkheid van onderdelen, uitspraken en dergelijke wordt vastgesteld en daarvoor een schaal wordt geconstrueerd.) De kalibratie was gebaseerd op een steekproef met 304 respondenten (volledige test) die ook een aantal DIALANG-toetsen in het Fins deden. De uitspraken voor zelfevaluatie werden aan hen voorgelegd in het Zweeds (bij 250 respondenten met Zweeds als moedertaal) of in het Engels. Bovendien konden de meeste respondenten de Finse versie van de uitspraken inzien<sup>2</sup>.

De gegevens werden geanalyseerd met het programma OPLM (Verhelst e.a. 1985; Verhelst en Glass 1995).<sup>3</sup> De uitkomsten van de analyse waren erg goed: meer dan 90% van de uitspraken kon worden geschaald (dat wil zeggen dat zij ‘pasten’ in het toegepaste statistische model). De drie zelfevaluatieschalen die op basis van de kalibratie werden samengesteld, waren zeer homogeen, zoals blijkt uit de hoge betrouwbaarheidsindices (Cronbach’s alpha): .91 voor lezen, .93 voor luisteren en .94 voor schrijven<sup>4</sup>. Soortgelijke kalibratiestudies zullen worden uitgevoerd wanneer de overige dertien talen in een pilotstudie worden opgenomen, volgens de methode die is ontwikkeld door de werkgroep voor gegevensanalyse. Dan zal duidelijk worden in hoeverre de uitstekende resultaten van de eerste studie kunnen worden gerepliceerd en of bepaalde uitspraken voor zelfevaluatiedoelinden consequent beter scoren dan andere.

Hoewel de eerste kalibratiestudie er maar één is, is het van belang op te merken dat zij iets zegt over meer dan één taalversie van de uitspraken voor zelfevaluatie in DIALANG. Dat komt doordat de meeste bestudeerde leerders konden kiezen uit alle drie versies (Zweeds, Engels, Fins) toen zij de zelfevaluatie invulden, hoewel het merendeel van hen waarschijnlijk is uitgegaan van de Zweedse. Vanwege de zorgvuldige vertaalprocedure kunnen we er van uitgaan dat de uitspraken voor zelfevaluatie in de verschillende talen grotendeels gelijkwaardig zijn – een aanname die uiteraard zal worden getoetst in het kader van de verdere kalibratiestudies.

Aanvullend bewijs voor de kwaliteit van de DIALANG-schalen voor zelfevaluatie – en voor de schalen van het Referentiekader – werd verkregen door dr. Kaftandjewa, die de moeilijkheidswaarden van de uitspraken in deze studie heeft gecorreleerd met de waarden van dezelfde uitspraken zoals in een andere context vastgesteld door North (1996/2000). De correlatie bleek erg hoog, .83, of zelfs .897 als één vreemd scorende uitspraak buiten beschouwing wordt gelaten.

In document C1 worden de 107 uitspraken voor zelfevaluatie van lezen, luisteren en schrijven gepresenteerd die de kalibratiestudie op basis van de Finse gegevens hebben overleefd. De uitspraken zijn per tabel gerangschikt in oplopende moeilijkheidsgraad. Uitspraken die niet afkomstig zijn uit het Referentiekader zijn cursief weergegeven.

### **Overige DIALANG-schalen op basis van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader**

Naast de uitspraken voor zelfevaluatie gebruikt DIALANG ook twee reeksen van beschrijvende schalen die zijn gebaseerd op het Referentiekader. De schalen hebben betrekking op lezen, schrijven en luisteren:

- de beknopte versie wordt gebruikt bij de toetsscore,
- de uitgebreidere versie wordt gebruikt voor feedback en advies.

### **Beknopte schalen**

In het DIALANG-systeem worden de beknopte globale schalen voor lezen, schrijven en luisteren gebruikt om toetsresultaten te vermelden. Wanneer leerders feedback ontvangen over hun vaardigheid, krijgen zij een score op een van de schalen van het Referentiekader, van A1 tot en met C2, en wordt de betekenis van die score toegelicht met een van die beschrijvende schalen. Deze zijn in de DIALANG-context gevalideerd door 12 deskundige beoordelaars die elke beschrijving hebben toegewezen aan één van de zes niveaus. Dezelfde deskundigen hebben vervolgens de globale schalen gebruikt om elk onderdeel van de DIALANG-toetsen te koppelen aan een niveau in het Referentiekader. De schaal is gebaseerd op tabel 2 van het Referentiekader, maar de beschrijvingen zijn, op dezelfde wijze als de uitspraken voor zelfevaluatie, enigszins aangepast. Deze schalen worden vermeld in document C2.

2. De studie werd uitgevoerd in het centrum voor toegepaste taalstudies van de universiteit van Jyväskylä, dat het project van 1996 tot 1999 coördineerde, door de werkgroep voor gegevensanalyse bestaande uit Fellyanka Kaftandjewa (voorzitter), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong en Timo Törmäkangas. De coördinatie van DIALANG-fase 2 is in handen van de Vrije Universiteit in Berlijn.
3. OPLM is een uitbreiding van het Rasch-model waarin de onderscheiden tussen items kunnen verschillen. Het verschil met het model met twee parameters is dat de onderscheidingsparameters niet worden ingeschat maar ingevoerd als bekende constanten.
4. De globale overeenkomst van het gegevensmodel was ook vrij goed ( $p = .26$ ) wanneer de uitspraken gezamenlijk werden gekalibreerd. De statistische overeenkomst voor kalibratie op basis van vaardigheden was eveneens goed ( $p = .10$  voor lezen, .84 voor schrijven en .78 voor luisteren).

### Feedback en advies

Voor de feedback- en adviesfunctie van het beoordelingssysteem wordt gebruik gemaakt van schalen die uitgebreidere beschrijvingen van lees-, schrijf- en luistervaardigheden bevatten. Hierdoor krijgen de gebruikers een gedetailleerder verslag van wat leerders gewoonlijk met de taal kunnen op elk van de vaardigheidsniveaus. Ook kunnen leerders de beschrijving voor een bepaald niveau vergelijkingen met die voor niveaus er net onder of boven. Deze gedetailleerdere schalen zijn eveneens gebaseerd op die van tabel 2 in het Referentiekader, maar de descriptoren zijn verder uitgewerkt met behulp van andere hoofdstukken van het Referentiekader en andere bronnen. Deze schalen worden vermeld in document C3. Lezers die geïnteresseerd zijn in de resultaten van de hier genoemde empirische studies kunnen uitvoerige informatie vinden in Takala en Kaftandjieva (in voorbereiding), Raadpleeg Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala en Teasdale (in voorbereiding) voor meer informatie over het systeem in het algemeen en de gegeven feedback in het bijzonder.

### Literatuur

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala en A. Teasdale (in voorbereiding). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (red.) Case studies of the use of the Common European Framework. Raad van Europa.

North, B. 1996/2000. The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. Dissertatie. Thames Valley University. Herdruk 2000: New York, Peter Lang.

Takala, S. en F. Kaftandjieva (in voorbereiding). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (red.) Case studies of the use of the Common European Framework. Raad van Europa.

Verhelst, N., C. Glass en H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.

Verhelst, N. en C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (red.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215–237.

Document C1. DIALANG-uitspraken voor zelfevaluatie

Niveau in Referentiekader	LEZEN
A1	Ik kan de hoofdgedachte begrijpen van een eenvoudige informatieve tekst en korte, eenvoudige beschrijvingen, met name als deze plaatjes bevatten ter toelichting.
A1	Ik kan heel korte, eenvoudige teksten begrijpen waarin vertrouwde namen, woorden en basiszinnen voorkomen, bijvoorbeeld door ze gedeeltelijk opnieuw te lezen.
A1	Ik kan korte, eenvoudige geschreven instructies begrijpen, met name als ze plaatjes bevatten.
A1	Ik kan vertrouwde namen, woorden en heel simpele zinnen herkennen in eenvoudige mededelingen in de meest alledaagse situaties.
A1	Ik kan korte, eenvoudige berichten begrijpen, bijvoorbeeld op een briefkaart.

A2	Ik kan korte, eenvoudige teksten begrijpen die de meest voorkomende woorden bevatten, inclusief een aantal internationale woorden.
A2	Ik kan korte, eenvoudige teksten begrijpen die zijn geschreven in gewone alledaagse taal.
A2	Ik kan korte, eenvoudige teksten begrijpen die te maken hebben met mijn werk.
A2	Ik kan specifieke informatie vinden in eenvoudig alledaags materiaal zoals advertenties, brochures, menu's en dienstregelingen.
A2	Ik kan specifieke informatie herkennen in eenvoudig geschreven materiaal zoals brieven, brochures en korte krantenberichten waarin gebeurtenissen worden beschreven.
A2	Ik kan korte, eenvoudige persoonlijke brieven begrijpen.
A2	Ik kan alledaagse standaardbrieven en -faxen over vertrouwde onderwerpen begrijpen.
A2	Ik kan eenvoudige instructies begrijpen bij apparatuur die men aantreft in het dagelijks leven, bijvoorbeeld een telefooncel.
A2	Ik kan alledaagse openbare (verkeers)borden en waarschuwingen begrijpen, bijvoorbeeld op straat, in restaurants, op stations en op de werkplek.
Br	Ik kan heldere teksten begrijpen over onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebieden.
Br	Ik kan relevante noodzakelijke informatie vinden en begrijpen in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten.
Br	Ik kan in één lange of een aantal korte teksten specifieke informatie vinden die ik nodig heb om een taak te kunnen voltooien.
Br	Ik kan belangrijke punten herkennen in heldere krantenartikelen over vertrouwde onderwerpen.
Br	Ik kan de belangrijkste conclusies herkennen in helder geschreven argumenterende teksten.
Br	Ik kan de algemene argumentatie herkennen in een tekst, maar niet noodzakelijkerwijs in detail.
Br	Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven goed genoeg begrijpen om met een vriend(in) of bekende te corresponderen.
Br	Ik kan helder geschreven directe instructies bij een apparaat begrijpen.
B2	Ik kan correspondentie lezen die betrekking heeft op mijn interessegebieden en daarvan de essentiële betekenis gemakkelijk begrijpen.
B2	Ik kan gespecialiseerde artikelen buiten mijn vakgebied begrijpen, mits ik een woordenboek kan gebruiken om terminologie te bevestigen.
B2	Ik kan veel soorten teksten tamelijk gemakkelijk lezen met verschillende snelheden en op verschillende manieren, afhankelijk van mijn doeleinden en het teksttype.
B2	Ik heb een ruime leeswoordenschat maar ervaar soms moeilijkheden met minder gebruikelijke woorden en frasen.
B2	Ik kan snel de inhoud en relevantie herkennen van nieuwsberichten, artikelen en verslagen over uiteenlopende professionele onderwerpen en dan beslissen of nadere bestudering de moeite loont.
B2	Ik kan artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen.

C1	Ik kan elke correspondentie begrijpen door af en toe gebruik te maken van een woordenboek.
C1	Ik kan in detail lange, complexe instructies bij een nieuwe machine of procedure begrijpen, zelfs buiten mijn eigen specialisatie, als ik moeilijke passages kan herlezen.
C2	Ik kan praktisch alle vormen van geschreven taal begrijpen en interpreteren, met inbegrip van abstracte, structureel complexe of zeer spreektaalige literaire en niet-literaire geschriften.

Niveau in Referentiekader	SCHRIJVEN
A1	Ik kan eenvoudige notities aan vrienden schrijven.
A1	Ik kan beschrijven waar ik woon.
A1	Ik kan persoonlijke gegevens invullen op formulieren.
A1	Ik kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven.
A1	Ik kan een korte eenvoudige briefkaart schrijven. Ik kan korte brieven en berichten schrijven met behulp van een woordenboek.
A2	Ik kan korte, elementaire beschrijvingen geven van gebeurtenissen en activiteiten.
A2	Ik kan zeer eenvoudige persoonlijke brieven schrijven waarin dank wordt uitgesproken of verontschuldiging wordt aangeboden.
A2	Ik kan korte, eenvoudige notities en berichten schrijven die betrekking hebben op alledaagse zaken.
A2	Ik kan plannen en afspraken beschrijven.
A2	Ik kan uitleggen wat ik leuk of niet leuk aan iets vind.
A2	Ik kan mijn gezinssituatie, woonomstandigheden, opleiding en huidige of laatste werk beschrijven.
A2	Ik kan activiteiten in het verleden en persoonlijke ervaringen beschrijven.
B1	Ik kan heel korte verslagen schrijven, waarin volgens vaste regels feitelijke informatie wordt gegeven en redenen voor maatregelen worden gegeven.
B1	Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen gedetailleerd worden beschreven.
B1	Ik kan details beschrijven van onverwachte gebeurtenissen, zoals een ongeluk.
B1	Ik kan dromen, verwachtingen en ambities beschrijven.
B1	Ik kan berichten aannemen om inlichtingen, problemen en dergelijke te beschrijven.
B1	Ik kan de plot van een boek of film beschrijven, en mijn reacties daarop.
B1	Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor meningen, plannen en handelingen.
B2	Ik kan verschillende ideeën of oplossingen voor een probleem evalueren.
B2	Ik kan informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijvoegen.
B2	Ik kan een beredeneerd betoog opbouwen uit een keten van argumenten.
B2	Ik kan speculeren over oorzaken, gevolgen en hypothetische oplossingen.

C1	Ik kan standpunten uitvoerig uitwerken en ondersteunen met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden.
C1	Ik kan stelselmatig een argument ontwikkelen en daarbij gepaste nadruk leggen op belangrijke punten en relevante ondersteunende details geven.
C1	Ik kan duidelijke gedetailleerde beschrijvingen geven van ingewikkelde onderwerpen.
(waarsch. C1)	<i>Ik kan gewoonlijk schrijven zonder een woordenboek te raadplegen.</i>
(waarsch. C1)	<i>Ik kan zo goed schrijven dat mijn taal alleen hoeft te worden gecontroleerd als de tekst belangrijk is.</i>
C2	Ik kan een gepaste en doeltreffende logische structuur verschaffen die de lezer helpt belangrijke punten te onderscheiden.
C2	Ik kan heldere vloeiend lopende, complexe verslagen, artikelen of opstellen schrijven waarin een zaak wordt beschouwd of een kritisch oordeel wordt gegeven over voorstellen of literaire werken.
(waarsch. C2)	<i>Ik kan zo goed schrijven dat moedertaalsprekers mijn teksten niet hoeven te controleren.</i>
(waarsch. C2)	<i>Ik kan zo goed schrijven dat mijn teksten niet wezenlijk kunnen worden verbeterd, zelfs niet door schrijfleerkrachten.</i>

Niveau in Referentiekader	LUISTEREN
A1	Ik kan alledaagse uitdrukkingen begrijpen, gericht op eenvoudige en concrete behoeften, in heldere, langzame spreektaal met herhalingen.
A1	Ik kan spraak volgen die heel langzaam en zorgvuldig wordt uitgesproken, met lange pauzes om de betekenis te vatten.
A1	Ik kan vragen en instructies begrijpen en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.
A1	Ik kan getallen, prijzen en tijden begrijpen.



A2	Ik kan genoeg begrijpen om eenvoudige routinegesprekken te voeren zonder te veel inspanning.
A2	Ik kan over het algemeen het onderwerp herkennen van een discussie die langzaam en helder om mij heen wordt gevoerd.
A2	Ik kan over het algemeen heldere gesproken standaardtaal begrijpen over vertrouwde zaken, al moet ik in werkelijkheid soms vragen om herhaling of herformulering.
A2	Ik kan genoeg begrijpen om te kunnen voldoen aan concrete behoeften in het dagelijks leven, mits er duidelijk en langzaam wordt gesproken.
A2	Ik kan frasen en uitdrukkingen begrijpen die betrekking hebben op directe behoeften.
A2	Ik kan eenvoudige zaken afhandelen in winkels, postkantoren of banken.
A2	Ik kan eenvoudige aanwijzingen verstaan over de juiste weg te voet of per openbaar vervoer van X naar Y.
A2	Ik kan de wezenlijke informatie begrijpen in korte opgenomen passages over voorspelbare alledaagse zaken, die langzaam en helder worden uitgesproken.
A2	Ik kan het belangrijkste punt herkennen van nieuwsberichten op televisie waarin verslag wordt gedaan van gebeurtenissen, ongelukken en dergelijke en waarin het beeldmateriaal het commentaar ondersteunt.
A2	Ik kan het belangrijkste punt in korte, duidelijke, eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.
B1	Ik kan de betekenis van incidentele onbekende woorden raden uit de context en de betekenis van zinnen begrijpen als het gespreks-onderwerp vertrouwd is.
B1	Ik kan over het algemeen de hoofdpunten volgen van een uitgebreide discussie die rondom mij wordt gevoerd, mits er duidelijk en in standaardtaal wordt gesproken.
B1	Ik kan duidelijke gesproken taal volgen in alledaagse gesprekken, al zal ik in werkelijkheid soms om herhaling van bepaalde woorden of frasen moeten vragen.
B1	Ik kan directe feitelijke informatie begrijpen over gewone alledaagse of werkspecifieke onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits er duidelijk wordt gesproken in een over het algemeen vertrouwd accent.
B1	Ik kan de hoofdpunten begrijpen van duidelijke, regelmatig voorkomende gesproken standaardtaal over vertrouwde zaken.
B1	Ik kan een lezing of een gesprek binnen mijn eigen vakgebied volgen, mits het onderwerp vertrouwd is en de presentatie direct en helder gestructureerd.
B1	Ik kan eenvoudige technische informatie begrijpen, zoals bedieningsinstructies voor alledaagse apparatuur.
B1	Ik kan de informatieve inhoud begrijpen van het meeste opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal over vertrouwde onderwerpen wanneer er relatief langzaam en duidelijk wordt gesproken.
B1	Ik kan veel films volgen waarin het verhaal helder is en grotendeels wordt gedragen door beelden en actie, en waarin duidelijke taal wordt gesproken.
B1	Ik kan de hoofdpunten onderscheiden in uitzendingen over vertrouwde onderwerpen en onderwerpen van persoonlijk belang wanneer de taal relatief langzaam en duidelijk wordt gesproken.

Niveau in Referentiekader	LUISTEREN (vervolg)
B2	Ik kan in detail begrijpen wat er tegen me wordt gezegd in gesproken standaardtaal.
B2	Ik kan dit zelfs wanneer er enig achtergrondgeluid is.
B2	Ik kan gesproken standaardtaal verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over vertrouwde en niet-vertrouwde onderwerpen die gewoonlijk aan de orde komen in het persoonlijke leven, het onderwijs of de werkomgeving. Alleen extreme achtergrondgeluiden, onduidelijke structuren en/of idiomatisch taalgebruik veroorzaken soms problemen.
B2	Ik kan de hoofdgedachten begrijpen van complexe gesproken tekst in standaardtaal over concrete en abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in mijn eigen vakgebied.
B2	Ik kan uitgebreide betogen en complexe redeneringen volgen, mits het onderwerp redelijk vertrouwd is en de richting van de discussie door de spreker duidelijk wordt aangegeven.
B2	Ik kan de wezenlijke onderdelen volgen van lezingen, besprekingen, verslagen en andere presentatievormen waarin complexe gedachten en taal worden gebruikt.
B2	Ik kan mededelingen en berichten over concrete en abstracte onderwerpen verstaan, die met normale snelheid worden uitgesproken in standaardtaal.
B2	Ik kan de meeste radiodocumentaires en het meeste andere opgenomen of uitgezonden geluidsmateriaal in standaardtaal verstaan en kan de stemming, toon, enzovoort van de spreker herkennen.
B2	Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op televisie begrijpen, zoals documentaires, live interviews en talkshows, alsmede toneelspelen en de meeste films in standaardtaal.
B2	Ik kan een lezing of bespreking op mijn eigen vakgebied volgen, mits de presentatie helder is.
C1	Ik kan een levendig gesprek tussen moedertaalsprekers volgen.
C1	Ik kan genoeg verstaan om uitgebreide betogen te volgen over abstracte en complexe onderwerpen buiten mijn eigen vakgebied, al moet ik misschien af en toe een detail laten bevestigen, vooral wanneer het accent niet vertrouwd is.
C1	Ik kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen, alsmede veranderingen van stijl.
C1	Ik kan een uitgebreid betoog volgen, ook wanneer het niet duidelijk gestructureerd is en wanneer verbanden tussen ideeën slechts worden geïmpliceerd en niet uitdrukkelijk worden aangegeven.
C1	Ik kan de meeste lezingen, discussies en debatten met betrekkelijk gemak volgen.
C1	Ik kan specifieke informatie onderscheiden in slechte openbare mededelingen.
C1	Ik kan complexe technische informatie begrijpen, zoals bedieningsinstructies en specificaties bij vertrouwde producten en diensten.
C1	Ik kan een breed scala van opgenomen geluidsmateriaal begrijpen, met inbegrip van enige niet-standaardtaal, en fijnere details herkennen zoals impliciete houdingen van en verhoudingen tussen sprekers.
C1	Ik kan films volgen waarin een aanzienlijke hoeveelheid plat taalgebruik en idiomatische uitdrukkingen wordt gebruikt.

C2	Ik kan specialistische lezingen en presentaties volgen waarin veel spreektaal, regionaal taalgebruik of niet-vertrouwde terminologie voorkomt.
----	--

Document C2. Globale (beknopte) schalen voor het melden van DIALANG-scores

Niveau in Referentiekader	LEZEN
A1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op of onder niveau A1 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen eenvoudige zinnen, bijvoorbeeld in berichtjes en op posters of in catalogi.
A2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau A2 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen erg korte, eenvoudige teksten. Ze kunnen bepaalde informatie vinden in alledaagse teksten, zoals een advertentie, een circulaire, een menu en een dienstregeling en ze kunnen korte eenvoudige persoonlijke brieven begrijpen.
B1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B1 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen teksten met alledaags of vakspecifiek taalgebruik. Ze kunnen persoonlijke brieven begrijpen waarin de schrijver gebeurtenissen, gevoelens en wensen beschrijft.
B2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B2 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen artikelen en rapporten over eigentijdse onderwerpen waarin de schrijver een probleem op een bepaalde manier benadert of een bepaald standpunt inneemt. Ze kunnen de meeste korte verhalen en populaire romans begrijpen.
C1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau C1 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen lange en complexe zakelijke en literaire teksten en verschillen in schrijfstijl. Ze begrijpen 'gespecialiseerd' taalgebruik in artikelen en technische instructies, zelfs als ze niet over het eigen vakgebied gaan.
C2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op of boven niveau C2 voor lezen op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau lezen mensen zonder problemen bijna alle tekstoorten, met inbegrip van abstracte teksten die moeilijke woorden en grammaticale constructies bevatten. Bijvoorbeeld: handleidingen, artikelen over bijzondere onderwerpen en literaire teksten.

Niveau in Referentiekader	SCHRIJVEN
A1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau A1 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen een korte en eenvoudige briefkaart schrijven, bijvoorbeeld met vakantiegroeten. Ze kunnen persoonlijke gegevens op formulieren invullen, zoals hun naam, nationaliteit en adres op een registratieformulier van een hotel.

A2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau A2 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen korte, eenvoudige briefjes en berichten schrijven over alledaagse zaken en behoeften. Ze kunnen een zeer eenvoudig persoonlijk briefje schrijven, waarin ze bijvoorbeeld iemand voor iets bedanken.
B1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B1 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen eenvoudige teksten schrijven over onderwerpen die bekend zijn of die hun persoonlijke interesse hebben. Ze kunnen persoonlijke brieven schrijven met beschrijvingen van ervaringen en indrukken.
B2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B2 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen heldere, gedetailleerde teksten schrijven over een breed scala van onderwerpen die hun interesse hebben. Ze kunnen een essay of een rapport schrijven met informatie en argumenten vóór of tegen een bepaald standpunt. Ze kunnen brieven schrijven waarin ze het persoonlijk belang van gebeurtenissen of ervaringen benadrukken.
C1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau C1 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen heldere en goed gestructureerde teksten schrijven en hun standpunt bondig naar voren brengen. Ze kunnen over moeilijke onderwerpen schrijven in een brief, een essay of een rapport, waarbij ze benadrukken wat volgens hen de belangrijkste punten zijn. Ze kunnen verschillende soorten tekst produceren in een zelfverzekerde en persoonlijke stijl die is afgestemd op de denkbeeldige lezer.
C2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau C2 voor schrijven op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau kunnen mensen helder en vloeiend schrijven in een passende stijl. Ze kunnen moeilijke brieven, rapporten of artikelen zodanig schrijven dat de lezer geholpen wordt om de belangrijkste punten op te merken en te onthouden. Ze kunnen samenvattingen en besprekingen schrijven van zakelijke of literaire teksten.

Niveau in Referentiekader	<i>LUISTEREN</i>
A1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op of onder niveau A1 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen zeer eenvoudige zinnen over zichzelf, mensen die ze kennen en dingen om hen heen, als mensen langzaam en duidelijk spreken.
A2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau A2 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen uitdrukkingen en de meest voorkomende woorden over zaken die belangrijk voor ze zijn, zoals bijvoorbeeld basisinformatie over zichzelf en hun familie, boodschappen doen, werk. Ze begrijpen de kern van wat er in duidelijke, eenvoudige mededelingen en aankondigingen wordt gezegd.

B1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B1 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen de hoofdpunten van duidelijke standaardpraak over bekende zaken die met werk, school en vrije tijd te maken hebben. Ze begrijpen de hoofdpunten in actualiteitenprogramma's op radio en televisie of in programma's die voor hen persoonlijk of professioneel van belang zijn, als er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.
B2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau B2 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen langere stukken gesproken taal en lezingen en kunnen ze complexe redeneringen volgen als het onderwerp redelijk bekend is. Ze kunnen de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op televisie begrijpen.
C1	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau C1 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen gesproken taal zelfs als die niet helder gestructureerd is en wanneer ideeën en gedachten niet op een expliciete manier zijn uitgedrukt. Ze kunnen zonder veel moeite tv-programma's en films begrijpen.
C2	Uw toetsresultaat duidt erop dat u zich bevindt op niveau C2 voor luisteren op de schaal van de Raad van Europa. Op dit niveau begrijpen mensen iedere soort gesproken taal, zowel live gesproken als op radio en tv. Ze kunnen ook een snelsprekende moedertaalspreker begrijpen als ze tijd hebben gekregen om aan het accent te wennen.

LEZEN			
	A1	A2	B1
Welke soorten tekst ik begrijp	Heel korte, eenvoudige teksten, meestal beschrijvingen, vooral wanneer ze plaatjes bevatten. Korte, eenvoudige geschreven instructies, bijvoorbeeld op briefkaarten en in eenvoudige waarschuwingen.	Teksten over bekende concrete zaken. Korte, eenvoudige teksten, bijvoorbeeld persoonlijke en zakelijke standaardbrieven en -faxen, de meeste alledaagse waarschuwing en aankondigingen, het telefoonboek, advertenties.	Directe zakelijke teksten over onderwerpen die mijn belangstelling hebben. Alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten. Directe krantenartikelen over bekende onderwerpen en beschrijvingen van gebeurtenissen. Helder geschreven betogende teksten. Persoonlijke brieven waarin gevoelens en wensen worden uitgedrukt. Helder geschreven directe instructies bij een apparaat.
Wat ik begrijp	Bekende namen, woorden, basiszinnen.	Korte, eenvoudige teksten. Specifieke informatie in eenvoudig alledaags materiaal.	Directe zakelijke taal. Helder geschreven algemene argumentatie (maar niet noodzakelijkerwijs alle details). Directe instructies. De nodige algemene informatie in alledaags materiaal. Hoe ik specifieke informatie kan vinden door te zoeken in één lange of een aantal verschillende teksten.
Omstandigheden en beperkingen	Eén frase tegelijk, met herlezen van delen van de tekst.	Voornamelijk beperkt tot gewone alledaagse taal en werkspecifieke taal.	Vermogen om de belangrijkste conclusies te herkennen en een redenering te volgen beperkt zich tot directe teksten.

B2	C1	C2
<p>Correspondentie op mijn interessegebied.</p> <p>Langere teksten, met inbegrip van gespecialiseerde artikelen buiten mijn vakgebied en zeer gespecialiseerde bronnen binnen mijn vakgebied.</p> <p>Artikelen en rapporten met bepaalde standpunten over hedendaagse problemen.</p>	<p>Breed scala van lange, complexe teksten met een maatschappelijke, beroepsmatige of academische achtergrond.</p> <p>Complexe instructies bij een nieuwe onbekende machine of procedure buiten mijn vakgebied.</p>	<p>Breed scala van lange en complexe teksten: vrijwel alle vormen van geschreven taal.</p> <p>Abstracte, complex gestructureerde of uiterst spreektaalige literaire en niet-literaire schrijfsels.</p>
<p>Begrip wordt ondersteund door een ruime actieve leeswoordenschat, moeilijkheden met minder gebruikelijke frasen, idiomatische uitdrukkingen en terminologie.</p> <p>De wezenlijke betekenis van correspondentie op mijn vakgebied en gespecialiseerde artikelen buiten mijn vakgebied (met woordenboek).</p> <p>Informatie, ideeën en meningen uit uiterst gespecialiseerde bronnen binnen mijn vakgebied.</p> <p>De plaats van relevante details in lange teksten.</p>	<p>Fijne nuances, zoals houdingen en meningen die niet expliciet zijn verwoord.</p> <p>Details van complexe teksten, met inbegrip van fijne nuances in details, houdingen en meningen (zie omstandigheden en beperkingen).</p>	<p>Subtiele onderscheiden in stijl en betekenis die zowel impliciet als expliciet worden gemaakt.</p>
<p>Tekstbereik en teksttypen zijn slechts geringe beperking: ik kan verschillende soorten tekst met verschillende snelheden en op verschillende manieren lezen, afhankelijk van het doel en het type.</p> <p>Woordenboek vereist voor meer gespecialiseerde of onbekendere teksten.</p>	<p>Details van complexe teksten worden meestal alleen begrepen als moeilijke passages opnieuw zijn gelezen.</p> <p>Incidenteel gebruik van woordenboek.</p>	<p>Weinig beperkingen: kan vrijwel alle vormen van geschreven taal begrijpen en interpreteren.</p> <p>Zeer ongewoon of archaisch woord- of zinsgebruik kan soms onbekend zijn maar zal zelden tot onbegrip leiden.</p>

SCHRIJVEN			
	A1	A2	B1
Welke soorten tekst ik kan schrijven	<p>Heel korte stukjes tekst: losse woorden en zeer korte basiszinnestukjes.</p> <p>Bijvoorbeeld eenvoudige boodschappen, notities, formulieren en briefkaarten.</p>	<p>Gewoonlijk korte, eenvoudige stukjes tekst. Bijvoorbeeld eenvoudige persoonlijke brieven, briefkaarten, boodschappen, notities, formulieren.</p>	<p>Een doorlopende, begrijpelijke tekst waarin elementen met elkaar verbonden zijn.</p>

Wat ik kan schrijven	Getallen en data, mijn eigen naam, nationaliteit en adres en andere persoonlijke gegevens die ik nodig heb om eenvoudige formulieren in te vullen als ik op reis ben. Korte, eenvoudige zinnen, verbonden met voegwoorden als 'en' of 'toen'.	Teksten die meestal directe behoeften, persoonlijke gebeurtenissen, bekende plaatsen, hobby's, werk en dergelijke beschrijven. Teksten die meestal bestaan uit korte basiszinnen. Met gebruik van de meest voorkomende voegwoorden (zoals 'en', 'maar', 'omdat') om zinnen te verbinden tot een verhaal of een beschrijving in de vorm van een opsomming.	Eenvoudige inlichtingen aan vrienden, dienstverleners en dergelijke, die in het dagelijks leven optreden. Directe punten op begrijpelijke wijze overbrengen. Nieuws brengen, gedachten uitdrukken over abstracte of culturele onderwerpen zoals films, muziek, enzovoort. Ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen enigszins gedetailleerd beschrijven.
Omstandigheden en beperkingen	Behalve voor de meest gewone woorden en uitdrukkingen moet de schrijver een woordenboek raadplegen.	Alleen over bekende en routinematige zaken. Schrijven van doorlopende coherente tekst is moeilijk.	Scala kan beperkt zijn tot bekendere en gewonere teksten, zoals beschrijvingen van dingen en opeenvolgende handelingen; argumenten beredeneren en kwesties tegenover elkaar stellen blijft moeilijk.

B2	C1	C2
Uiteenlopende teksten.	Uiteenlopende teksten. Kan zich helder en precies uitdrukken en daarbij de taal flexibel en doeltreffend gebruiken.	Uiteenlopende teksten. Kan fijnere betekenisnuances precies overbrengen. Kan overtuigend schrijven.
Kan nieuws en zienswijzen doeltreffend uitdrukken en verband leggen met de visies van anderen. Kan een groot aantal verbindingswoorden gebruiken om de verhoudingen tussen ideeën helder aan te geven. Spelling en leestekengebruik zijn redelijk correct.	Kan duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde geschreven taal voortbrengen, die getuigt van een goede beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en samenbindende elementen. Kan meningen en uitspraken precies kwalificeren met betrekking tot bijvoorbeeld de mate van zekerheid/onzekerheid, geloofwaardigheid/twijfel, waarschijnlijkheid. Lay-out, alinea-indeling en leestekengebruik zijn consistent en bevorderen de leesbaarheid. Spelling is correct, afgezien van een enkele vergissing.	Kan tot een coherente en samenhangende discourse komen, volop en passend gebruikmakend van verschillende ordeningspatronen en een breed scala van samenbindende elementen. Schrijven zonder spelfouten.



Uitdrukken van subtiele nuances bij het innemen van een standpunt of het praten over gevoelens en ervaringen is meestal moeilijk.	Uitdrukken van subtiele nuances bij het innemen van een standpunt of het praten over gevoelens en ervaringen kan moeilijk zijn.	Geen noodzaak om een woordenboek te raadplegen, behalve voor incidentele specialistische termen op onbekend terrein.
---	---	--

LUISTEREN			
	A1	A2	B1
Welke soorten tekst ik begrijp	Heel eenvoudige zinnen over mezelf, mensen die ik ken en dingen om me heen. Vragen, instructies en aanwijzingen. Voorbeelden: alledaagse uitdrukkingen, vragen, instructies, korte eenvoudige aanwijzingen.	Eenvoudige zinnen en uitdrukkingen over dingen die belangrijk voor me zijn. Eenvoudige alledaagse gesprekken en discussies. Alledaagse zaken in de media. Voorbeelden: berichten, routinegesprekken, aanwijzingen, nieuws op radio en televisie.	Spraak over vertrouwde zaken en zakelijke informatie. Alledaagse gesprekken en discussies. Radio- en televisieprogramma's en films. Voorbeelden: bedieningsinstructies, korte lezingen en besprekingen.
Wat ik begrijp	Namen en eenvoudige woorden. De algemene strekking. Genoeg om antwoorden te geven: persoonlijke gegevens verstrekken, aanwijzingen opvolgen.	Gewone alledaagse taal. Eenvoudige alledaagse gesprekken en discussies. Het belangrijkste punt. Genoeg om het gesprokene te volgen.	De betekenis van sommige onbekende woorden, door die te raden. Algemene betekenis en specifieke details.
Omstandigheden en beperkingen	Duidelijke, langzaam en zorgvuldig gearticuleerde spraak. Indien aangesproken door een sympathieke spreker.	Duidelijke, langzame spraak. Hulp vereist van sympathieke sprekers en/of beelden. Vraagt soms om herhaling of herformulering.	Duidelijke standaard-spraak. Hulp vereist van plaatjes en handelingen. Vraagt soms om herhaling van een woord of frase.

B2	C1	C2
Alle soorten spraak over bekende zaken. Lezingen. Radio- en televisieprogramma's en films. Voorbeelden: technische discussies, reportages, live interviews.	Gesproken taal in het algemeen. Lezingen, discussies en debatten. Openbare mededelingen. Complexe technische informatie. Opgenomen geluidsmateriaal en films. Voorbeelden: gesprekken van moedertaalsprekers.	Alle gesproken taal, live of in de media. Gespecialiseerde lezingen en presentaties.

Belangrijkste ideeën en specifieke informatie. Complexe ideeën en taal. Gezichtspunten en houdingen van de spreker.	Genoeg om actief deel te nemen aan gesprekken. Abstracte en complexe onderwerpen. Impliciete houdingen en relaties tussen sprekers.	Globaal en gedetailleerd inzicht zonder enig probleem.
Standaardtaal en enig idiomatisch taalgebruik, zelfs tegen een redelijk lawaaiige achtergrond.	Behoeftte aan bevestiging van incidentele details wanneer het accent niet vertrouwd is.	Geen, mits er voldoende tijd is om te wennen aan wat niet vertrouwd is.



# Bijlage D.

## De ‘Can do’-uitspraken van ALTE

Deze bijlage geeft een beschrijving van de zogenaamde ‘Can do’-uitspraken van ALTE, die onderdeel uitmaken van een langlopend onderzoeksproject van de Association of Language Testers in Europe (ALTE). Eerst worden de bedoelingen en de aard van de ‘Can do’-uitspraken beschreven. Vervolgens wordt uitgelegd hoe de uitspraken zijn ontwikkeld, afgestemd op de ALTE-examens en verankerd in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. De descriptorren in dit project zijn geschaald en vergeleken met de niveaus in het Referentiekader met behulp van de in bijlage A geschetste methode r2c (het Rasch-model).

### Het ALTE-referentiekader en het ‘Can do’-project

#### *Het ALTE-referentiekader*

De ‘Can do’-uitspraken vormen een centraal onderdeel van een langlopend onderzoeksprogramma waarmee ALTE is gestart, dat tot doel heeft een referentiekader vast te stellen voor ‘sleutelniveaus’ van taalvaardigheid, waarbinnen examens objectief kunnen worden beschreven.

Er is al veel werk verzet om de examenstelsels van ALTE-leden in dit kader onder te brengen op basis van een analyse van de exameninhoud en de soorten opdrachten, en op basis van kandidaatprofielen. Een alomvattende inleiding op deze examenstelsels is te vinden in het *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (zie pagina’s 27, 167).

#### *De ‘Can do’-uitspraken zijn gebruikersgerichte schalen*

Het doel van het ‘Can do’-project is een reeks schalen gericht op prestaties te ontwikkelen en te valideren, waarin wordt beschreven wat leerders eigenlijk kunnen in de vreemde taal.

Als we het onderscheid van Alderson (1991) tussen constructeurs-, beoordelaars- en gebruikersgerichte schalen aanhouden, is de oorspronkelijke opzet van de -uitspraken van ALTE gebruikersgericht. Zij ondersteunen de communicatie tussen alle betrokkenen in het toetsproces, in het bijzonder bij de interpretatie van toetsresultaten voor niet-specialisten. In die zin vormen de uitspraken:

- a) een bruikbaar instrument voor iedereen die betrokken is bij het onderwijzen en toetsen van taal-leerders. Ze kunnen worden gebruikt als checklist van wat taalgebruikers kunnen om zodoende te definiëren in welke leerfase deze zich bevinden;
- b) een basis voor de ontwikkeling van diagnostische toetsopdrachten, op activiteiten gebaseerde lesprogramma’s en onderwijsmateriaal;
- c) een middel om linguïstische controles op basis van activiteiten uit te voeren, dat bruikbaar is voor iedereen die zich bezighoudt met taaltrainingen en wervingsactiviteiten in het bedrijfsleven;
- d) een middel om de doelstellingen van cursussen en materialen met dezelfde context in verschillende talen te vergelijken.

Ze zijn bruikbaar voor opleidings- en personeelsmanagers omdat ze begrijpelijke beschrijvingen van taalgebruik geven, die kunnen worden gebruikt om eisen te specificeren die aan taaltrainers worden gesteld, functieomschrijvingen op te stellen en de taaleisen te formuleren die aan nieuwe functies worden gesteld.

#### *De ‘Can do’-uitspraken zijn meertalig*

Een belangrijk aspect van de ‘Can do’-uitspraken is dat ze meertalig zijn. Tot nu toe zijn ze vertaald in twaalf van de in ALTE vertegenwoordigde talen. Die talen zijn Catalaans, Deens, Duits, Engels, Fins, Frans, Italiaans, Nederlands, Noors, Portugees, Spaans en Zweeds. Als taalneutrale beschrijvingen van taalvaardigheidsniveaus vormen ze een referentiekader voor verschillende taalexamens op verschillende niveaus. Ze bieden de gelegenheid gelijkwaardigheden aan te tonen tussen de examenstelsels van de ALTE-leden, in betekenisvolle termen die betrekking hebben op reële taalvaardigheden die meestal aanwezig zullen zijn bij hen die voor deze examens slagen.

### **Ordering van de 'Can do'-uitspraken**

De 'Can do'-schalen omvatten momenteel circa 400 uitspraken, geordend in drie hoofdgebieden: *Sociaal en Toeristisch, Werk en Studie*. Dit zijn de drie grootste belangstellingsgebieden van de meeste taal-leerders. Elk omvat een aantal meer toegespitste terreinen, bijvoorbeeld delen over *Winkelen, Uit eten, Accommodatie* en dergelijke in Sociaal en Toeristisch. Op elk van de deel terreinen zijn er maximaal drie schalen, voor *luisteren/spreken, lezen en schrijven*. Luisteren/spreken bundelt de schalen die betrekking hebben op interactie.

Elke schaal bevat uitspraken die een reeks van niveaus bestrijken. Sommige schalen bestrijken maar een deel van het vaardigheidsbereik omdat er veel situaties zijn waarin slechts een basisvaardigheid is vereist om succesvol te kunnen communiceren.

### **Het ontwikkelingsproces**

Het oorspronkelijke ontwikkelingsproces verliep in de volgende fasen:

- a) profileren van de gebruikers van ALTE-taaltoetsen met behulp van vragenlijsten, verslagen van scholen, enzovoort;
- b) gebruik maken van deze informatie om het scala van behoeften van kandidaten te specificeren en de belangrijkste problemen te onderkennen;
- c) gebruik maken van testspecificaties en internationaal erkende vaardigheidsniveaus zoals Waystage en Threshold om de eerste uitspraken te formuleren;
- d) aanpassen van de uitspraken en beoordelen hoe relevant ze zijn voor toetsafnemers;
- e) doornemen van de uitspraken met docenten/leerkrachten en leerders op relevantie en doorzichtigheid;
- f) corrigeren, herzien en vereenvoudigen van de bewoordingen van de uitspraken in het licht van het voorgaande.

### **Empirische validatie van de 'Can do'-uitspraken**

De op bovenstaande wijze ontwikkelde schalen zijn onderworpen aan een uitgebreid empirisch validatieproces. De validatie is erop gericht de 'Can do'-uitspraken om te vormen van een in wezen subjectieve reeks beschrijvingen tot een geïjkt meetinstrument. De validatie is een langdurig proces, dat zal worden voortgezet naarmate er meer gegevens beschikbaar komen voor alle talen die door ALTE worden vertegenwoordigd.

Tot nu toe zijn de gegevens vooral verzameld op basis van zelfevaluaties waarbij de 'Can do'-schalen aan respondenten worden aangeboden in de vorm van samenhangende vragenlijsten. Bijna tienduizend mensen hebben de vragenlijsten ingevuld. Van veel van deze respondenten zijn aanvullende gegevens beschikbaar in de vorm van examenresultaten. Het gaat waarschijnlijk om de grootste gegevensverzameling die ooit is aangelegd voor de validatie van een beschrijvende taalvaardigheidsschaal.

Het empirische werk begon met de bestudering van de interne samenhang van de 'Can do'-uitspraken, met als doel:

- de functie van de afzonderlijke uitspraken binnen elke 'Can do'-schaal na te gaan;
- de verschillende schalen te vergelijken, dat wil zeggen de relatieve moeilijkheid van de schalen te bepalen;
- de taalneutraliteit van de schalen te onderzoeken.

De vragenlijsten zijn verspreid in de eerste taal van de respondenten, behalve op zeer gevorderde niveaus, en voornamelijk in Europese landen. Respondenten kregen de voor hen toepasselijke vragenlijsten. De schalen die betrekking hadden op werk werden aan mensen gegeven die beroepsmatig een vreemde taal gebruiken, de studieschalen aan respondenten die met een studieprogramma bezig waren dat in de vreemde taal werd gegeven, of die zich daarop voorbereidden. De sociale en toeristische schalen werden aan de overige respondenten gegeven, terwijl bepaalde schalen op dit gebied ook zijn gebruikt in de vragenlijsten op het gebied van werk en studie, als 'ankers'.

Ankeritems worden bij het verzamelen van gegevens voor een Rasch-analyse gebruikt om verschillende toetsen of vragenlijsten aan elkaar te koppelen. Zoals in bijlage A wordt uitgelegd, wordt met een Rasch-analyse één meetkader gevormd dankzij een matrixontwerp voor de gegevensverzameling, oftewel een reeks overlappende toetsformulieren die met elkaar verbonden zijn via items die de verwante formulieren gemeen hebben en die ankeritems worden genoemd. Zulk stelselmatig gebruik van ankeruitspraken hier is noodzakelijk om de relatieve moeilijkheid van de verschillende taalgebruiksgebieden, en meer bepaald van de schalen, te kunnen vaststellen. Het gebruik van de sociale en

toeristische schalen als anker was gebaseerd op de veronderstelling dat op deze gebieden een algemene kern van taalvaardigheid is vereist en dat zij daarom geacht mogen worden het beste referentiepunt op te leveren voor een vergelijking met de werk- en studieschalen.

### **Tekstrevisie**

Naar aanleiding van de eerste fase zijn de teksten van de schalen gereviseerd. In het bijzonder zijn uitspraken met een negatieve gerichtheid verwijderd, omdat deze uit statistisch oogpunt problematisch bleken en niet helemaal geschikt leken voor beschrijvingen van taalvaardigheidsniveaus. Hier zijn twee voorbeelden van het soort wijzigingen dat is aangebracht:

1. Negatieve uitspraken werden herschreven als positieve uitspraken met behoud van de oorspronkelijke betekenis:

Deze uitspraak: *KAN NIET meer beantwoorden dan eenvoudige, voorspelbare vragen.*  
werd veranderd in: *KAN eenvoudige, voorspelbare vragen beantwoorden.*

2. Uitspraken die dienden als negatieve kwalificatie bij een uitspraak op een lager niveau werden gewijzigd in positieve uitspraken bedoeld om een hoger niveau te beschrijven.

Deze uitspraak: *KAN GEEN onzichtbare symptomen beschrijven zoals verschillende soorten pijn, bijvoorbeeld 'dof', 'stekend', 'kloppend', enzovoort.*

werd veranderd in: *KAN onzichtbare symptomen beschrijven zoals verschillende soorten pijn, bijvoorbeeld 'dof', 'stekend', 'kloppend', enzovoort.*

### **Verband tussen de 'Can do'-uitspraken en de ALTE-examens**

Na de eerste kalibratie van de 'Can do'-uitspraken en de hiervoor beschreven tekstrevisie is aandacht besteed aan de afstemming van de schalen op andere indicatoren van het taalniveau. We hebben vooral gekeken naar de resultaten van ALTE-examens en de relatie tussen de 'Can do'-schalen en de Referentieniveaus van de Raad van Europa.

Vanaf december 1998 zijn gegevens verzameld om de 'Can do'-zelfbeoordelingen op verschillende niveaus te koppelen aan scores in examens van het UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) op basis van het Referentiekader. Daarbij werd een heel duidelijk verband vastgesteld, waardoor het mogelijk werd een examencijfer te interpreteren en te beschrijven in termen van typische profielen van 'Can do'-vermogens.

Wanneer de 'Can do'-scores echter zijn gebaseerd op zelfevaluatie en afkomstig zijn van heel uiteenlopende landen en groepen respondenten, constateren we enige variatie in de perceptie van hun eigen vaardigheden bij respondenten. Dat wil zeggen, mensen begrijpen de uitspraken niet allemaal hetzelfde, om redenen die deels te maken kunnen hebben met factoren als leeftijd en culturele achtergrond. Bij sommige groepen respondenten verzwakt dit de correlatie met hun examencijfers. Met analytische methoden is getracht een zo helder mogelijk verband aan te tonen tussen de zelfbeoordelingen en de criteria voor vaardigheidsniveaus zoals aangeduid met examencijfers. Er zal waarschijnlijk aanvullend onderzoek op basis van 'Can do'-scores door ervaren beoordelaars nodig zijn om de relatie tussen examencijfers en typische 'Can do'-profielen volledig te karakteriseren.

Een conceptueel probleem dat in dit verband moet worden besproken betreft de notie 'beheersing': wat bedoelen we precies met 'kunnen'? Er is een definitie vereist die aangeeft in hoeverre we verwachten dat iemand op een bepaald niveau bepaalde taken kan uitvoeren. Moet het zeker zijn dat deze persoon de taak altijd perfect zal uitvoeren? Dat zou een te strenge eis zijn. Aan de andere kant zou 50 procent kans op succes weer te laag zijn om te gelden als 'beheersing' van de taak.

Er is gekozen voor 80 procent, omdat dat percentage vaak bij domein- of criteriumgebonden toetsen wordt gehanteerd als indicatie van beheersing op een bepaald gebied. Dus kandidaten die slagen voor een ALTE-examen op een bepaald niveau zouden 80 procent kans moeten hebben om de taken te kunnen uitvoeren die op dat niveau worden beschreven. De tot nu toe onder Cambridge-examenkandidaten verzamelde gegevens wijzen uit dat dit getal goed overeenkomt met de gemiddelde waarschijnlijkheid dat zij 'Can do'-uitspraken op het relevante niveau onderschrijven. Deze verhouding blijkt tamelijk constant te zijn voor alle examenniveaus.

Door 'kunnen' op deze wijze expliciet te definiëren hebben we een basis gelegd voor de interpretatie van bepaalde ALTE-niveaus in termen van 'Can do'-vaardigheden.

Hoewel het verband met examenresultaten tot nu toe gebaseerd is geweest Cambridge-examens, worden ook nog altijd gegevens verzameld om de 'Can do'-uitspraken te koppelen aan prestaties in

andere ALTE-examens. Zo kunnen we verifiëren of deze andere examenstelsels in beginsel op dezelfde wijze verband houden met de vijf niveaus van het ALTE-referentiekader.

### **Verankeren in het Referentiekader van de Raad van Europa**

In 1999 werden antwoorden verzameld waarin ankers waren aangebracht met uitspraken uit het Referentiekader van de Raad van Europa uit 1996. De ankers bestonden uit:

- de descriptoren in de zelfbeoordelingsmatrix met hoofdcategorieën van taalgebruik per niveau, zoals gepresenteerd in tabel 2 in hoofdstuk 3;
- 16 descriptoren met betrekking tot communicatieve aspecten van vloeiendheid uit de illustratieve schalen in hoofdstuk 5.

Tabel 2 is gekozen omdat deze in de praktijk veel wordt gebruikt als samenvattende beschrijving van de verschillende niveaus. Doordat ALTE responsgegevens kon vertalen in een groot aantal talen en landen was er gelegenheid om bij te dragen aan de validatie van de schalen in tabel 2.

De uitspraken over vloeiendheid werden aanbevolen omdat deze in verschillende contexten tijdens het Zwitserse project de meest stabiele moeilijkheidsschattingen bleken op te leveren (North 1996/2000). Daarom werd verwacht dat ze een goede vergelijking van de 'Can do'-uitspraken met het Referentiekader van de Raad van Europa mogelijk zouden maken. De geschatte moeilijkheid van de uitspraken over vloeiendheid bleek zeer nauw overeen te stemmen met de opgegeven moeilijkheid (North 1996/2000), met een correlatie van  $r = 0,97$ . Dit vormt een uitstekend anker tussen de 'Can do'-uitspraken en de schalen die worden gebruikt om het Referentiekader te illustreren.

Het gebruik van Rasch-analyse voor het op elkaar afstemmen van een reeks uitspraken (schalen) is echter geen direct proces. Gegevens passen nooit exact in het model: er zijn kwesties als dimensionaliteit, discriminatiegraad en differential item function (systematische variatie in de interpretatie door verschillende groepen) die moeten worden onderkend en verwerkt om een zo waarheidsgetrouw mogelijke relatie tussen de schalen naar voren te laten komen.

Dimensionaliteit slaat op het feit dat de vaardigheden luisteren/spreken, lezen en schrijven weliswaar in hoge mate gecorreleerd zijn, maar toch verschillend: analyses waarin ze worden gescheiden leveren meer coherente, onderscheidende niveauverschillen op.

De variabele discriminatiegraad wordt duidelijk wanneer we tabel 2 vergelijken met de 'Can do'-uitspraken. Tabel 2 blijkt een langere schaal op te leveren (fijnere onderscheiden tussen niveaus te maken) dan de 'Can do'-uitspraken. De oorzaak is waarschijnlijk dat tabel 2 het eindresultaat vertegenwoordigt van een lang proces van selectie, analyse en verfijning. Het gevolg is dat elke niveaubeschrijving een samenstel is van zorgvuldig geselecteerde typische elementen, waarmee respondenten op een bepaald niveau gemakkelijker het niveau kunnen herkennen dat hen het beste beschrijft. Dit levert een meer coherent responspatroon op, dat op zijn beurt weer leidt tot een langere schaal. Dit is in tegenstelling tot de huidige vorm van de 'Can do'-uitspraken, die nog steeds kort en kernachtig zijn en niet zijn gegroepeerd tot zulke afgeronde, holistische niveaubeschrijvingen.

Groepseffecten (differential item function) zijn zichtbaar in het feit dat bepaalde groepen respondenten (respondenten op de sociale en toeristische, werk- of studievarianten van de vragenlijst) aanzienlijk fijnere niveauverschillen onderscheiden op bepaalde ankerschalen, om redenen die moeilijk te identificeren zijn.

Geen van deze effecten is onverwacht wanneer men een Rasch-methode hanteert om schalen te vergelijken. Ze geven aan dat een stelselmatige kwaliteitscontrole van de tekst van de afzonderlijke uitspraken nodig blijft en een belangrijke fase is om te komen tot een 'definitieve' waardering van de schalen.

### **Vaardigheidsniveaus in het referentiekader van ALTE**

Op het moment van schrijven is het ALTE-kader een stelsel met vijf niveaus. De hiervoor beschreven validatie bevestigt dat deze ongeveer overeenkomen met de niveaus A2 tot en met C2 van het Referentiekader van de Raad van Europa. Er wordt nog gewerkt aan een beginnersniveau (Breakthrough oftewel 'Doorbraak') en het 'Can do'-project draagt bij tot de karakterisering van dat niveau. Het verband tussen de beide kaders kan als volgt worden weergegeven:

Ref.-niveaus RvE	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE-niveaus	ALTE Doorbraak-niveau	ALTE Niveau 1	ALTE Niveau 2	ALTE Niveau 3	ALTE Niveau 4	ALTE Niveau 5

De kenmerkende eigenschappen op elk van de ALTE-niveaus zijn als volgt:

**ALTE Niveau 5 (goede taalgebruiker):** het vermogen om materiaal te verwerken dat academisch van aard is of cognitief hoge eisen stelt, en om taal doeltreffend te gebruiken op een niveau dat in zekere opzichten hoger kan zijn dan dat van een gemiddelde moedertaalspreker.

*Voorbeeld: KAN vlug een tekst doorzoeken op relevante informatie, het hoofdthema van de tekst vatten en daarbij bijna net zo snel lezen als een moedertaalspreker.*

**ALTE Niveau 4 (competente taalgebruiker):** het vermogen om te communiceren met de nadruk op een goede uitvoering in termen van gepastheid, gevoeligheid en het vermogen om onbekende onderwerpen te hanteren.

*Voorbeeld: KAN vol vertrouwen overweg met vijandig gestelde vragen. KAN zijn/haar spreekkans benutten en vasthouden.*

**ALTE Niveau 3 (zelfstandige taalgebruiker):** het vermogen de meeste doelen te bereiken en zich uit te drukken over een scala van onderwerpen.

*Voorbeeld: KAN bezoekers rondleiden en een plaats gedetailleerd beschrijven.*

**ALTE Niveau 2 (taalgebruiker op de drempel):** het vermogen om zich op beperkte wijze uit te drukken in vertrouwde situaties en globaal om te gaan met niet-alledaagse informatie.

*Voorbeeld: KAN bij een bank een nieuwe rekening openen, mits de procedure helder is.*

**ALTE Niveau 1 (taalgebruiker op weg):** het vermogen om eenvoudige, directe informatie te verwerken en te beginnen zich uit te drukken in bekende contexten.

*Voorbeeld: KAN deelnemen aan een routinematig gesprek over eenvoudige, voorspelbare onderwerpen.*

**ALTE Doorbraakniveau:** een basisvermogen om te communiceren en op eenvoudige wijze informatie uit te wisselen.

*Voorbeeld: KAN eenvoudige vragen stellen over een menu en begrijpt eenvoudige antwoorden.*

### Literatuur

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. en North, B. (red.): *Language testing in the 1990s*. Londen: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71–86.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. Dissertatie, Thames Valley University. Herdruk 2000, New York, Peter Lang.

"<http://www.alte.org>" *ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (verkrijgbaar via het ALTE-secretariaat bij UCLES).

Voor nadere informatie over het ALTE-project kunt u contact opnemen met Marianne Hirtzel op [hirtzel.m@ucles.org.uk](mailto:hirtzel.m@ucles.org.uk)

Neil Jones, Marianne Hirtzel, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate, maart 2000*



ALTE-niveau	Luisteren/Spreken	Lezen	Schrijven
Niveau 5	KAN adviseren of praten over complexe of gevoelige zaken en begrijpt daarbij spreektaaluitdrukkingen en gaat vol vertrouwen om met vijandige vragen.	KAN documenten, correspondentie en verslagen begrijpen, met inbegrip van de fijnere nuances van complexe teksten.	KAN brieven schrijven over elk onderwerp en volledige verslagen maken van vergaderingen of seminars en zich daarbij goed en nauwkeurig uitdrukken.
Niveau 4	KAN doeltreffend bijdragen aan vergaderingen en seminars binnen het eigen vakgebied of een informeel gesprek voeren met een hoge mate van vloeiendheid, en daarbij abstracte uitdrukkingen hanteren.	KAN snel genoeg lezen om een academisch studieprogramma te volgen, informatie te lezen in de media of niet-alledaagse correspondentie te begrijpen.	KAN beroepsmatige correspondentie voorbereiden/concipiëren, redelijk nauwgezet aantekeningen maken tijdens vergaderingen of een essay schrijven waaruit communicatievermogen spreekt.
Niveau 3	KAN een inleiding volgen of houden over een vertrouwd onderwerp of een gesprek voeren over een tamelijk breed scala van onderwerpen.	KAN teksten vlug doorzoeken op relevante informatie en gedetailleerde instructies of adviezen begrijpen.	KAN aantekeningen maken terwijl iemand praat of een brief schrijven met niet-alledaagse verzoeken.
Niveau 2	KAN op beperkte wijze meningen uiten over abstracte of culturele zaken, advies geven op bekend terrein en instructies en openbare mededelingen begrijpen.	KAN routinematige informatie en artikelen begrijpen, alsmede de globale betekenis van niet-routinematige informatie op vertrouwd terrein.	KAN brieven schrijven of aantekeningen maken over vertrouwde of voorspelbare zaken.
Niveau 1	KAN eenvoudige meningen of vereisten onder woorden brengen in een vertrouwde context.	KAN directe informatie op bekend terrein begrijpen, bijvoorbeeld over producten, alsmede aanwijzingen en eenvoudige lesboeken of verslagen over vertrouwde zaken.	KAN formulieren invullen en korte eenvoudige brieven of briefkaarten schrijven met betrekking tot persoonlijke informatie.
Doorbraak-niveau	KAN basisinstructies begrijpen of deelnemen aan een elementair zakelijk gesprek over een voorspelbaar onderwerp.	KAN elementaire aantekeningen, instructies of informatie begrijpen.	KAN basisformulieren invullen en aantekeningen schrijven met tijden, data en plaatsen.

ALTE-niveau	Luisteren/Spreken	Lezen	Schrijven
Niveau 5	KAN praten over complexe of gevoelige zaken zonder in pijnlijke situaties te verzeilen.	KAN (indien woningzoekend) een huurovereenkomst in detail begrijpen, bijvoorbeeld wat betreft technische zaken en de belangrijkste juridische implicaties.	KAN brieven schrijven over elk onderwerp en zich daarbij goed en nauwgezet uitdrukken.
Niveau 4	KAN gedurende langere tijd gesprekken voeren van informele aard en abstracte of culturele onderwerpen bespreken met een hoge mate van vloeïendheid en een groot uitdrukkingbereik.	KAN complexe meningen of argumenten begrijpen zoals verwoord in serieuze dagbladen.	KAN brieven schrijven over de meeste onderwerpen. Eventuele moeilijkheden die de lezer ondervindt, bevinden zich waarschijnlijk op woordenschatniveau.
Niveau 3	KAN een gesprek voeren over een tamelijk breed scala van onderwerpen, zoals persoonlijke en beroepsmatige ervaringen en actualiteiten.	KAN gedetailleerde informatie begrijpen, bijvoorbeeld uiteenlopende culinaire termen op een menu in een restaurant, en termen en afkortingen in woningadvertenties.	KAN aan een hotel schrijven om te informeren naar de beschikbare service, bijvoorbeeld voorzieningen voor gehandicapten of speciale diëten.
Niveau 2	KAN op beperkte wijze meningen uiten over abstracte of culturele zaken en nuances van betekenissen of meningen herkennen.	KAN zakelijke artikelen in kranten, routinematige brieven van hotels en brieven met persoonlijke meningen begrijpen.	KAN brieven schrijven over een beperkt scala van voorspelbare onderwerpen met betrekking tot persoonlijke ervaringen en meningen uiten in voorspelbare taal.
Niveau 1	KAN voorkeuren en afkeren uitdrukken in vertrouwde contexten met eenvoudige taal zoals 'Ik hou (niet) van'...	KAN directe informatie begrijpen, bijvoorbeeld etiketten op voedingswaren, standaardmenu's, verkeerstekens en aanwijzingen op geldautomaten.	KAN de meeste formulieren met betrekking tot persoonlijke informatie invullen.

Doorbraak-niveau	KAN eenvoudige feitelijke vragen stellen en antwoorden begrijpen die worden uitgedrukt in eenvoudige taal.	KAN eenvoudige mededelingen en informatie begrijpen, bijvoorbeeld op luchthavens, in winkels en op menu's. KAN eenvoudige instructies voor medicijngebruik en eenvoudige routeaanwijzingen begrijpen.	KAN een heel eenvoudige boodschap achterlaten voor een gastgezin of korte eenvoudige bedankbriefjes schrijven.
------------------	--	---	--

Document D3. Sociale en toeristische ALTE-uitspraken  
Overzicht van behandelde aspecten en activiteiten

ASPECT	ACTIVITEIT	OMGEVING	VEREISTE TAALVAARDIGHEID
Dagelijks leven	1. Winkelen 2. Uit eten 3. Accommodatie 4. Huisvesting huren (flat, kamer, huis) 5. Woninginrichting 6. Financiële en postale diensten gebruiken	Winkels met zelfbediening Winkels met bediening Markten Restaurants Zelfbediening (fastfood) Hotels, Bed & Breakfast, enz. Makelaar, particuliere huisbaas Gastgezinnen Banken, wisselbureaus, postkantoren	Luisteren/Spreken Lezen Luisteren/Spreken Lezen Luisteren/Spreken Lezen, Schrijven (formulier invullen) Luisteren/Spreken Lezen, Schrijven (formulier invullen) Luisteren/Spreken Lezen, Schrijven (brieven) Luisteren/Spreken Lezen, Schrijven
Gezondheid	Gezond worden/blijven	Apotheek Dokter Ziekenhuis Tandarts	Luisteren/Spreken Lezen
Reizen	Aankomen in een land Rondreizen Aanwijzingen krijgen/geven Huren	Luchthaven/haven Trein-/busstation Straat, garage, enz. Reisbureau, verhuurbedrijven (auto, boot, enz.)	Luisteren/Spreken Lezen, Schrijven (formulier invullen)
Noodgevallen	Omgaan met nood-situaties (ongeval, ziekte, criminaliteit, autopech, enz.)	Openbare plaatsen Particuliere plaatsen, bijv. hotelkamer Ziekenhuis Politiebureau	Luisteren/Spreken Lezen
Bezienswaardigheden bezoeken	Inlichtingen verkrijgen Op excursie gaan Mensen rondleiden	Toeristenbureau Reisbureau Toeristische attracties (monumenten, enz.) Plaatsen/steden Scholen/universiteiten	Luisteren/Spreken Lezen

Sociale activiteiten	Informele ontmoetingen met mensen Gasten ontvangen	Disco's, feesten, scholen, hotels, campings, restaurants, enz. Thuis, uit	Luisteren/Spreken
Media/Culturele evenementen	Televisie, films, toneelstukken, enz. bekijken Naar de radio luisteren Kranten en tijdschriften lezen	Thuis, auto, bioscoop, theater, klank- en lichtspel, enz.	Luisteren/Lezen
Persoonlijke contacten (op afstand)	Brieven, briefkaarten enz. schrijven	Thuis, elders	Luisteren/Spreken (telefoon) Lezen, Schrijven

Document D4. ALTE-uitspraken op werkgebied samengevat

ALTE-niveau	Luisteren/Spreken	Lezen	Schrijven
Niveau 5	KAN adviseren over/ omgaan met complexe delicate of omstreden kwesties, zoals juridische of financiële zaken, voor zover hij/zij over de noodzakelijke specialistische kennis beschikt.	KAN verslagen en artikelen begrijpen die men tijdens zijn/haar werk waarschijnlijk zal tegenkomen, met inbegrip van complexe ideeën die worden uitgedrukt in complexe taal.	KAN volledige en correcte aantekeningen maken van en blijven bijdragen aan een vergadering of seminar.
Niveau 4	KAN doeltreffend bijdragen aan vergaderingen en seminars binnen het eigen vakgebied en een pleidooi houden voor of tegen een zaak.	KAN correspondentie in niet-standaardtaal begrijpen.	KAN een breed scala van routinematige en niet-routinematige situaties hanteren waarin professionele diensten worden gevraagd van collega's of externe contacten.
Niveau 3	KAN de meeste berichten aannemen en doorgeven die tijdens een normale werkdag de aandacht kunnen opeisen.	KAN de meeste correspondentie, verslagen en zakelijke productinformatie begrijpen die hij/zij kan tegenkomen.	KAN alle routinematige verzoeken om goederen of diensten hanteren.
Niveau 2	KAN binnen het eigen functiegebied klanten adviseren over eenvoudige zaken.	KAN de algemene betekenis van niet-routinematige brieven en theoretische artikelen binnen het eigen functiegebied begrijpen.	KAN redelijk nauwgezet aantekeningen maken tijdens een vergadering of seminar over een vertrouwd en voorspelbaar onderwerp.

Niveau 1	KAN eenvoudige ver-eisten binnen het eigen functiegebied formulere-n, zoals 'Ik wil 25 xx bestellen.'	KAN de meeste korte verslagen of handleidingen van voorspelbare aard begrijpen binnen het eigen vakgebied, mits daarvoor voldoende tijd wordt gegeven.	KAN een korte, begrij-pelijke notitie of vraag schrijven aan een collega of een bekende contactpersoon bij een ander bedrijf.
Doorbraak-niveau	KAN eenvoudige berichten van routine-matige aard aannemen en doorgeven, zoals 'Vrijdag 10 uur verga-deren'.	KAN korte verslagen of product-beschrijvingen over vertrouwde zaken begrijpen, als deze worden uitgedrukt in eenvoudige taal en de inhoud voorspelbaar is.	KAN een eenvoudig routinematig verzoek schrijven aan een collega, zoals 'Mag ik 20 xx a.u.b.?'

Document D5. ALTE-uitspraken op werkgebied

Overzicht van behandelde aspecten en activiteiten

ASPECT	ACTIVITEIT	OMGEVING	VEREISTE TAALVAARDIGHEID
Werkspecifieke diensten	1. Verzoeken om werk-specifieke diensten 2. Verlenen van werk-specifieke diensten	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.) Werkplek (kantoor, fabriek, enz.), huis van klant Luisteren/Spreken Schrijven Luisteren/Spreken Schrijven	
Vergaderingen en seminars	Deelnemen aan verga-deringen en seminars	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.), congres-centrum	Luisteren/Spreken Schrijven (aantekeningen)
Formele presentaties en demonstraties	Een presentatie of demonstratie verzor-gen en geven	Congrescentrum, ten-toonstellingscentrum, fabriek, laboratorium, enz.	Luisteren/Spreken Schrijven (aantekeningen)
Correspondentie	Faxen, brieven, memo's, e-mail, enz. begrijpen en schrijven	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.)	Lezen Schrijven Lezen
Verslagen	Verslagen (van aan-zienlijke lengte en formaliteit) begrijpen en schrijven	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.)	Lezen Schrijven

Openbare informatie	Relevante informatie verkrijgen (uit bijv. productliteratuur, vaktijdschriften, advertenties, van websites, enz.)	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.), thuis	Lezen
Instructies en richtlijnen	Waarschuwingen begrijpen (bijv. over veiligheid) Instructies begrijpen en schrijven (bijv. in installatie-, bedienings- en onderhoudshandleidingen)	Werkplek (kantoor, fabriek, enz.)	Lezen Schrijven
Telefoon	Uitgaande gesprekken voeren Inkomende gesprekken voeren (incl. het aannemen van boodschappen en het maken van aantekeningen)	Kantoor, thuis, hotelkamer, enz.	Luisteren/ Spreken/ Schrijven (aantekeningen)

Document D6. ALTE-uitspraken op studiegebied samengevat

ALTE-niveau	Luisteren/Spreken	Lezen	Schrijven
Niveau 5	KAN grappen, terzijdes in spreektaal en culturele connotaties begrijpen.	KAN alle informatiebronnen snel en betrouwbaar ontsluiten.	KAN nauwkeurige en volledige aantekeningen maken tijdens een college, seminar of werkgroep.
Niveau 4	KAN abstracte argumentatie volgen, bijvoorbeeld het afwegen van alternatieven en het trekken van een conclusie.	KAN snel genoeg lezen om aan de eisen van een academische studie te voldoen.	KAN een essay schrijven waaruit communicatievermogen spreekt en dat de lezer weinig moeilijkheden oplevert.
Niveau 3	KAN een heldere presentatie over een vertrouwd onderwerp geven en voorspelbare of feitelijke vragen beantwoorden.	KAN snel toetsen doorzoeken op relevante informatie en de hoofdpunten van de tekst bevatten.	KAN eenvoudige aantekeningen maken die redelijk bruikbaar zijn voor schrijf- of revisiedoeleinden.
Niveau 2	KAN instructies over lessen en opdrachten begrijpen die worden gegeven door een docent of leerkracht.	KAN met enige hulp basisinstructies en -berichten begrijpen, bijvoorbeeld bibliotheekcatalogi op de computer.	KAN enige informatie noteren tijdens een college indien deze min of meer gedictieerd wordt.

Niveau 1	KAN eenvoudige meningen verwoorden met uitdrukkingen zoals 'Ik ben het er niet mee eens'.	KAN heel langzaam lezend de algemene strekking van een vereenvoudigd lesboek of artikel begrijpen.	KAN een heel korte eenvoudige vertelling of beschrijving produceren, zoals 'Mijn laatste vakantie'.
Doorbraak-niveau	KAN basisinstructies begrijpen over lestijden, data en lokaalnummers, en over opdrachten die moeten worden uitgevoerd.	KAN basismededelingen en -instructies lezen.	KAN tijden, data en plaatsen overschrijven van mededelingenborden of een schoolbord.

Document D7. ALTE-uitspraken op studiegebied  
 Overzicht van aspecten en activiteiten

ASPECT	ACTIVITEIT	OMGEVING	VEREISTE TAALVAARDIGHEID
Colleges, besprekingen, presentaties en demonstraties	1. Volgen van een college, bespreking, presentatie of demonstratie 2. Verzorgen van een college, bespreking, presentatie of demonstratie	Collegezaal, klaslokaal, laboratorium, enz.	Luisteren/Spreken Schrijven (aantekeningen)
Seminars en werkgroepen	Deelnemen aan seminars en werkgroepen	Lokaal, studeerkamer	Luisteren/Spreken Schrijven (aantekeningen)
Studieboeken, artikelen, enz.	Informatie verzamelen	Studeerkamer, bibliotheek, enz.	Lezen Schrijven (aantekeningen)
Essays	Essays schrijven	Studeerkamer, bibliotheek, examenzaal, enz.	Schrijven
Verslagen	Verslagen schrijven (bijv. van een experiment)	Studeerkamer, laboratorium	Schrijven
Opzoekvaardigheden	Informatie ontsluiten (bijv. uit een computer, bibliotheek, woordenboek, enz.)	Bibliotheek, media-theek, enz.	Lezen Schrijven (aantekeningen)
Studieplanning	Afspraken maken, bijv. met docenten over deadlines voor het inleveren van opdrachten	Collegezaal, klaslokaal, studeerkamer, enz.	Luisteren/Spreken Lezen Schrijven





anus, taal,  
communic  
catie, lit  
n spraak  
atuur, ta  
erlands  
nds onde

**adres**

Lange Voorhout 19  
Postbus 10595  
2501 hn Den Haag  
Nederland

**telefoon**

+ 31 70 346 95 48

**fax**

+ 31 70 365 98 18

**e-mail**

info@taalunie.org

**internet**

[www.taalnieversum.org](http://www.taalnieversum.org)