

Bij een mondelinge toets (gespreksvaardigheid): neem de toetsen (of ten minste een aantal) op een geluidsdrager op en ga er op dezelfde manier doorheen als door een schriftelijke toets. Vermijd in elk geval als beginner zoveel mogelijk de situatie dat je meteen na de eerste toets(en) een beoordeling moet geven: je hebt dan nog geen vergelijkingsmogelijkheden. Dit is enorm tijdrovend, maar voor de beginner in toetsing zeer aan te raden als je geen beoordelingsongelukken wilt maken.

- 7 *Toets wat je onderwijst, maar onderwijs niet alleen maar wat je toetst*
- 8 *Maak geen misbruik van je beoordelingsbevoegdheid*
Juist omdat meting en beoordeling van (vreemde)taalvaardigheid zo moeilijk en discutabel zijn, is het belangrijk dat je als leraar geen misbruik maakt van de beoordelingsbevoegdheid die de maatschappij in je handen legt, met zulke belangrijke consequenties voor de leerlingen. Je hebt daarmee een zekere mate van macht. Het is dus onderdeel van je beroepsmoraal dat je jezelf steeds de volgende vragen stelt:
 - 1 Laat ik mij, ook in de sfeer van de minder controleerbare overhoringen, niet verleiden tot heimelijk gebruik van toetsing voor disciplinaire doeleinden?
 - 2 Vaar ik als beoordelaar geen eigen koers, waardoor ik andere eisen aan de leerlingen stel dan collega's aan mijn eigen school of aan andere scholen? Bijvoorbeeld door mild te oordelen over aspecten die ik zelf moeilijk te onderwijzen vind?
 - 3 Ben ik zo eerlijk en zorgvuldig mogelijk in mijn beoordelingen, en kan ik die beoordelingen altijd verantwoorden tegenover de leerling, diens ouders, de collega's, de schoolleiding, de overheid (inspectie)?

6

Curriculum en leergang

6.1 Curriculum, leerplan, examenprogramma, kerndoelen, programma van toetsing en afsluiting

Het curriculum van een opleiding (schooltype) of een (school)vak is het geheel van doelstellingen, opeenvolging van leeractiviteiten en toetsen van die opleiding of dat vak. Een leerplan is een document waarin dat curriculum beschreven wordt. In veel landen vaardigt de overheid leerplannen uit waarin ze voorschrijft wat er in elk vak in de verschillende schooltypes in de verschillende klassen gebeuren moet. Dat heeft uiteraard een sturende werking op de leergangen, maar de leerplannen zijn altijd abstract genoeg om ruimte te laten voor verschillende concrete invullingen. Vandaar dat veel landen daarnaast een leermiddelencontrole hebben: leergangen en andere leermiddelen moeten goedgekeurd zijn om gebruikt te mogen worden in de scholen, althans voor zover die openbaar zijn en/of uit openbare middelen betaald worden.

Zo niet in Nederland. Leerplannen waarin de overheid voorschrijft hoe het onderwijs ingericht moet of kan worden, zijn er wel geweest, maar ze waren vaak erg globaal en werden weinig nageleefd. Leermiddelencontrole door de overheid is politiek niet bespreekbaar. Deze traditie heeft alles te maken met de negentiende-eeuwse schoolstrijd, waarin de confessionele bevolkingsgroepen (katholieken en gereformeerden) hun recht op eigen, 'bijzondere' scholen bevochten, naast de openbare. De 'vrijheid van onderwijs' stond al sinds 1848 in de grondwet, maar pas in 1917 werd de schoolstrijd afgesloten met een politiek akkoord en een grondwetswijziging, waarbij de bijzondere scholen dezelfde financiële rechten kregen als de openbare.

Met de vrijheid van onderwijs werd en wordt, iets preciezer, eigenlijk alleen de vrijheid van inrichting of vormgeving van het onderwijs bedoeld. De overheid is namelijk, behalve voor de financiering, ook verantwoordelijk voor de globale organisatie van het onderwijs (schooltypes, profielen en vakkenpakketten) en voor de resultaten, dus voor het niveau van de examens. Daarover waakt de inspectie. De uitgereikte diploma's hebben immers een civiel

effect; ze zijn iets waard in de maatschappij, en de overheid moet ervoor zorgen dat ze die waarde hebben en houden.

Door het ontbreken van voorschrijvende overheidsleerplannen en leermiddelencontrole zijn de examenprogramma's in Nederland het belangrijkste centrale sturingsmiddel waar het gaat om de vraag hoe het onderwijs in de verschillende vakken gegeven wordt – op een indirecte manier, namelijk door de resultaten van het onderwijs vast te leggen. Die resultaten of doelen beïnvloeden natuurlijk het voorafgaande onderwijs. Vooral aan de hand van de examenprogramma's en de examenresultaten houdt de inspectie de scholen 'bij de les'. Maar hoe de school tot die resultaten komt, daarin heeft ze in principe vrijheid.

Ook na de jaren zestig, toen de verzuiling haar functie in de maatschappij begon te verliezen, werd aan die vrijheid van inrichting van het onderwijs niet principieel getornd. Wel werden er politieke pogingen gedaan om meer greep te krijgen op de manier waarop de scholen hun onderwijs vormgeven. Van tijd tot tijd – vooral op momenten dat er iets aan de schooltypes en vakkenpakketten veranderd werd – lanceerde de overheid campagnes om bepaalde onderwijsvernieuwingen te stimuleren, bijvoorbeeld een meer individueel gedifferentieerde behandeling van leerlingen in meer heterogeen samengestelde klassen, of een zwaarder accent op het zelfstandig leren van leerlingen (denk aan het 'studiehuis' bij de invoering van de nieuwe tweede fase van havo en vwo in 1998/99). Maar omdat die vernieuwingen de vormgeving van het onderwijs betreffen, kunnen ze niet verplicht aan de scholen opgelegd worden.

In 1993 werd na twee decennia debatteren en politieke schermutselingen de 'basisvorming' ingevoerd, een politiek compromis dat in allerlei opzichten lang niet meer de 'middenschool' was zoals die in het begin van de jaren zeventig vooral door de Partij van de Arbeid was voorgesteld. Belangrijk was wel dat nu voor elk vak 'kerndoelen' ingevoerd werden, die elke leerling in de eerste twee tot drie jaar van het voortgezet onderwijs moest bereiken. Die kerndoelen vormden een soort extra tussenexamenprogramma vóór het eigenlijke examenprogramma, dus een versterking van het belangrijkste centrale sturingsmiddel voor het voortgezet onderwijs in Nederland.

In de jaren tachtig werden de scholen voor voortgezet onderwijs verplicht om zelf leerplannen te schrijven en bij de inspectie in te leveren. Ook deze leerplannen speelden in de praktijk een geringe rol. Ze bestonden vaak uit weinig meer dan inhoudsbeschrijvingen van de gebruikte leergangen. In de jaren negentig werden de scholen verplicht om programma's van toetsing en afsluiting (pta's) te schrijven, zodat ze door de inspectie – en uiteraard ook door de steeds mondiger wordende leerlingen en hun ouders – beter op de resultaten van hun onderwijs afgerekend kunnen worden.

6.2 Invloed van examenprogramma's op leergangen

Door de Mammoetwet van 1968 werd het Nederlandse voortgezet onderwijs gereorganiseerd (zie paragraaf 7.2.4 *Jaren zeventig: de Mammoetwet en de audiolinguale methode*). Voor alle vakken kwam er een centraal schriftelijk examen, dat de helft van het cijfer bepaalde. Het was de bedoeling dat er een flinke overlap zou zijn tussen de inhoud van het centraal examen en het schoolexamen, als een soort ijkmiddel voor de schoolexamens. Bij de meeste andere vakken was dat het geval. Maar dat lukte niet goed voor de moderne vreemde talen, toen het examenprogramma mvt voor de nieuwe schooltypes mavo, havo en vwo in 1970 verscheen. De leesvaardigheid werd uitverkoren om centraal schriftelijk getoetst te worden, omdat er een toetsvorm voor bestond die machinaal te scoren was: meerkeuzevragen. De overheid wilde de luistervaardigheid niet tot onderdeel van het centraal examen maken omdat ze dan ook verantwoordelijk gemaakt kon worden voor gelijke toetscondities, en scholen financiering van luisterapparatuur en -ruimtes konden gaan eisen. De leesvaardigheid bepaalt nog steeds de helft van het examencijfer. De overige drie vaardigheden bepalen de andere helft; er bestaat dus geen overlap tussen schoolexamens mvt en het centrale examen.

Toetsvormen en weging van de onderdelen van het schoolexamen bleven lang open, zodat zich in de praktijk een grote diversiteit ontwikkelde, althans voor schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid. Voor luistervaardigheid gebruikten (en gebruiken) de meeste scholen vrijwillig de Cito-toetsen, vooral natuurlijk omdat het veel moeite en tijd kost om luistertoetsen zelf te maken. De normering ervan (bepaling van de cesuur) bleef overigens altijd een zaak van de scholen zelf.

In het nieuwe mvt-examenprogramma voor lbo en mavo van 1986 werd de term 'gespreksvaardigheid' ingevoerd. De 'boekentest', heel lang gebruikelijk als spreekvaardigheidstoets, werd verboden: niet langer mochten twee vaardigheden (het lezen van een aantal boeken én het spreken) tegelijk getoetst worden. In de nieuwe leergangen verschenen minder grammaticaoefeningen en meer gesprekjes en luisteroefeningen. Weliswaar gold voor havo en vwo nog tot 1998/99 het oude mvt-examenprogramma van 1970, maar omdat elke uitgever in feite maar één leergang placht te maken met relatief kleine aanpassingen voor de verschillende schooltypes, ging de onderbouw van havo en vwo mee in de vernieuwing, deels tot ongenoegen van bovenbouwdocenten, die te maken kregen met leerlingen die minder grammatica geoefend hadden dan voorheen. De basisvormingskerndoelen van 1993 bevestigden deze communicatieve trend.

Leergangauteurs en hun uitgevers laten zich – vanzelfsprekend – beïnvloeden door de kerndoelen en de examenprogramma's, maar ze moeten ook hun klanten tegemoetkomen. De leermiddelenmarkt is vrij, dus spelen commerciële factoren een belangrijke rol. Het zijn de leraren die de leergangkeus

bepalen. Mede daardoor maken onderwijstradities voor een belangrijk deel uit wat in de leergangen komt te staan. Leraren hebben diepgewortelde overtuigingen over hoe je in een onderwijssituatie een taal moet leren, opgedaan in hun eigen schooltijd. Dat vonden ze een goede manier, anders hadden ze niet voor het beroep van vreemdetalenc docent gekozen. Daarnaast is uiteraard van groot belang wat ze praktisch uitvoerbaar achten in de heersende schoolcultuur die zij mede, maar niet alleen bepalen. Als een nieuwe leergang niet aan hun voorwaarden voldoet, wordt hij niet gauw gekozen. En een leergang kan nog zo vernieuwend zijn, als hij niet gekocht wordt vernieuwt hij weinig. Daarom zoeken educatieve uitgeverijen en leergangauteurs naar compromissen.

6.3 Methode, aanpak, benadering

In het Nederlands wordt het woord 'methode' vaak gebruikt in de betekenis van 'leergang'; dat is een leerboek of een combinatie van tekst- en werk-/oefenboek, al dan niet met geluids- en/of beeld dragers en digitaal materiaal op internet, of een serie daarvan. Maar eigenlijk heeft de term 'methode' een algemenere, abstractere betekenis: een wijze waarop het vak onderwezen wordt. In de vreemdetalendidactiek spreekt men bijvoorbeeld van de grammatica-vertaalmethode, de audiolinguale methode en de communicatieve aanpak (zie ook paragraaf 7.2 *Geschiedenis van het vto in Nederland: een korte schets*).

Waarom spreekt men in verband met de termen 'communicatief', 'taakgericht' en 'competentiegericht' niet van 'methode', maar van 'aanpak' of 'benadering'? 'Methodes' gaan uit van relatief heldere, samenhangende theorieën over alle aspecten van het onderwijs:

- 1 wat er met het onderwijs bereikt moet worden (leerdoelen);
- 2 hoe het programma opgebouwd is van begin naar eind;
- 3 hoe de leerling leert en wat hij moet doen om de leerdoelen te bereiken (methodiek);
- 4 hoe de toetsing geschiedt.

Een aanpak of benadering is ook op een theorie gebaseerd, maar die is minder systematisch en/of dekt niet alle aspecten.

De communicatieve aanpak of benadering legt meer nadruk op het natuurlijke taalproces en op het eigen initiatief van de leerling. In schema 6.1 is een aantal accentverschillen op een rijtje gezet. De rolverdeling tussen docent en leerling kan nog extremer verschoven worden dan in de rechterkolom aangegeven: niet de docent of de leergang zorgt voor een aanbod van situaties, maar het wordt aan de leerling zelf overgelaten zijn eigen leerdoelen vast te stellen, en ook de weg naar het bereiken ervan zelf te vinden. De leer-

ling wordt verondersteld autonoom te zijn of dat te worden: 'Bepaal zelf de situaties waarin je de doeltaal nog niet voldoende beheerst, en de manier(en) waarop je je taalttekorten gaat opheffen.'

	sterker taalgericht: grammatica-vertaalmethode, audiolinguale methode	sterker inhoudgericht: communicatieve aanpak/benadering
uitgangspunt	losse taalelementen	normaal taalgebruik in context
doel	taalelementen beheersen	taal kunnen gebruiken in normale situaties
rollen docent – leerling	docent/leergang stuurt sterk, 'reikt' de taalelementen 'uit' waarmee de leerling volgens regels zinnigjes leert bouwen	docent/leergang zorgt voor aanbod en creëert situaties waarin de leerling taalbrokken kan (re)produceren; de leerling ontdekt voor een groot deel zelf, deels onbewust, deels bewust, hoe de taal werkt
nadruk	op oefenen met losse taalelementen, weinig aandacht voor boodschap/inhoud/betekenis	op oefenen in (gesimuleerde) situaties, veel aandacht voor boodschap/inhoud/betekenis
oefenings-types	sterk sturend, gesloten (vertalen, structuuroefeningen)	geleid, open (in eigen woorden tekstinhoud weergeven, in situaties spreken en schrijven)
opbouw curriculum	leerling moet eerst jarenlang taalelementen leren en oefenen, pas dan kan hij zijn eigen zinnen gaan bouwen; taal als 'blokkendoos'	leerling moet meteen in een taalbad gegooid worden en daarin eerst 'spartelen' en dan steeds beter leren 'zwemmen'
toetsing	sterk sturende, gesloten toetsvormen, beoordeling op aantallen fouten	geleid of open, beoordeling op de mate waarin de communicatie slaagt

Schema 6.1 Accentverschillen tussen meer taalgerichte 'methodes' en meer inhoudgerichte 'aanpakken/benaderingen'

Je kunt ook zeggen: de grammatica-vertaal- en de audiolinguale methode werken bottom-up, de communicatieve aanpak sterker top-down, zoals het schema hierna laat zien.



Schema 6.2 Benaderingen van het taalleerproces: top-down en bottom-up

Er is verschil tussen receptieve en productieve vaardigheden. Bij luisteren en lezen zal bijna vanzelf de top-downbenadering een grotere rol spelen. Het gaat daarbij immers sterker om de betekenisoverdracht. Bij spreken en schrijven zal de bottom-upbenadering zich eerder opdringen; daar gaat het ook wel om betekenisoverdracht, maar het probleem van de beschikbaarheid van de benodigde taalelementen speelt veel sterker. Typisch is dan ook dat in de communicatieve aanpak de receptieve vaardigheden meer ruimte en aandacht krijgen.

Zie schema 7.1 in paragraaf 7.2 *Geschiedenis van het vto in Nederland: een korte schets* voor een overzicht van verschillen en overeenkomsten tussen de grammatica-vertaalmethode, de audiolinguale methode en de communicatieve aanpak.

6.3.1 Taakgerichte aanpak of benadering

De term 'taakgericht' is een leenvertaling van 'task based' of 'task oriented', afkomstig uit een vto-theorie die in de jaren negentig in de Verenigde Staten opkwam. Over de vraag wat nu (in het vto) precies een 'taak' ('task') is, heerste en heerst nog steeds verwarring, hetgeen niet verbaast bij een woord dat al lang een brede betekenis had, maar nu opeens iets zeer specifiek moet aanduiden. Hetzelfde geldt voor de termen 'opdracht' en 'oefening', die weer andere activiteiten moeten aangeven.

Een veelvoorkomende omschrijving is de volgende: een '(taal)taak' is een complex van taalhandelingen dat zoveel mogelijk aansluit bij de (buitenschoolse, maatschappelijke) werkelijkheid waarin de leerlingen de doeltaal moeten leren gebruiken. De taak moet dus realistisch, complex en contextrijk zijn. Een voorbeeld uit het beroepsonderwijs: de onderneming waarin je directiesecretaresse bent, heeft een Duitse vestiging, de directie daarvan komt op bezoek; organiseer dat bezoek. Een 'opdracht' is een kleinere eenheid daarbinnen, bijvoorbeeld: maak een concept voor een stadsbezichtiging als onderdeel van dat bezoek en pleeg daarvoor e-mailoverleg met je Duitse collega-directiesecretaresse m/v.

'Oefeningen' zijn daarentegen taalgericht en kunnen bijvoorbeeld over woordenschat of grammatica gaan.

Zoals het voorbeeld al aangeeft, is het verschil tussen een 'taak' en een 'opdracht' alleen kwantitatief van aard: een kwestie van omvang. De grenzen worden heel verschillend gelegd. Vaak genoeg wordt bijvoorbeeld ook alleen het begrijpen van een nieuwsuitzending of het schrijven van een brief een '(taal)taak' genoemd. Gemeenschappelijk kenmerk van 'taken' en 'opdrachten' is dat het steeds om vaardigheden gaat (afzonderlijk of in combinaties), tegenover 'oefeningen' die zich concentreren op geïsoleerde deelvaardigheden en niet per se communicatief samenhangend hoeven te zijn.

De 'taakgerichte' benadering verschilt niet wezenlijk van de communicatieve benadering, wil alleen nóg sterker de nadruk leggen op de top-down-werkwijze: begin, einde en essentie van het leerproces liggen in het communicatieve gebruik van de taal. De docent mag wel, als het nodig en nuttig is, af en toe 'af dalen' naar het geïsoleerd oefenen van taalelementen (uitspraak, spelling, woorden, grammatica), maar daar mag het accent niet liggen. In een extreme opvatting worden de te oefenen taalelementen geheel afgeleid uit de taaltaken, zodat er geen plaats is voor systematisch geplande doorlopende leerlijnen voor bijvoorbeeld woordenschat en grammatica.

6.3.2 Competentiegerichte aanpak of benadering

De term 'competentie' is afkomstig uit het bedrijfsleven, van de afdeling personeelszaken of, moderner uitgedrukt, human resources. Het is een begrip dat meer moet aanduiden dan de traditionele 'kennis en vaardigheden' waarover iemand moet beschikken om een bepaalde functie te kunnen vervullen. Het wordt verschillend ingevuld, maar een gangbare omschrijving is 'kennis, vaardigheden en attitudes'.

Het begrip 'competentiegericht' wordt geassocieerd met de complexe situaties waarin iemand in de werkelijkheid van het bedrijfsleven of de maatschappij moet kunnen handelen. In het onderwijs betekent het dat men probeert zulke complexe situaties de klas binnen te brengen, meestal door ze te simuleren. Omdat de werkelijkheid niet in schoolvakken ingedeeld is, wordt er vaak vakoverstijgend gewerkt. Vaak gaat het om projecten. Dat is niets nieuws, maar met de naam 'competentiegericht' krijgt het bestaande concept nieuw elan.

In verband met vreemde talen betekent een competentiegerichte aanpak een sterke nadruk op complexe, uit de maatschappelijke werkelijkheid gegrepen situaties waarin de vreemde taal gebruikt moet worden. Dit zijn met een ander woord de '(taal)taken' van de 'taakgerichte' aanpak. Geen nieuwe invalshoek dus, maar een verdere stap in een richting die al eerder ingeslagen was.



6.3.3 Eclectische aanpak

De meeste leergangen zijn wat men noemt eclectisch, dat wil zeggen: ze maken selectief gebruik van elementen uit verschillende methodes of aanpakken. Niettemin is elke leergang redelijk goed bij een bepaalde methode of aanpak onder te brengen, als je er analytisch naar kijkt.

Traditie is nog steeds dat in de eerste leerjaren (onderbouw) sterk sturende, gesloten oefeningstypes domineren, en dat bij gevorderde leerlingen (bovenbouw) de geleide en open oefeningstypes overheersen, terwijl daar tegelijk blijkt dat veel van de sterk sturend aangeboden taalelementen van de onderbouw nog niet 'zitten'. De vraag is of deze verdeling over onderbouw en bovenbouw niet gelijkmatiger zou kunnen of moeten zijn, en of de leerlijnen niet duidelijker zouden moeten doorlopen van onderbouw naar bovenbouw.

6.4 Drempelniveaus en Europees Referentiekader

6.4.1 De drempelniveaus

In de jaren zeventig kwam in Straatsburg een vreemdetaalenproject van de Raad van Europa op gang. Er was behoefte om te komen tot een internationaal herkenbaar, gestandaardiseerd systeem van niveauaanduidingen voor vreemdetaalbeheersing dat vergelijking mogelijk maakte. Immers, de praktijk was – en is nog steeds – dat de examenprogramma's en de toetsingspraktijken van de diverse schooltypes in de verschillende landen sterk uiteenlopen.

Men concentreerde zich eerst op het volwassenenonderwijs, later kwam ook de school erbij. Het idee was een 'overlevingsniveau' van vreemdetaalbeheersing te beschrijven. De vreemdetaalgebruiker moet ermee kunnen vol doen aan een minimum aan talige contactbehoeften, zowel om praktische problemen op te lossen (bijvoorbeeld vertellen wat je wilt kopen of gerepareerd wilt hebben, de weg vragen en wijzen enzovoort) als ook om sociale contacten aan te kunnen knopen en te onderhouden (over jezelf vertellen, een praatje maken over het weer of belangrijke gebeurtenissen enzovoort). Dit niveau werd 'drempelniveau' genoemd.

Hoe dat drempelniveau te beschrijven? De meest concrete manier om dat te doen is door de te beheersen taalmiddelen te inventariseren, door lijsten op te stellen met te beheersen woordenschat en overzichten van grammatica. Hoe kom je tot die lijsten? De projectgroep vond een mogelijke aanpak in de pragmalinguïstiek, de tak van taalkunde die bestudeert en analyseert hoe taal functioneert als communicatiemiddel. Uitgaand van de communicatiesituaties waarin de gemiddelde vreemdetaalgebruiker terecht komt, kun je afleiden welke taalfuncties en welke noties (begrippen) deze gebruiker zal moeten begrijpen en uitdrukken. Taalfuncties, ook wel taalhandelingen (*speech acts*,

Sprechakte) genoemd, zijn bijvoorbeeld 'weerspreken' of 'beamen', 'als waar', '(on)waarschijnlijk' of '(on)zeker vaststellen', 'waarschuwen', 'op verboden wijzen', 'zich melden' en 'afscheid nemen aan de telefoon', enzovoort. Noties (begrippen) zijn onder te verdelen in algemene en specifieke noties. Algemene noties die je kunt uitdrukken zijn bijvoorbeeld 'bewegingsrichting' (vooruit, achteruit, opzij), 'gevoelens', '(mis)lukken', 'bezit'. Specifieke noties zijn begrippen, bijvoorbeeld op het gebied van 'gezondheid en hygiëne', 'wonen', 'school en opleiding' enzovoort.

Als je een lijst met de belangrijkste functies en noties hebt, kun je daarbij voor elke taal de taalmiddelen zoeken die minimaal nodig zijn om die functies en noties uit te drukken. Dat zijn uitdrukkingen, losse woorden (van alle woordsoorten), collocaties (veelvoorkomende combinaties van woorden) en grammaticale structuren, bijvoorbeeld de gebiedende wijs om te waarschuwen of om vriendelijke uitnodigingen te kunnen doen, verledentijdsvormen om gebeurtenissen of toestanden in het verleden aan te duiden enzovoort. Het bevordert de efficiëntie van de onderwijspraktijk als je niet alleen bepaalt welke taalmiddelen alleen receptief beheerst moeten worden, maar ook welke daarvan ook productief beheerst moeten worden.

In het overzicht hierna staan titels en gegevens van een aantal drempelniveaupublicaties.

Duits	Baldegger, M., M. Müller, G. Schneider in Zusammenarbeit mit A. Näf (1980). <i>Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache</i> . Berlin: Langenscheidt.
Engels	Ek, J.A. van, J.L.M. Trim (1991). <i>Threshold Level 1990</i> . Cambridge: Cambridge University Press.
Frans	Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo (1976). <i>Un niveau-seuil</i> . Paris: Hatier.
Italiaans	Galli de Paratesi, N. (1981). <i>Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera</i> . Strasbourg: Council of Europe.
Nederlands	Wynants, A. (1985). <i>Drempelniveau Nederlands als vreemde taal</i> . Strasbourg: Council of Europe.
Spaans	Slagter, P.J. (1979). <i>Un nivel umbral</i> . Strasbourg: Council of Europe.

Jammer genoeg wijken de verschillende drempelniveaubeschrijvingen nogal van elkaar af in de uitwerking (Decoo, 2011, 2012). Zo omvatten ze uiteenlopende aantallen woorden en bieden ze niet allemaal een grammaticale inventarisatie.

6.4.2 Het Europees Referentiekader

Het Europees Referentiekader (*Common European Framework of Reference for Languages*, afgekort CEF(R) of ERK in het Nederlands) verscheen in 2001 bij de Raad van Europa (Council of Europe, 2001); de Nederlandse vertaling verscheen in 2006 (Nederlandse Taalunie, 2006). Het Europees Referentiekader beschrijft zes niveaus, zowel onder als boven het al langer bestaande drempelniveau; zie het schema hierna.

A		B		C	
Basic User (basisgebruiker)		Independent User (onafhankelijke gebruiker)		Proficient User (vaardige gebruiker)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Break-through	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery

Schema 6.3 De zes niveaus van het Europees Referentiekader (ERK)

Maar er is een belangrijk verschil met de drempelniveaupublicaties. Daar ging het om de concrete specificaties van taalmiddelen. Het ERK beschrijft dan wel een veel breder scala van taalbeheersingsniveaus, maar geeft daarvan alleen abstracte, vage beschrijvingen.

Dat gebeurt vanuit verschillende invalshoeken, allereerst vanuit de taalvaardigheden. Het ERK onderscheidt er vijf: spreken is onderverdeeld in 'spoken interaction' (dialogisch spreken) en 'spoken production' (monologisch spreken). Ook wordt een groot aantal competenties genoemd, waaronder de deelvaardigheden ('lexical competence', 'grammatical competence' enzovoort). De auteurs benadrukken dat ze niet willen kiezen voor één bepaalde theorie of aanpak van het vto. Dat moeten de gebruikers doen.

Het ERK biedt, zoals de naam zegt, een kader, maar brengt ook een aantal problemen met zich mee. De beschrijvingen van de niveaus kunnen verschillend geïnterpreteerd worden, vooral op het punt van diepte en precisie van begrip (bij luisterend en lezend begrijpen) en correctheid (bij spreken en schrijven). Het ERK moet voor alle mogelijke combinaties van moedertaal en vreemde taal gelden. Daarom kan het precisie en correctheid op allerlei deelgebieden – uitspraak, spelling, woordenschat, grammatica, pragmatiek – alleen vaag en in relatieve termen omschrijven. Bij grammaticale correctheid ziet dat er bijvoorbeeld zo uit: op niveau B1: 'communiceert redelijk correct', op B2.1: 'een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica', op B2.2 'goede beheersing van de grammatica', op C1: 'een hoge mate van grammaticale correctheid' (Nederlandse Taalunie, 2006, p. 106, vgl. Council of Europe, 2001, p.

114). De praktische en concrete vraag welke fouten op welk niveau niet meer gemaakt zouden mogen worden, is hiermee bij lange na niet beantwoord.

Dat zal natuurlijk ook verschillen per combinatie van moedertaal en doeltaal (Kwakernaak, 2006). Vergelijk een Nederlandstalige met een Engelstalige Fransleerder. Voor beiden is het Frans over het geheel genomen misschien ongeveer even moeilijk. Maar de Nederlandstalige zal bepaalde grammaticafouten langer blijven maken dan de Engelstalige en omgekeerd, omdat de contrasten tussen Nederlands en Frans anders liggen dan tussen Engels en Frans. Dat betekent dat grammaticaleerlijnen in leergangen per moedertaal-doeltaalcombinatie ontworpen moeten worden. Ook voor uitspraak en spelling geldt dat.

Een ander probleem is dat in het ERK talige en andersoortige cognitieve vaardigheden door elkaar lopen, bijvoorbeeld in de globale beschrijving van niveau 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. (Nederlandse Taalunie, 2006, p. 26, vgl. Council of Europe, 2001, p. 24)

De middelste zin lijkt een beschrijving van een talig niveau, de eerste en de laatste zin beschrijven eerder een intellectueel niveau, dat onder meer van leeftijd en opleiding afhankelijk is. Vergelijk een veertigjarige ingenieur die aan de vereisten van de eerste en de laatste zin ruimschoots voldoet maar wiens gesproken Frans moeizaam is, met een zestienjarige leerling die met veel flair en geheel volgens de beschrijving in de middelste zin de Fransen de oren van het hoofd praat, maar intellectueel nog veel te leren heeft. Een gevolg van deze combinatie van talige en andersoortige cognitieve (intellectuele) factoren in de beschrijvingen is, dat lang niet alle native speakers op alle aspecten niveau C2 of zelfs C1 halen in hun eigen moedertaal. Het lijkt erop dat met niveau C2 een academisch gevormde en talig goed ontwikkelde (near-)native speaker beschreven wordt, en dat van dat ideaalbeeld de lagere niveaus afgeleid zijn. Dit betekent dat lager opgeleiden niet of slechts bij uitzondering aan de eisen van de hogere niveaus kunnen voldoen, hoe goed ze de taal ook beheersen.

Het ERK biedt wel zicht op een breed scala aan situaties waarin geluisterd, gelezen, gesproken en geschreven wordt. Het geeft suggesties voor de manier waarop vto-doelen kunnen worden geformuleerd en op welke manieren die

doelen nader gespecificeerd en uitgewerkt kunnen worden. Het ERK kan gebruikt worden om examens en examenprogramma's internationaal beter op elkaar af te stemmen. Leergangauteurs kunnen een bewustere keuze maken uit tekstsoorten en situaties waarmee geoefend wordt. Een interpretatie en verdere uitwerking van het ERK is *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004). Maar vele andere interpretaties en uitwerkingen blijven mogelijk. *Taalprofielen* is niet doeltaalspecifiek en specificeert dus ook geen taalmiddelen die nodig zijn op de verschillende niveaus.

Na de verschijning van het ERK zijn wel voor enkele talen inventarisaties van taalmiddelen gemaakt voor verschillende ERK-niveaus. Ze worden *Reference Level Descriptions (RLDs) for national and regional languages* genoemd (internetzoekterm: coe + rld). Zulke RLD's zijn er onder meer voor Duits, Spaans en Frans. De publicatie voor Duits heet *Profile Deutsch* (Glabionat e.a., 2005), voor Spaans *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Voor Frans zijn het de zogenoemde *Référentiels* voor verschillende niveaus (Beacco e.a., 2004; Beacco e.a., 2006; Beacco e.a., 2007; Beacco e.a., 2008). Ook voor andere talen worden zulke inventarisaties gemaakt.

Jammer is dat de richtlijnen van de Raad van Europa voor het uitwerken van deze inventarisaties zo open zijn dat bijvoorbeeld de aantallen te beheersen woorden voor de verschillende niveaus per taal fors uiteen kunnen lopen (Decoo, 2011, 2012). Als er gezamenlijke en qua omvang realistische keuzes gemaakt zouden worden en als leergangauteurs zich daaraan zouden houden, zouden er eenheid en minder willekeur kunnen komen in het woordenschaataanbod van verschillende leergangen, met als gevolg meer efficiëntie en minder aansluitingsproblemen, bijvoorbeeld tussen onder- en bovenbouwleergangen.

Problemen zoals hier geschetst zijn er de oorzaak van dat de directe bruikbaarheid van het ERK voor de examinering en beoordeling beperkt is. Er zal nog heel wat ontwikkelingswerk gedaan moeten worden voordat bijvoorbeeld 'niveau B1' overal in Europa of zelfs overal in Nederland precies hetzelfde betekent. Het ERK kan wel op den duur de opbouw van de vto-programma's sterker gaan beïnvloeden.

6.4.3 Europees Taalportfolio

Vanuit het Europees Referentiekader werd het Europees Taalportfolio ontwikkeld. Hiermee kan de vreemdtaalleerder zijn eigen vreemdtaalbeheersing inschatten en zichtbaar maken voor anderen, bijvoorbeeld potentiële werkgevers. De onderdelen zijn een talenpaspoort, een taalbiografie en een dossier waarin de leerder voorbeelden van eigen werk opneemt die als onderbouwing en/of bewijs dienen.

Voor het talenpaspoort werd een zelfevaluatie-instrument ontworpen in de vorm van 'ik kan'-formuleringen, bijvoorbeeld 'Ik kan mij in voorspelbare alledaagse situaties verstaanbaar maken'. De eigen scores op de verschillende

'ik kan'-formuleringen resulteren in een taalprofiel, waarin te zien is wat het beheersingsniveau per vaardigheid is. Uiteraard speelt bij dit zelfinschattingsinstrument de subjectiviteit een grote rol, zodat het nauwelijks civiel effect zal kunnen hebben. Maar daar staat tegenover dat het een bewustwordingseffect heeft ten aanzien van het eigen leerproces. De leerder maakt voor zichzelf zichtbaarder wat hij verder nog leren moet, zodat hij zijn vreemdtaalleerproces beter kan sturen.

6.5

Leerlijnen

Veel vreemdtaalleergangen hebben een inhoudsopgave of -overzicht met meerdere kolommen waarboven termen staan als 'lezen', 'grammatica' en dergelijke. Dat zijn de leerlijnen van de leergang. Er kunnen leerlijnen zijn:

- voor elk van de vier vaardigheden: luisteren, spreken, lezen, schrijven;
- voor de deelvaardigheden: uitspraak, spelling, woordenschat (receptief en productief), grammatica;
- soms voor tekststructuur of tekstopbouw: tekstsoorten onderscheiden, opbouw van lees- en luisterteksten en presentaties, samenvatten, discussiëren, argumenteren;
- vaak voor strategieën en hulpvaardigheden: woordbetekenissen raden uit de context, samenvattende aantekeningen maken, opzoeken in woordenboeken en grammaticaoverzichten enzovoort;
- vaak voor kennis van land en samenleving (kls) of interculturele vorming.

Vaak is in de leergang zelf bij elk onderdeel met een icoontje of logo aangegeven tot welke leerlijn het behoort. Enerzijds worden de leerlijnen van elkaar onderscheiden, anderzijds staan ze op allerlei manieren met elkaar in verband. De leerlijnen voor de twee receptieve *vaardigheden*, luisteren en lezen, zijn meestal primair ten opzichte van de productieve, zoals in ieder natuurlijk taalleerproces. Luisteren gaat vooraf aan het spreken, lezen gaat vooraf aan het schrijven. Ook kun je altijd meer taal luisterend c.q. lezend begrijpen dan je kunt spreken c.q. schrijven. Vooral in het eerste deel van leergangen, maar vervolgens niet altijd en niet systematisch, wordt een spreekoefening voorafgegaan door een direct daarbij horende luisteroefening, of een schrijfoefening door een direct daarbij horende leesoefening.

De *uitspraak*- en de *spelling*leerlijn hebben vaak hun zwaartepunt aan het allereerste begin van het curriculum. Een taaie traditie wil dat uitgegaan wordt van het schrift en dat uitspraaktraining voorleestraining zou zijn. Het is wel degelijk zinvol om ook verderop in het curriculum bij luisteren en spreken te blijven werken aan uitspraakverbetering.

De *woordenschat*leerlijn heeft twee aspecten: receptieve en productieve beheersing. Nog steeds zijn er leergangen die lijsten aanbieden met woorden

gekozen uit gepresenteerde lees- en soms ook luisterteksten, zonder duidelijk te specificeren of die woorden receptief of (ook) productief geleerd moeten worden. Beter is een duidelijke scheiding, gezien het feit dat er veel meer woorden receptief beheerst kunnen en moeten worden dan productief. De receptieve woordenschatleerlijn kan dan afhankelijk gemaakt worden van de gepresenteerde lees- en luisterteksten. De productieve woordenschatleerlijn moet gericht zijn op de gespreks- c.q. schrijfvaardigheidslijn. Andersom gezegd: gespreks- en schrijfvaardigheidsoopdrachten moeten zo ingericht zijn dat het gebruik van de productief geleerde woorden nodig is of ten minste voor de hand ligt.

De *grammaticaleerlijn* pleegt hoofdzakelijk gericht te zijn op productie, maar kan – zeker bij sterk(er) contrasterende talen, zoals de Romaanse talen voor Nederlandstaligen – ook aansluiten bij (een van) de receptieve lijn(en). Met andere woorden: bij lees- of luisterteksten kunnen (meer) grammaticale zoek- en/of analyseopdrachten gegeven worden. Wat de productieve kant betreft: grammatica wordt heel vaak alleen geoefend in schriftelijke, sterk gestuurde oefeningen (meestal invulzinnen). In een goed geplande en doorgevoerde grammaticaleerlijn wordt herhaald en gevarieerd in de oefenparameters, dus ook mondeling en minder sterk gestuurd (meer inhoudgericht).

De *tekststructuurleerlijn* sluit vooral aan bij (of is geïntegreerd in) de receptieve leerlijnen en vertoont overlap met de strategieleerlijn (zie hierna). Bij de lees- en luisterstrategieën (concentrisch en voorspellend lezen en luisteren) en samenvatten is kennis van tekstsoorten belangrijk: hoe is een tekst als deze meestal opgebouwd? Maar ook bij het spreken (presentaties) en het schrijven met open opdrachten is van belang dat de leerling weet hoe hij zijn tekst op moet bouwen.

De *strategie- en hulpvaardigheidsleerlijnen* hebben allemaal verbanden met bepaalde vaardigheden en deelvaardigheden. Woordbetekenissen raden uit de context heeft uiteraard te maken met receptieve woordenschat en met luister- en leesvaardigheid. Samenvattende aantekeningen maken is een belangrijke strategie om luister- en leesteksten aan te pakken. Opzoeken, herformuleren en reviseren zijn compenserende strategieën bij schrijf- en gespreksvaardigheid.

De *kls- of interculturele leerlijn* is minder van talige en meer van inhoudelijke aard. Hij kan apart gehouden worden, bijvoorbeeld in de vorm van speciale informatieve kls-teksten of -tekstjes, speciale kls-zoekopdrachten en dergelijke. Maar kls kan ook geïntegreerd worden aangeboden, met name met lees- en luistervaardigheid. Lees- en luisterteksten zijn dan gekozen (of deels speciaal geschreven of bewerkt voor de leergang) met het oog op hun kls-inhoud. Lees- c.q. luistervaardigheidstraining en kls (interculturele vorming) gaan dan hand in hand.

Iedere leerlijn heeft zijn eigen opbouw of, zoals men ook zegt, *progressie*. Die is bij de vaardigheden lastiger vast te stellen dan bij de deelvaardigheden. Binnen de vaardigheidslijnen kan het ERK een leidraad vormen; dit geeft immers per niveau (bijvoorbeeld A2) een aanduiding van tekstsoorten, situaties en taalhandelingen die beheerst moeten worden. Maar het laat de volgorde of opbouw binnen elk niveau open.

Bij luister- en leesteksten is de moeilijkheidsgraad moeilijk exact te bepalen, omdat die van zoveel factoren afhankelijk is. Ook speelt de moeilijkheidsgraad van de opdrachten mee: bij een moeilijker tekst kun je makkelijkere opdrachten geven (die bijvoorbeeld minder gedetailleerd begrip vereisen) en andersom. Bij gespreks- en schrijfvaardigheidsoopdrachten, die per definitie formuleringsvrijheid geven, is een flinke mate van differentiatie vanzelf ingebouwd: de leerling bepaalt voor een deel zelf hoe moeilijk of hoe makkelijk zijn formuleringen zijn.

Het duidelijkst zichtbaar is de progressie in de deelvaardigheidslijnen. De hoeveelheid woorden die de leerling geacht wordt receptief of ook productief te beheersen, de grammaticale structuren die hij geacht wordt correct te kunnen produceren – dat zijn de eenvoudiger vast te stellen elementen in een leergang. Toch vertonen leergangen ook op deze punten grote verschillen. Dat hangt samen met de uiteenlopende inschattingen die docenten maken ten aanzien van wat leerlingen moeten kunnen met die woorden en grammaticale structuren. Als ik ermee tevreden ben dat leerlingen in een repetitie een woord kunnen vertalen en een grammaticaregel schriftelijk kunnen toepassen in een invulzin, dan kan ik ze relatief veel woorden en veel grammaticaregels laten leren. Maar als ik wil dat ze met woorden en grammaticale structuren iets kunnen bij het begrijpen én het zelf produceren van gesproken en geschreven teksten, dan vraag ik andere beheersingsniveaus voor die woorden en die grammaticale structuren (zie paragraaf 13.2.4 *Beheersingsniveaus en parameters*, en paragraaf 14.2.2 *Beheersingsniveaus*), en dan ziet de verhouding tussen mijn vaardigheids- en mijn deelvaardigheidsleerlijnen er heel anders uit. Ik moet dan immers in elk woord en elke grammaticale structuur heel wat meer oefentijd investeren.

6.5.1 Hoofdstukken en leerlijnen

Omdat er zoveel verschillende leerlijnen zijn, moet er gekozen worden welke daarvan de hoofdlijn uitmaakt of uitmaken. De gemaakte keus is meestal af te lezen uit de titels van de hoofdstukken van een leergang. Heel lang was de grammaticaleerlijn de belangrijkste, althans in de onderbouw. Een hoofdstuk heette bijvoorbeeld 'De verleden tijd' of 'De trappen van vergelijking' en begon met een uitleg daarvan. Iets verderop werd een aantal woorden in een lijst aangeboden. Tegen het eind kon nog een eenvoudig leestekstje volgen. Maar de meeste aandacht en tijd gingen naar de grammatica.

Sinds de jaren zeventig beginnen leerganghoofdstukken met een lees- of een luistertekst. Sinds de jaren tachtig zijn de hoofdstukken als geheel thematisch georganiseerd, althans ze hebben titels die wijzen op taalhandelingen (bijvoorbeeld zich voorstellen, de weg vragen en wijzen), op taalgebruikssituaties (bijvoorbeeld winkelen of inkopen doen, gaan eten, bezoek aan of van een buitenlandse partnerschool) of, breder, op thema's (bijvoorbeeld vrije tijd, sport, werk of bijbaantjes). Vaak begint een leergang met enkele eenvoudige taalhandelingen zoals 'jezelf voorstellen', dan volgt een aantal sterk geritualiseerde taalgebruikssituaties (waarin men zich kan redden met een beperkt aantal standaardformules, bijvoorbeeld een koopgesprek), vervolgens gaat de leergang over tot bredere thema's, waarin taalhandelingen en taalgebruikssituaties wel voorkomen, maar veel toevalliger geordend. In deze opbouw kan het Europees Referentiekader meer systematiek gaan brengen.

Lees- en luisterteksten zijn meestal duidelijk op het onderwerp van het leerganghoofdstuk gericht, en soms, maar niet altijd, ook de gespreks- en schrijfvaardigheidsopdrachten. Bij de woordenschat kan dikwijls in zekere mate een verband gelegd worden, maar je ziet vaak dat (een deel van) de woordenleerlijsten en de sterker gestuurde woordenschatoefeningen weinig met het hoofdstukonderwerp te maken hebben.

Veel vaker nog is dat het geval met grammatica. Er zijn wel leergangen waarin geprobeerd wordt grammaticale structuren te kiezen die passen bij het hoofdstukonderwerp, bijvoorbeeld de Duitse lijdendvoorwerpmarkering van de zelfstandignaamwoordgroep bij het koopgesprek ('Ich suche einen Pullover'), de Engelse *ing*-vorm bij het thema hobby's ('I like swimming') of de Franse gebiedende wijs bij een bezoeksituatie ('Entre/Entrez'). Maar vaak lukt dat niet of doen de auteurs zelfs geen enkele poging, ook niet door het oefenmateriaal (vaak losse invulzinnen) inhoudelijk een beetje aan te passen aan het hoofdstukonderwerp. De grammaticaleerlijn staat dan helemaal los van de andere leerlijnen. Of de leerlingen communicatief iets met de gericht geoefende grammatica doen, wordt geheel aan het toeval overgelaten.

6.5.2 Organisatie van leergangontwikkeling

Leergangontwikkeling is een complex proces. Leergangauteursteams kunnen hun werk op verschillende manieren organiseren. Optie 1 is de hoofdstukken over de verschillende teamleden te verdelen. Optie 2 is de leerlijnen te verdelen over de verschillende teamleden.

hoofdstuk en onderwerp	1 je voorstellen	2 hobby's	3 boodschappen doen	...
kls/interculturele vorming				
luistervaardigheid				
gespreksvaardigheid				
leesvaardigheid				
schrijfvaardigheid				
tekstopbouw				
strategieën				
uitspraak, spelling				
woordenschat				
grammatica				

Schema 6.4 Een voorbeeld van hoofdstukken en leerlijnen in een leergang

Aan de hand van schema 6.4 kun je je voorstellen wat de voor- en de nadelen zijn van elke optie. Bij optie 1 vergt het geen overleg om van elk hoofdstuk afzonderlijk een mooie eenheid te maken. Maar elke auteur moet van alle markten (leerlijnen) thuis zijn. Het wordt moeilijk om de doorgaande leerlijnen goed in de gaten te houden. Een teamlid kan vaak niet wachten tot andere teamleden klaar zijn met de voorafgaande hoofdstukken. De leerlijnen moeten dus nauwkeurig gepland zijn voordat ieder met zijn hoofdstukken aan de gang gaat. Bij optie 2 is dat geen probleem. Ieder teamlid heeft zijn eigen specialisme en zorgt voor zijn eigen leerlijn of combinatie van leerlijnen. Maar dan wordt de samenhang tussen de leerlijnen binnen elk hoofdstuk weer problematischer. Als bijvoorbeeld één teamlid de grammatica doet, geen inspraak heeft of neemt in de onderwerpen van de hoofdstukken en/of niet weet wat andere teamleden in de verschillende leerlijnen precies aan het ma-

ken zijn, dan is de kans groot dat de grammaticaleerlijn in elk hoofdstuk los komt te staan van de overige leerlijnen.

6.5.3 Fasemodellen (cycli van leeractiviteiten)

Leerganghoofdstukken kunnen een vaste, maar ook een gevarieerde opbouw hebben. Vaak zijn bepaalde lijnen of cycli binnen hoofdstukken te herkennen. Een logische, want natuurlijke lijn is die van receptief naar productief: eerst beluistert en/of leest de leerling hoe het in de vreemde taal gaat, daarna gaat hij zelf proberen iets te zeggen of te schrijven. Nog een logische lijn is die van een (receptieve) vaardigheid naar deelvaardigheden, en dan weer naar een (productieve) vaardigheid (zie schema 6.5). Tot zo'n twintig à dertig jaar geleden werd wel gewerkt met zo'n vaste cyclus, ook wel fasemodel genoemd, maar sindsdien zijn leergang- met zo'n vaste cyclus, ook wel fasemodel genoemd, maar sindsdien zijn leergang- hoofdstukken vaak minder systematisch en overzichtelijk opgebouwd. Soms zie je dat er meerdere kleine cycli in één hoofdstuk voorkomen, met andere activiteiten daartussen. In elk geval zijn de meeste voorkomende taalleeractiviteiten in dezelfde categorieën in te delen als die in het fasemodel, ook al verschijnen ze in andere volgorde in de hoofdstukken.

Blok 1: receptieve vaardigheden	één of meer luister- en/of leesteksten met begripscontrole	Bijvoorbeeld een gesprek waarin de weg gevraagd en gewezen wordt, of een brief om een bezoek af te spreken.
Blok 2: deel- vaardigheden	gestuurde uitspraak-, spelling-, woordenschat- en/of grammatica- oefeningen	De leerstof kan uit de voorafgaande luister- en/of leestekst(en) komen. Het kan zijn dat leerlingen die zelf moeten analyseren. In elk geval wordt er ge- stuurd (re)productief mee geoefend.
Blok 3: productieve vaardigheden	één of meer (geleide) gespreks- en/ of schrijfvaardigheidsoefeningen	Het kan hier om dezelfde spreeksitu- atie en/of schrijfsituatie gaan die in blok 1 is gepresenteerd.

Schema 6.5 Fasemodel: een cyclus van receptieve vaardigheden via deelvaardigheden naar productieve vaardigheden

6.5.4 Volgorde- en aansluitingsproblemen, en de ideale mix

Hiervoor is al sprake geweest van aansluitingsproblemen. Het beruchtst is in Nederland de gebrekkige aansluiting tussen onder- en bovenbouwleergangen, maar denk ook aan leerlingen die van school en/of schooltype veranderen en in een leergang vallen die heel andere accenten legt en/of leerlijnen heel anders opbouwt. Ook een zittenblijver kan de pech hebben met een andere

leergang geconfronteerd te worden, als in zijn nieuwe jaargroep toevallig een nieuwe leergang ingevoerd is.

Ook als leergangen zich zouden houden aan een bepaald afgesproken repertoire van woorden, grammatica, strategieën en hulpvaardigheden en klsstof, bijvoorbeeld voor de onderbouw en voor de bovenbouw van de verschillende schooltypes, dan nog zouden er behoorlijke verschillen kunnen bestaan per leerjaar, doordat leergangen die stof verschillend kunnen verdelen over de leerjaren. Er zijn landen waar dit probleem opgelost is doordat leerplannen voorschrijven wat per klas gedaan moet worden. Maar ook dan kunnen leergangen nog verschillen, met name in de nadruk die ze op bepaalde leerlijnen en/of bepaalde manieren van oefenen leggen.

Er bestaat niet één ideale mix van taalleeractiviteiten, er is niet zoiets als dé ideale leergang, net zo min als leraren of leerlingen het eens zijn over de beste manier om een vreemde taal te leren. De Nederlandse overheid laat de leermiddelenmarkt vrijwel geheel aan het spel der vrije krachten over en ondersteunt alleen het Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen (NICL), dat zorgt voor een niet-selectieve en niet-beoordelende inventarisatie van het onderwijsmateriaal op de Nederlandse markt (www.wikiwijsleermiddelenplein.nl).

6.6 Leerganganalyse en -beoordeling

Buitenlandse waarnemers verbazen zich vaak over de mate waarin Nederlandse myt-docenten zich afhankelijk maken van hun leergangen. Dit kan te maken hebben met het feit dat leerplannen in het Nederlandse onderwijs nauwelijks een rol spelen, zodat docenten op zoek naar richting en houvast uitkomen bij de leergangen. Het kan ook te maken hebben met de lesurenbelasting, die Europees gezien relatief hoog ligt.

Des te belangrijker is het dat scholen of secties een goede keus maken uit de vele leergangen die (vooral voor een grote deelmarkt als die voor Engels) aangeboden worden. Maar leergangen zijn zeer complexe producten, waarvan je niet meteen ziet hoe ze in elkaar steken en wat de kwaliteit ervan is.

Bekend onder uitgevers is de neiging van docenten om zich sterk te laten leiden door het uiterlijk: de opmaak en de illustraties. Daarom besteden de uitgevers daar veel aandacht en geld aan, want er moet verkocht worden. Voor de docent en de leerling komt het natuurlijk uiteindelijk op heel andere zaken aan, die pas aan het licht komen tijdens het gebruik, dus als de school al vast zit aan de leergang. Bekend onder docenten is overigens het verschijnsel dat het eerste deel van een leergang goed is, maar de volgende delen minder. Over het eerste deel doen teams vaak lang (twee jaar, vaak langer), maar als dan dat deel uit is, moeten de volgende delen in een flink tempo geproduceerd worden, om de scholen die meteen ingestapt zijn ook in de volgende schooljaren

te kunnen bedienen. Er zijn dan ook veel docenten die liever niet op basis van één verschenen deel instappen.

Hoe dan ook is het belangrijk om niet over één nacht ijs te gaan. Je geeft een belangrijk deel van jouw onderwijs in feite uit handen aan een leergangautores-team. Negatieve of positieve oordelen van collega's die al met een nieuwe leergang werken, zijn nuttig, maar ook niet honderd procent betrouwbaar. Belangrijk is om zelf de keus op zo goed mogelijke gronden te maken – en het daar uiteraard ook in de sectie over eens te worden. Dat vergt een werkinvestering: analyse en beoordeling van meerdere leergangen.

6.6.1 Stappenplan voor leergangkeuze

1 *Profiel*

Stel als vaksectie gezamenlijk een gewenst profiel van de nieuwe leergang op, dat is een lijst van eisen. Laat die niet alleen bestaan uit punten waarop de oude leergang niet voldeed, maar zorg voor een breed spectrum van aspecten die je van belang acht. Punten waarop de oude leergang goed was, zijn niet vanzelfsprekend goed in de nieuwe leergangen. Maak gebruik van aandachtspuntenlijsten (hierna volgt er één), die je als inspiratiebron of checklist gebruikt, maar maak uiteindelijk je eigen lijst.

2 *Eerste selectieronde*

Oriënteer je op de leergangenmarkt en maak in een eerste ronde een eerste selectie, zodat je twee of drie, misschien vier, mogelijke 'kandidaten' overhoudt. Doe dat niet alleen op grond van de naam of de omvang van de uitgeverij, ook niet alleen op uiterlijkheden van de boeken zoals lay-out en illustraties en zeker niet alleen op grond van het onsystematische bladeren dat iedereen doet die voor het eerst een leergang in handen krijgt. Ga in deze ronde 'horizontaal' (zie schema 6.4) te werk: neem één representatief hoofdstuk door (dus niet het eerste) met het oog van de docent die er de volgende weken les mee moet gaan geven. Scoor dat hoofdstuk, voor zover mogelijk (je kunt van daaruit de leerlijnen als geheel natuurlijk niet overzien), op de (hoofd)punten van het gewenste profiel. Verdeel dit werk over de sectieleden, maar zorg dat elke leergang door minstens twee collega's op deze wijze 'horizontaal' bekeken is.

3 *Tweede selectieronde*

Analyseer en beoordeel de twee of drie, misschien vier, leergangen die door de eerste ronde kwamen, nu ook 'verticaal' (zie schema 6.4). Verdeel daarvoor de verschillende leerlijnen onder de collega's, maar zorg dat elke leerlijn van elke leergang door minstens twee collega's op deze wijze 'verticaal' geanalyseerd en beoordeeld is. Als er meer dan één deel van de leergang beschikbaar is, kijk dan niet uitsluitend naar het eerste deel.

Het profiel van de gewenste nieuwe leergang kan bestaan uit een vragenlijst of een lijst van eisen in stellingvorm, bijvoorbeeld 'De leergang bevat geleide en open gespreksvaardigheidsoefeningen' of 'Er is een goede keus gemaakt tussen receptief en productief te leren woorden'. In vraagvorm: 'Bevat de leergang ...?' enzovoort. Op die eisen of vragen kun je elke leergang scoren met ja/nee, of wat genuanceerder met + / ± / – of met een vier- of vijfpuntsschaal.

Een minder overzichtelijke, maar flexibeler mogelijkheid is een lijst van trefwoorden, die als kopjes kunnen fungeren waaronder de analyserende en beoordelende collega's hun bevindingen en oordelen beschrijven.

In de volgende lijst van mogelijke aandachtspunten zijn alleen trefwoordsgewijs aspecten opgenomen die van belang kunnen zijn, als inspiratiebron en/of checklist.

6.6.2 Mogelijke aandachtspunten bij leerganganalyse en -beoordeling

1 *Beschikbare onderdelen*

- Drukwerk: tekst-/leerboek, werkboek, docentenhandleiding, toetsen, ...;
- digitaal materiaal: luisterteksten, uitspraak oefeningen, digitale woordenschat-/grammatica oefeningen;
- ...

2 *Drukwerk: uiterlijk en navigatie*

- Stevigheid omslag en bindwerk;
- apart werkboek / schrijven in eigen schrift;
- lay-out;
- illustraties;
- icoontjes;
- verwijzingsymbolen en -codes van tekst- naar werkboek en vice versa en naar andere onderdelen van hetzelfde boek zoals grammatica overzicht;
- ...

3 *Digitaal materiaal (cd's, cd-roms, dvd's, programma's voor schoolnetwerk of op uitgeverswebsite): uiterlijk en navigatie*

- Scherm lay-out;
- geluidsmontage;
- hardware vereisten;
- toegankelijkheid;
- navigatie;
- ...

4 *Luistervaardigheid*

- Aandacht in verhouding tot lezen en andere vaardigheden;
- tekstsoorten;

- onderwerpen;
- moeilijkheidsgraad teksten (inhoudelijk, ondersteuning met beelden, talig, spreesnelheid, articulatie, geluidskwaliteit);
- authenticiteit (spontaan gesproken of voorgelezen, tekstsoort en bronnen aangegeven in boek of in intro op geluidsdrager);
- voor het luisteren oriënteren op bron, tekstsoort, sprekende personen (rollen) en inhoud; omgang met (onbekende) woorden;
- types begripscontroles en opdrachten (selectief/zoekend en structurerend luisteren);
- samenvattende aantekeningen maken;
- andere opdrachten gericht op het analyseren van de opbouw van de tekst;
- ...

5 Leesvaardigheid

- Aandacht in verhouding tot luisteren en andere vaardigheden;
- tekstsoorten;
- onderwerpen;
- moeilijkheidsgraad (inhoudelijk, talig, functionele illustraties, ...);
- authenticiteit (geheel authentiek/bewerkt/speciaal voor leergang geschreven, bronnen aangegeven, herkomst aan lay-out herkenbaar);
- voor het lezen oriënteren op bron, tekstsoort en inhoud; omgang met (onbekende) woorden; types begripscontroles en opdrachten (selectief/zoekend en structurerend lezen);
- samenvattende aantekeningen maken; andere opdrachten gericht op het analyseren van de opbouw van de tekst;
- betekenis van woorden en passages afleiden uit de context; opzoekvaardigheid;
- ...

6 Gespreksvaardigheid

- Aandacht in verhouding tot schrijven en andere vaardigheden;
- (gesproken) tekstsoorten/spreksituaties;
- aandacht voor monologisch spreken/presentaties (spreekbeurten) (voorbereiding, opbouw, visuele ondersteuning, uitvoeringsaspecten);
- onderwerpen;
- werkvormen (mogelijkheid tot oefenen in tweetallen/groepjes, geleide/open opdrachten);
- voorbereiding spreekopdrachten in luisteroefeningen en gestuurde uitspraak-, woordenschat-, grammaticaoefeningen (niet alleen schriftelijke);
- aandachtspunten voor de feedback;
- aandacht voor gespreksstrategieën, bijvoorbeeld compensatiestrategieën, discussietechnieken;
- ...

7 Schrijfvaardigheid

- Aandacht in verhouding tot spreken en andere vaardigheden;
- tekstsoorten/schrijfsituaties;
- aandacht voor schrijfstrategieën (plannen – formuleren – reviseren, opzoekvaardigheid);
- variatie in opdrachtvormen (geleid, open);
- voorbereiding schrijfoefeningen in leesoefeningen en gestuurde spelling-, woordenschat-, grammaticaoefeningen;
- aandachtspunten voor zelfcontrole en feedback;
- ...

8 Uitspraak en spelling

- Aandacht in begin en verderop;
- alleen aandacht voor klank-tekenrelatie of ook aparte aandacht voor klank, assimilatie, intonatie;
- klankanalyse- en/of uitspraak oefeningen op geluidsdrager;
- aandacht voor dialectale en sociolectale varianten;
- ...

9 Woordenschat

- Onderscheid tussen receptief en productief te beheersen woordenschat in leerlijstjes;
- hoeveelheid en keuze van receptief en productief te leren woorden (frequentie, relevantie);
- alleen losse woorden of ook collocaties, uitdrukkingen en vaste formules;
- woordenlijsten met/zonder voorbeeldzinnen;
- woordenschatoefeningen zonder/met context;
- ...

10 Grammatica

- Hoeveelheid en keuze van (receptief en) productief te beheersen grammaticale structuren;
- onderscheid schrijf-/spreekgrammatica;
- bewustmakingsvolgorde en portionering (meer 'doorwerken van systematisch beschrijvend grammaticaoverzicht' of meer volgens de vraag 'wat is relevant en wat kunnen leerlingen aan?'; grote of kleine stappen);
- wijze van aanbieding (deductief – (geleid) inductief, taalkundige of meer didactische terminologie);
- wijze van oefening (alleen schriftelijk en taalgericht, of ook mondeling en meer inhoudgericht);
- ...

11 *Kennis van land en samenleving, interculturele vorming*

- Aandacht voor kls/interculturele vorming;
- aparte leerlijn of geïntegreerd in luister- en/of leesteksten;
- indien geïntegreerd aparte aandacht in begripscontrole of opdrachten;
- alleen aandacht voor informatie en reproductie daarvan of (ook) voor verwerking;
- opzoekvaardigheid;
- afleidvaardigheid;
- houdingen;
- ...

12 *Docentenmateriaal*

- Didactische verantwoording;
- toelichtingen bij oefeningen;
- antwoorden en suggesties bij teksten en oefeningen;
- toetsen;
- ...

Tekststructuur (opbouw van de tekst) en *strategieën en hulpvaardigheden* zijn in deze lijst aangeduid bij de vaardigheden waar ze het best bij passen, maar kunnen natuurlijk ook aparte aandachtspunten zijn.

Naast deze sterk vakgerichte criteria kunnen ook meer algemeen onderwijskundige aspecten aan de orde komen, zoals mogelijkheden tot zelfstandig werken, de mate waarin leerlingen tot samenwerking gestimuleerd worden, reflectie op eigen voortgang en eigen leerstijl, voorbereiding op zelfstandige voortzetting van het (taal)leerproces, enzovoort.

7

Het vto in maatschappelijk perspectief

7.1 *Waarom eigenlijk vto?*

Een vreemdetaaldocent heeft met meer te maken dan alleen met taalvaardigheidstraining, oefeningstypes, grammatica, natuurlijke versus gestuurde taalverwervingsprocessen en wat dies meer zij. Bij lesgeven komt nog heel wat meer om de hoek kijken. Onderwijs is een sociaal en maatschappelijk gebeuren. De meeste vreemdetaaldocenten worden door de staat betaald, dus van belastinggeld dat door de burgers wordt opgebracht. Dat komt natuurlijk door het feit dat enkele moderne vreemde talen schoolvakken zijn. Trouwens, ook commercieel vto wordt beïnvloed door de didactiek van de schoolvakken. Dat vreemde talen op het schoolrooster staan en dat er dus vreemdetaallessen moeten zijn, lijkt in onze tijd vanzelfsprekend. Maar dat is het niet als je in de geschiedenis terugkijkt naar de tijd waarin de beroepsgroep van vreemdetaaldocenten ontstaan is. Die terugblik is vooral verhelderend als je ziet onder welke omstandigheden dat gebeurde.

Even vanzelfsprekend lijkt het hedendaagse antwoord op de vraag, waarom leerlingen van bepaalde schooltypes één of meer vreemde talen moeten leren: natuurlijk om met sprekers van die talen te kunnen communiceren. Maar een korte terugblik leert dat dat antwoord eigenlijk pas kort, namelijk drie tot vier decennia geleden, voor iedereen zo vanzelfsprekend is geworden.

Als we nu als beroepsgroep van vreemdetaallessen met z'n allen belijden dat we de vreemde taal onderwijzen als communicatiemiddel, dan hebben we ook een maatschappelijke verplichting om dat zo goed mogelijk te doen. Dat betekent een verplichting om het erover eens te worden wat kwaliteit is in ons beroep. Dat betekent ook dat we ons ervan bewust zijn dat de opvattingen over wat kwaliteit is, veranderen met de tijd. Immers, de maatschappij verandert, de behoeften veranderen en daarmee de opdracht van de maatschappij aan ons als beroepsgroep. Ook de inzichten over hoe talen geleerd worden, veranderen. Dus kwaliteit van het vto is geen gegeven dat eens en voor altijd vaststaat. (Zelf)kritiek en vernieuwing zijn onontbeerlijk. Het vak bijhouden en meegaan met de ontwikkelingen vraagt je van je automonteur, je tandarts