

Tilburg University

Diversiteit in het Europese talenonderwijs

Broeder, P.; van Wijk, C.

Published in:

De toekomst van het talenonderwijs

Publication date:

2009

Document Version

Early version, also known as pre-print

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Broeder, P., & van Wijk, C. (2009). Diversiteit in het Europese talenonderwijs: Over praktische noodzaak en theoretische verdieping. In D. Tuin, & R. de Graaff (Eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 37-54). NaB-MVT&IVLOS.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Hoofdstuk 3

Diversiteit in het Europese talenonderwijs: over praktische noodzaak en theoretische verdieping¹

Peter Broeder & Carel van Wijk

Faculteit Geesteswetenschappen
Universiteit van Tilburg

Samenvatting

Het talenonderwijs in Europa kent door allerlei demografische ontwikkelingen een hectische periode. Om hier adequaat mee om te kunnen gaan zijn reeds meerdere aanzetten gegeven voor een Europees taalbeleid. Een centrale rol is hierbij toebedeeld aan het CEFR, het *Common European Framework of Reference*. Een belangrijk onderdeel hiervan zijn de taalvaardigheidsschalen voor vijf domeinen: luisteren, lezen gesproken interactie, gesproken productie en schrijven. Om dit *Framework* verder toepasbaar te maken binnen de onderwijspraktijk is het ELP ontwikkeld, het *European Language Portfolio*. De invoering van beide initiatieven, CEFR en ELP, komt vooralsnog moeizaam van de grond. Parallel aan deze feitelijke ontwikkelingen verloopt een nog niet bevredigend afgeronde discussie over het theoretisch fundament van met name het CEFR. Wij spitsen voor het domein schrijven deze discussie toe op drie punten: de keuze van de taken om vaardigheidsniveaus te karakteriseren, de wijze waarop taalontwikkeling wordt voorgesteld, en de mate waarin oneigenlijke normen worden gesteld. Wij illustreren vervolgens hoe aan deze kritiekpunten tegemoet kan worden gekomen door meer direct aan te sluiten op taalkunde en psycholinguïstiek. Alleen vanuit een sterker theoretisch fundament kunnen we erin slagen om zowel beoordelingscriteria als onderwijsvormen adequaat aan te laten sluiten op de talige diversiteit in onze moderne samenleving.

¹ In R. de Graaff & D. Tuin (red., 2009), *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 37-54). IVLOS Universiteit Utrecht en NaB-MVT Enschede.

Diversiteit in Europa

De taalkaart van Europa maakt grote veranderingen door. Steeds meer Europeanen hebben een andere taal dan hun officiële "landstaal". Ons continent wordt in versneld tempo meertalig. De gegevens in Kader 1 geven hiervan een aantal indicaties. Het veranderend talenlandschap laat ook het Europese talenonderwijs niet onberoerd. Dat bevindt zich momenteel in een hectische periode. In deze bijdrage stellen wij een aantal aspecten aan de orde van de pogingen om in het onderwijs met de talige diversiteit in Europa om te gaan.

We beginnen met een schets van de situatie in Europa als geheel en vervolgens met de situatie meer specifiek in Nederland. Door de opstelling van een gemeenschappelijk kader zijn nu de termen gegeven voor gedachtenwisseling en de contouren voor beleidsontwikkeling. De doelen, normen en middelen zijn echter nog verre van grondig gespecificeerd. Voor een verdere ontwikkeling daarvan is een nauwere aansluiting nodig op fundamenteel onderzoek. Nadat we hier een en ander over te berde hebben gebracht, sluiten we af met een aantal overwegingen over de nabije toekomst van het talenonderwijs. Wij hopen hiermee een beeld te schetsen van een koers die het onderwijsveld kan nemen.

Kader 1 Karakterisering van de taalsituatie in 21 Europese landen (McPake et al., 2007)

- In totaal spreekt men meer dan 440 talen.
- Van deze talen worden er wereldwijd 65 door meer dan 10 miljoen mensen gesproken en 9 door niet minder dan 100 miljoen mensen (Arabisch, Hindi, Bengali, Engels, Japans, Mandarijn-Chinees, Portugees, Russisch, Spaans).
- De talen met de grootste verspreiding zijn Pools en Duits (in 17 van de 21 landen). Daarna volgen Frans, Arabisch en Russisch (16), Spaans en Turks (15), Romani (14) en Engels en Mandarijn-Chinees (13).
- Ongeveer 280 talen worden slechts in één land gesproken.
- Voor slechts 24 procent van alle gesproken talen wordt formeel onderwijs aangeboden.

Taalonderwijsbeleid in Europa

De afgelopen decennia laat het Europese taalonderwijsbeleid een verschuiving zien van een ééntalige en solitaire aanpak naar een meertalige en unitaire aanpak. Men laat steeds meer het uitgangspunt los dat iedereen dezelfde "eerste taal" of "moedertaal" heeft, en dat men iedere andere taal leert in de context

van het “vreemde” talenonderwijs. Lange tijd is uitgegaan van een indeling naar drie domeinen:

- de officiële landstaal,
- de (moderne) vreemde talen (meestal Engels, Frans en Duits),
- de additionele talen (meestal van regionale minderheden en etnische migranten).

Deze driedeling is niet meer werkbaar. De voortschrijdende erkenning van de meertalige realiteit en het streven naar een alomvattend taalonderwijs heeft dan ook geleid tot meerdere aanzetten voor een Europees taalbeleid.

Vanuit de Europese Unie is in 2003 een Actieplan opgezet voor het leren van talen en het bevorderen van taalverscheidenheid (Europese Commissie, 2003). Gelet op de talige en culturele diversiteit van de 450 miljoen Europeanen is het immers onvoldoende alleen de landstalen van de eigen staat en een paar andere (meestal grotere) lidstaten te leren en te promoten. Het is ook van belang om te investeren in het leren en onderwijzen van de “additionele” talen, de talen van (regionale) minderheden en migranten (McPake et al., 2007).

Vanuit de Raad van Europa wordt eveneens gepleit voor het investeren in de realiteit van een meertalig Europa (Beacco & Byram, 2003). Om het leren van talen te stimuleren, en zo ook het wederzijds begrip en de mobiliteit binnen Europa te bevorderen, is het instrument ontwikkeld dat bekend staat als het *Common European Framework of Reference* (afgekort tot CEFR; Raad van Europa, 2001; Nederlandse Taalunie, 2006). Een belangrijk onderdeel van het CEFR is de specificatie van taalvaardigheidschalen voor vijf domeinen: luisteren, lezen, gesproken interactie, gesproken productie en schrijven. Binnen elk domein wordt de vaardigheid aangeduid in termen van zes niveaus. Ieder niveau is gespecificeerd op basis van *ik kan*-stellingen, de *can do*-descriptoren. Kader 2 geeft hiervan de uitwerking voor het domein schrijven.

Een belangrijke bijdrage aan de concretisering van het CEFR is het *European Language Portfolio* (ELP; Raad van Europa, 2001). Een taalportfolio is een document waarmee de houder inzicht krijgt in de eigen taalvaardigheid en kan reflecteren op de eigen meertalige en multiculturele ervaringen. Er wordt ondermeer een taalprofiel gespecificeerd met een niveau-indicatie voor elk van de vijf vaardigheden van het CEFR. Het CEFR en het ELP zijn belangrijke instrumenten geworden om recht te kunnen doen aan de geconstateerde diversiteit (Broeder & Martyniek, 2008). De invloed van het CEFR en het ELP in het Europese taalbeleid is inmiddels groot. Op twee punten is er wel discussie over de noodzaak om tot aanpassingen te komen.

Kader 2 Voor schrijven de *ik kan*-stellingen van de zelfbeoordeling
(Nederlandse Taalunie, 2006, p. 28)

basis taalgebruiker		onafhankelijke taalgebruiker		vaardige taalgebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
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.
informatief informatief	informatief expressief	reflectief expressief	reflectief discursief expressief	discursief reflectief poëtisch?	poëtisch? reflectief reflectief

Noot De onderste regel geeft voor iedere stelling aan wat de communicatieve strekking ervan is. Deze typeringen worden in paragraaf 4 nader besproken.

De eerste discussie draait om de CEFR-niveaus. Deze zijn ontwikkeld voor de vaardigheid van volwassenen in een tweede taal (Little, 2007). Het moet nog bekeken worden of zij even toepasbaar zijn op jongere leerders en op de moedertaal. De niveaus zijn ingevuld op basis van inschattingen door docenten. Het is echter nog verre van zeker dat deze oordelen overeenkomen met de vaardigheidsstadia zoals die doorlopen worden door (tweede)taalleerders (Hulstijn, 2007).

De tweede discussie heeft betrekking op de onderwijspraktijk (Westhoff, 2007). Het CEFR legt in de eerste drie niveaus (A1, A2 en B1) de nadruk op de geleidelijke uitbreiding van de woordenschat en een afnemende tolerantie van afwijkingen van de grammaticale norm. Vanaf niveau B2 ligt de nadruk op expliciete grammaticale regelkennis. Deze opbouw komt niet overeen met de werkwijze die gangbaar is in het Europese vreemde talenonderwijs. Op zich hoeft deze mismatch niet echt te verbazen; het CEFR specificeert taalvaardigheidsniveaus maar zegt weinig tot niets over wat moet gebeuren om deze

niveaus te bereiken. Ook bij de taalportfolio's worden de nodige vraagtekens geplaatst. Herhaaldelijk is gezegd dat de ELP weinig nuttig is en eigenlijk alleen maar extra werk met zich meebrengt (Little, 2007).

Taalonderwijsbeleid in Nederland

In Nederland voltrokken de ontwikkelingen zich parallel aan die op Europees niveau. Taalpeilingen wezen uit dat in ons land minstens 114 talen worden gesproken, en dat meer dan 30 procent van de schoolgaande jongeren thuis een andere taal spreekt naast of in plaats van het Nederlands (Broeder & Extra, 1998; Extra et al., 2002). Op het gebied van het onderwijsbeleid nam ons land zelfs een voorsprong: in 1998 werd het *Onderwijs in de Allochtone Levende Talen* (OALT) bij wet geregeld en op scholen ingevoerd. Dit bood een structurele basis voor het curriculumaanbod in de additionele talen. Hiermee nam Nederland een voorhoede positie in Europa in. Echter niet voor lang, in 2004 werd dit initiatief reeds afgebroken en bij wet ingetrokken (zie Extra et al., 2002, voor een historische verklaring van deze verrassende beleidsommekeer).

Het verzoek van de Europese Unie aan de lidstaten om zelf actieprogramma's op te stellen resulteerde in het *Nederlandse Actieplan voor Moderne Vreemde Talen* (OcW, 2006). Daarin kreeg het Engels, als de onomstreden mondiale lingua franca, weliswaar prioriteit, maar er kwam ook meer aandacht voor de talen van onze directe burens, het Duits en Frans, en voor een selectie van onze (etnische) minderheidstalen, het Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Voor ieder van deze talen kunnen voortaan in het voortgezet onderwijs lessen worden gevolgd.

Onder het toezicht van het *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen* en met ondersteuning van het Europees Platform is verder gewerkt aan de ontwikkeling en verspreiding van het CEFR en het ELP. Sinds 1998 is voor verschillende doelgroepen ervaring opgedaan met Nederlandse versies van taalportfolio's en zijn verschillende taalportfolio's gevalideerd door de Raad van Europa (zie www.coe.int/portfolio), waaronder een landelijke digitale taalportfolio (zie www.europeestaalportfolio.nl).

Overeenkomstig de richtlijnen van de Raad van Europa (2004) bestaat een Europees taalportfolio uit een taalpaspoort waarin de taalvaardigheid volgens het CEFR is aangegeven, een taalbiografie waarin de portfolio gebruiker eigen leerervaringen specificeert, en een dossierdeel waarin de taalvaardigheden feitelijk worden onderbouwd met diploma's, certificaten van

taalcursussen, maar ook met bijvoorbeeld het opgroeien in een meertalige thuissituatie.

De invoering van het CEFR en het ELP verloopt in Nederland vooralsnog traag. Een brede acceptatie van beide instrumenten ontbreekt. Vaak gaat het in de praktijk om kleine projecten die alleen bij een beperkt aantal instellingen echt van de grond komen (Westhoff, 2004). Op basis van ervaringen met taalportfolio's op basisscholen en in onderwijs aan volwassenen kunnen al een aantal conclusies getrokken worden (Broeder & Aarts, 2005; Broeder & Sorce, 2008). De belangrijkste bevinding is dat zowel jongeren als volwassenen een redelijk goede inschatting blijken te geven van hun eigen taalvaardigheid. Beide groepen laten een bevredigende samenhang zien met het oordeel van de docent en de score op een toets (schriftelijk, mondeling).

Er zijn ook verschillen tussen taalgebruikers. Meisjes/vrouwen vinden het werken met een taalportfolio in de regel leuker en zinvoller dan jongens/mannen. En wie meertalig is, staat positiever tegenover het maken van zelf-inschattingen dan wie ééntalig is. Opvallend is het verschil tussen leeftijdsgroepen. De jonge taalleerders zijn meer procesgericht. Zij vragen eerder naar het *hoe*, de invulling van de taak (*Meester, wat moet ik doen?*). Volwassenen zijn meer doelgericht. Zij vragen vaker naar het *wat*, de belasting door de taak (*Meneer, hoeveel tijd is hiervoor nodig?*).

Het CEFR vanuit een theoretisch perspectief

De expliciete wijze waarop het CEFR is ingevuld is de kracht ervan maar tegelijkertijd ook de zwakte. De kracht is dat precies duidelijk is wat beheerst moet worden, waar je op getoetst gaat worden, en wat je nog te leren hebt. De zwakte is de arbitraire wijze waarop ieder van de niveaus is ingevuld. Dat is gebeurd op intuïtieve gronden, uiteraard mede gevoed door de bekende "langdurige ervaringen in het onderwijs". Het ontbreken van een taalkundig en psycholinguïstisch fundament is echter duidelijk merkbaar en dat zal op termijn weleens een struikelblok kunnen gaan worden. Op drie van die potentiële hordes gaan wij hier dieper in. Daarbij geven we tevens aan hoe binnen de kaders van het CEFR een meer verantwoorde invulling kan worden gemaakt. Gezien onze eigen expertises moeten wij ons daarbij wel beperken tot het domein schrijven.

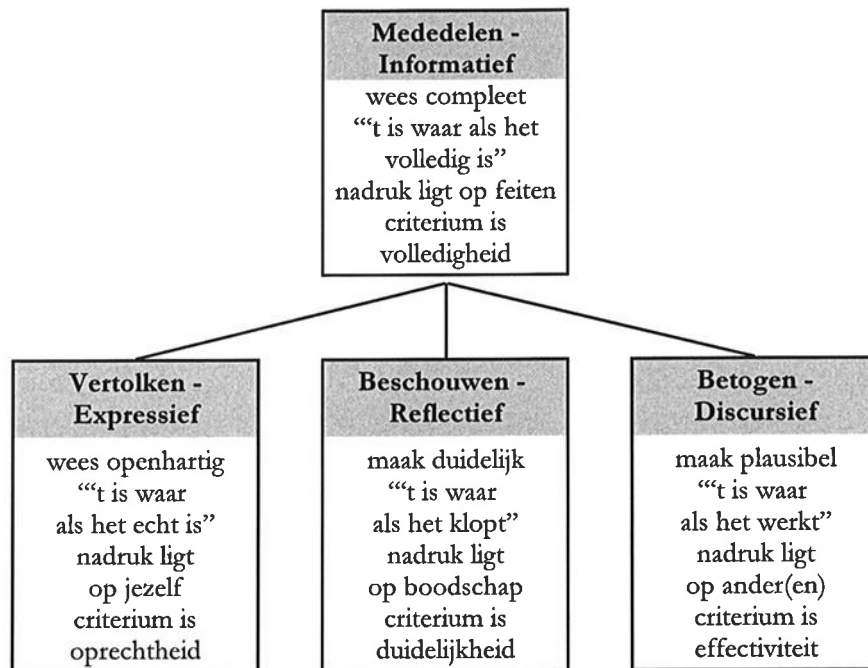
Horde 1: genre of teksttype?

Het CEFR karakteriseert teksten in termen van genres. In Kader 2 komen we tegen ansichtkaart, formulier, notitie, boodschap, brief, opstel, verslag, artikel, samenvatting en kritiek. De eveneens opgevoerde *gedetailleerde tekst* en *goed gestructureerde tekst* horen in dit rijtje uiteraard niet thuis (in geen enkel rijtje trouwens). De zinvolheid van het genre als vertrekpunt in het schrijfonderwijs is twijfelachtig (Björk, 2003). Genres zijn sociaal gedefinieerd. Zij worden naar vorm en inhoud bepaald door de heersende behoeftes en omgangsvormen. Het zijn geconventionaliseerde, geïnstitutionaliseerde invullingen van bepaalde stereotype situaties in het taalverkeer (Gillaerts, 2002). Er zijn danook onwaarschijnlijk veel genres. Een genre vooronderstelt niet alleen een beheersing van de taal maar ook van de cultuur. Wie taken met een intrinsieke bias wil, doet er verstandig aan om vooral met genres te gaan werken.

Een voor het taalonderwijs bruikbaar vertrekpunt is het teksttype. Een teksttype wordt bepaald door “its overriding communicative purpose” (Björk, 2003). Het gaat om de elementaire communicatieve intentie die je met de tekst wilt realiseren. Teksttypes zijn cognitief gedefinieerd. Zij zijn de uitwerking van één bepaalde taak aan de hand van een mentaal schema, een georganiseerde verzameling strategieën en procedures die in de loop van jaren wordt aangeleerd, uitgebreid en verfijnd. Van Wijk (1998) werkt dit uit voor het opstellen van een argumentatieve tekst. De teksttypes zijn zeer beperkt in aantal. Een klassieke indeling is die naar descriptief, narratief, expositorisch, argumentatief en instructief (Werlich, 1983). In een bepaald genre, bijvoorbeeld het onderzoeksverslag of het nieuwsbericht, vormen de teksttypen de bouwstenen. Iedere alinea of paragraaf is opgebouwd volgens een van de teksttypen en met elkaar vormen zij de “tekst”; deze is zelf niet meer als teksttype te benoemen, maar behoort tot een van de vele genres.

Figuur 1 presenteert het vertrekpunt van onze indeling van teksttypen. Dit schema sluit nauw aan bij eerdere voorstellen zoals dat van Werlich; het grote verschil is echter dat wij niet uitgaan van tekstkenmerken maar van intenties: taken zoals *wees compleet* en *maak plausibel*. Bij iedere taak hoort een criterium voor succes, bijvoorbeeld *'t is waar als het klopt*. Er worden vier basistaken onderscheiden aan de hand waarvan wij tien teksttypen definiëren. Helaas ontbreekt hier de ruimte om daar verder op in te gaan, maar voor het betoog nu volstaat het als we ons tot dit viertal beperken. De meest elementaire onder de basistaken is het *mededelen*. Hierin komt de referentiële functie van de taal het duidelijkst naar voren (Jakobson, 1960). Door de nadruk te verleggen van de feiten naar een meer subjectieve realiteit ontstaan drie andere basistaken:

vertolken legt de nadruk op de eigen binnenwereld, *beschouwen* op betekenisconstructies van de werkelijkheid en *betogen* op de reacties van het publiek (overeenkomstig de emotieve, referentiële en conatieve functies van taal; Jakobson, 1960).



Figuur 1 De basistaken in talige communicatie

Horde 2: successievelijk of gelijktijdig?

Er is geen vaste volgorde waarin deze basistaken in het gedragsrepertoire worden opgenomen. Het is niet zo dat vertolken voorafgaat aan beschouwen, en dat aan betogen het laatst wordt begonnen. Zodra een kind heeft leren praten, wordt het voortdurend geconfronteerd met ieder van deze taken. Een voorbeeld: wanneer je kind terugkomt van een gewone dag op school, kun je als ouder bij het samen thee drinken het gesprek openen met een van de vragen in (1). Iedere vraag heeft een andere strekking, bevat andere verwachtingen over het antwoord en legt daarmee een andere taak op de schouders van het kind dat gaat antwoorden. Er is niet een volgorde aan te geven: dat je de ene vraag al wel kunt stellen aan een kind van zes, en dat je voor een andere vraag moet wachten tot die negen is. Het zijn alle vier reële vragen, ongeacht de leeftijd van de aangesprokene. De vraag is dan ook niet *wat* iemand doet, maar

hoe iemand het doet. Het gaat er niet om waarover je praat, maar hoe 'goed' je dat (al) weet te doen.

(1) <i>Vraag van ouder:</i>	<i>Verwachting:</i>	<i>Taak voor kind:</i>
wat heb je gedaan?	→ geef een lijstje	→ wees informatief
hoe is het gegaan?	→ geef belevingen	→ wees expressief
wat heb je geleerd?	→ geef achtergronden	→ wees reflectief
was je niet liever gaan spelen?	→ geef argumenten	→ wees discursief

Iedere vraag (opdracht, taak) kan op verschillende niveaus van adequaatheid worden uitgevoerd. Er zijn simpele uitvoeringen en zeer erudiete: een boodschappenlijstje is geen thesaurus, het *en toen...en toen* relaas is geen psychologische roman en een uittreksel is geen essay. Toch is er iets wat ieder van deze tweetallen aan elkaar verbindt: zij komen voort uit dezelfde intentie. Het vergroten van taalvaardigheid bestaat uit het gelijktijdig voortschrijden binnen ieder van de vier basistaken naar meer complexe realisatievormen.

Het CEFR wijkt duidelijk af van het hier geschetste ontwikkelingspatroon. In Kader 2 hebben wij in de onderste rij voor ieder van de *ik kan*-stellingen aangegeven op welke basistaak deze betrekking heeft. We zien dan de taken successievelijk verschijnen: het begint met informatief, dan komt expressief erbij, vervolgens reflectief en uiteindelijk ook discursief. Deze sequentiële opzet brengt een verschraving van het fenomeen taalvaardigheid met zich mee die niet verdedigd kan worden. Er is alle reden om op ieder niveau voor elke basistaak *ik kan*-regels op te nemen. Alleen al op grond van onze eigen ervaringen als prille leerders van het Spaans durven wij bijvoorbeeld te zeggen dat ook op niveau A1 reeds sprake is van expressief taalgebruik (flirten met een donkere schone achter de bar) en discursief taalgebruik (foeteren tegen een overijverige parkeerwachter).

Horde 3: alledaags én professioneel?

Lopen moeten we allemaal leren. Kunnen zwemmen doet ook geen kwaad. Maar de tango dansen? Net als deze motorische vaardigheden hebben ook taalvaardigheden ergens een grens; alles wat daaraan voorbij ligt, is voor de liefhebber. Sneldichten, improviseren als een Lama, slagzinnen maken, grafredes opstellen; het is leuk wanneer je het kunt, maar er is niets verloren wanneer je er weinig van bakt. Normen horen communaal te zijn, te gelden voor iedereen van de betreffende gemeenschap. Het mag daarom niet gebeuren dat vaardigheidsniveaus zich uitstrekken tot in de professionele domeinen. Een voorbeeld

van zo'n doorgeschoten norm is "Ik kan kritieken op literaire werken schrijven" (C2). Maar er is nog wel meer mis met de definitie van het C-niveau. Het herhaald gebruik van woorden als *complex*, *vloeiend* en *goed* laat zien dat de opstellers zelf ook geen duidelijk beeld hadden van de te waarderen prestatie. En de laatste respectievelijk eerste stelling onder C1 en C2 lijken, in termen van Jakobson (1960), om een oordeel over de poëtische functie te vragen, de taalvorm staat hier centraal, niet de inhoud. We vinden hier de spreekwoordelijke peren in de mand met appels.

De invulling van het C-niveau behoeft een drastische herziening. Een inspectie van het B2-niveau geeft daarvoor al de nodige ideeën. Daar staat bijvoorbeeld "ik kan redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt". Met andere woorden, wat ik nog moet leren, is de eenzijdige argumentatie ombouwen tot een tweezijdige pro-contra vorm. En daarna ook nog eens hoe ik kan komen tot een retorische afstemming. Dat zijn twee forse stappen om te nemen en volwaardige invullingen voor het C1 respectievelijk C2 niveau (voor een uitwerking van deze kwalitatieve sprongen in argumenteervaardigheid, zie van Wijk, 1998). Wat de opstellers van het CEFR onvoldoende hebben beseft, is dat na niveau B2 de beheersing van ieder van de basistaken nog een wezenlijke weg heeft te gaan. Zowel informatief, expressief, reflectief als discursief ben je er nog lang niet. In de wetenschappelijke literatuur zijn hiervoor genoeg voorbeelden te vinden. De stellingen op C-niveau kunnen meer specifiek én meer valide worden ingevuld wanneer beleidmakers wat geduldiger kennis zouden willen nemen van taalkunde en psycholinguïstiek.

Opmaat voor een adequater CEFR

De achilleshiel van het CEFR is dat men heeft gekozen voor de gemakkelijke weg door van genres uit te gaan. Het is namelijk vrij eenvoudig om daarvoor een reeks taken te selecteren die oplopen in moeilijkheidsgraad. Veel moeilijker is het om van een en dezelfde taak aan te geven hoe die op kwalitatief verschillende manieren kan worden uitgevoerd. En dat is precies wat je moet doen wanneer je van teksttypes uitgaat.

Een uitstekend voorbeeld van hoe het zou kunnen, is in Nieuw-Zeeland gegeven in het kader van het *asTTle*-project: de *Assessment Tools for Teaching and Learning* die de Universiteit van Auckland ontwikkelt in opdracht van het Ministerie van Onderwijs voor zowel de landstaal (Engels) als een etnische minderheidstaal (Maori). Voor zes schrijfoopdrachten heeft men gefaseerde beoordelingsschema's opgesteld (Glasswell, Parr & Aikman, 2001). Kader 3 laat

zien hoe de schrijfoopdrachten verdeeld zijn over drie van de basistaken met voor ieder type intentie steeds een relatief eenvoudige opdracht en een relatief moeilijke opdracht. Voor iedere opdracht is een schema gemaakt waarmee een tekst voor vier criteria gescoord wordt op drie niveaus. Wanneer voor iedere basistaak de drie niveaus van de moeilijke opdracht achter de drie niveaus van de eenvoudige opdracht worden gezet, krijg je zes niveaus die zich met een simpele penne-streek als A1 tot en met C2 laten benoemen. Langs deze weg kan het CEFR zich het theoretisch fundament verschaffen waar het reeds veel te lang en volkomen onnodig zonder heeft gedaan.

Kader 3 De zes *asTTle* -schrijfoopdrachten in relatie met teksttype en moeilijkheidsgraad

	expressief	reflectief	discursief
relatief eenvoudig	to recount	to classify, organise, describe, and report information	to instruct or lay out a procedure
relatief moeilijk	to inform or entertain through imaginative narrative	to explain	to argue or persuade

De toekomst van het Europese talenonderwijs

Een kritische blik op het CEFR levert hetzelfde beeld op als een blik in de schoolklas: variatie, diversiteit, daar draait het om. We hebben in het talenonderwijs te maken met een grote verscheidenheid zowel naar taken als naar groepen, zowel naar doelstellingen als naar leerlingen.

Om de theoretische onderbouwing en praktische uitwerking van het CEFR meer voortvarend ter hand te kunnen nemen pleiten wij voor een intensievere wisselwerking met taalkunde en psycholinguïstiek. Hiermee kan een scherper oog ontwikkeld worden voor twee typen variatie: de overgangen van het ene prestatieniveau naar het andere en de fluctuaties binnen een prestatieniveau. Om met de laatste te beginnen, binnen eenzelfde prestatieniveau is het in de regel mogelijk om een schrijftaak net iets anders uit te voeren door de informatie anders te verwoorden of anders te ordenen. Wij zijn dit ooit nagegaan voor twee zogenaamde functionele schrijfoopdrachten, de excuusbrief en de sollicitatiebrief (Boekelder, de Glopper & van Wijk, 1991; Tel, de Glopper & van Wijk, 1994). In beide taken is het mogelijk om de essentiële informatie in meer dan een volgorde te geven. Het bleek dat deze varianten verschillend beoordeeld werden. Ofschoon de teksten inhoudelijk

gelijk waren (en dus volgens de checklist gelijk gewaardeerd hadden moeten worden), werden er toch andere cijfers aan toegekend. Daar zou niets mis mee zijn, wanneer de varianten door hun andere ordening hun functie ook verschillend hadden gerealiseerd. Daar was echter geen sprake van. Evenmin was er een systematische samenhang met andere indicatoren voor taalvaardigheid. In welke volgorde men de informatie had gegeven, bleek gewoon van 'toeval' af te hangen. Het was maar net waarmee je in de eerste zin begon; daarmee legde je je als vanzelf vast op een bepaalde volgorde met alle verdere gevolgen voor de beoordeling. Bijvoorbeeld, de score op Globale Kwaliteit varieerde in de excuusbrief als volgt: deze was het hoogst als je begon met de afspraak te memoreren (*Om twee uur zou ik bij u langskomen maar...*). Daarna volgden beginnen met de reden (-2%; *Ik kreeg vanochtend kiespijn en daarom...*), met het verhinderd zijn (-8%, *Het lukt me niet om...*) en met verontschuldigen (-14%; *Tot mijn spijt kan ik...*). Dat de teksten wat inhoud betreft verder even compleet waren, stond het puntenverlies niet in de weg. We kunnen hieruit concluderen dat de beoordeling van een tekst op functionaliteit niet onafhankelijk van bepaalde stijlvoorkeuren geschiedt. En ook dat de prestatie een betrekkelijke is. Zou in het geval van het excuusbriefje een leerling er meerdere schrijven op verschillende tijdstippen, dan is de kans groot dat deze verschillend beginnen, en dat de leerling de ene keer dus hoger scoort dan de andere keer zonder in schrijfvaardigheid te zijn veranderd.

Het andere type variatie waar taalkunde en psycholinguïstiek meer helderheid op kunnen bieden, zijn de kwalitatieve verschillen bij een overgang van het ene prestatieniveau naar het andere. Wat voor observeerbare veranderingen vinden er plaats wanneer je overgaat naar een hoger niveau van presteren? Waaruit valt aan je feitelijk gedrag af te lezen dat je de taak nu anders uitvoert? Dit is de vraag naar psychologisch gemotiveerde vormen van tekstanalyse. Ofschoon hiervoor reeds vele vruchtbare aanzetten gegeven zijn, heeft deze methodologie (nog) niet de impact gekregen van andere technieken zoals hardop-denken en key logging. Voorbeelden van de tekstanalytische werkwijze zijn gegeven voor beschrijvende, descriptieve taken (Witte & Cherry, 1986; van der Pool, 1995), voor verklarende, expositorische taken (Sanders & van Wijk, 1996) en voor betogende, argumentatieve taken (Van Wijk, 1998). Deze studies karakteriseren voor ieder van de genoemde communicatieve intenties hoe deze kwalitatief verschillende vormen aan kan nemen, in de regel in 4 of 5 stappen. Daarmee leggen zij een bruikbaar fundament voor het definiëren van de CEFR-niveaus.

De andere realiteit waarin diversiteit zich manifesteert, is de schoolklas. We sluiten deze bijdrage af met drie opmerkingen over de variatie zoals we die in de praktijk van het talenonderwijs tegenkomen. Daarbij nemen wij de termen in de ondertitel van deze bundel als uitgangspunt: nodig, anders, beter?

Nodig?

De economische en sociale dynamiek die Europa al geruime tijd kenmerkt, zal in de komende tijden nog regelmatig leiden tot verschuivingen in de status en positie van de talen die 'de Europeaan' spreekt. Het talenonderwijs moet als cateraar van de meer- en anderstalige Europeaan op dit soort ontwikkelingen voortdurend kunnen inspelen en is daarom gebaat bij een flexibele en geactualiseerde lijst van prioriteitstalen. Op deze lijst kan zowel lokaal als Europees het beleid afgestemd worden. Het biedt uitzicht op het definitief doorbreken van de aloude scheidslijnen tussen officiële landstalen, vreemde talen en additionele talen in aansluiting op het adagium *liever meertalig dan eenkennig*.

Anders?

Niet zozeer naar de feiten: Europa was al rijk aan talen en dat eigenlijk wordt het alleen maar meer. Het grote verschil zit hem in het groeiend besef dat het onderwijs voor niemand belemmeringen mag bevatten om zich te ontplooiën naar de eigen mogelijkheden. Van zowel het leren van diverse talen als het onderwijzen in verschillende talen wordt steeds meer het politieke en het economische belang gezien. Blijken hiervan zijn afgegeven is uitspraken en voorstellen vanuit de Europese Unie en de Raad van Europa. Concrete resultaten zijn het CEFR en initiatieven tot de ontwikkeling van een Gemeenschappelijk Referentiekader voor Schooltalen (Martyniuk, 2007). De mate waarin het onderwijs zich zal weten aan te passen aan de meertalige invulling van de schoolklas, zal een belangrijke voorwaarde zijn voor haar adequaat functioneren. Want, met een Disney knipoog, *it's a multilingual world after all*.

Beter?

Het talenonderwijs in Europa is gebaat bij een continue wisselwerking tussen twee benaderingen die wij, in navolging van het gebruik ervan in de taalkunde, aanduiden met de termen *emic* en *etic*. Een *emic* aanpak vertrekt vanuit de werkelijkheid zoals die betekenisvol is voor actoren, de direct betrokkenen. Deze aanpak is daarmee altijd cultuurspecifiek. Een *etic* aanpak vertrekt van de werkelijkheid zoals die gedefinieerd wordt door observatoren, de buitenstaanders die onderzoekers en beleidmakers nu eenmaal zijn. Deze aanpak is

culturenoverstijgend (en dus niet cultuurneutraal, want dat is even onmogelijk als een mens zonder gewicht). Aan de ene kant hebben we 'globaal' de Europese activiteiten gericht op de invulling van één gemeenschappelijk curriculum voor talen; aan de andere kant zijn er 'lokaal' allerlei nationale activiteiten om te komen tot specifiek toegespitste onderwijsvormen. Want wat voor het beheer en behoud van onze natuurlijke omgeving geldt, is evenzeer van toepassing op de inrichting van onze sociale en culturele wereld: *think globally, act locally*.

Literatuur

- Aarts, R., & Broeder, P. (2003). *Taalportfolio Basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform (Council of Europe, Accr. model No. 33.2003).
- Beacco, J., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Björk, L. (2003). Text types, textual consciousness and academic writing ability. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray Jörgensen (Volume eds.), *Studies in Writing Vol. 12: Teaching academic writing in European higher education* (pp. 29-40). Dordrecht: Kluwer.
- Boekelder, A., Glopper, K. de, & Wijk, C. van (1991). Tekstanalytisch onderzoek van een functionele schrijfpdracht: de inhoud, opbouw en beoordeling van excuusbrieven. *Schrijven in Moedertaal en Vreemde Taal; Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 40, nr. 2, 23-34.
- Broeder, P., & Extra, G. (1998). *Language, ethnicity and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P., & Martyniuk, W. (2008). Language education in Europe: The Common European Framework of Reference. In N. van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp.209-226). New York: Springer.
- Broeder, P. & Sorce, R. (2007). Managing diversity through a Framework of Reference for Languages of School Education. In Martyniuk, W. (Ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education* (pp. 93-105). Krakau: Universitas.
- Broeder, P., & Sorce, R. (2008). Werken met taalportfolio's in het talenonderwijs aan volwassenen. *Levende Talen Tijdschrift*, 9 (2), 3-10.
- Cobb, T. (2006). Constructivism, applied linguistics, and language education. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics Vol. 3: Foundations of linguistics* (2nd ed., pp. 85-88). Oxford: Elsevier.
- Europese Commissie (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity*. Brussel: Europese Commissie

- Extra, G., Aarts, R., Avoird, T. van der, Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum: Coutinho
- Gillaerts, P. (2002). Het genre begrip in de tekstwetenschap: een stand van zaken. In P. Gillaerts (red.), *Talita koem; genres in bijbel en vertaling* (pp. 11-32). Leuven: Acco.
- Glasswell, K., Parr, J., & Aikman, M. (2001). *Development of the asTTle writing assessment rubrics for scoring extended writing tasks*. Technical Report 6, University of Auckland / Ministry of Education (www.tki.org.nz/r/asittle/pdf/technical-reports/techreport06.pdf)
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663-667.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge MA: MIT press.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of References for Languages. Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91, 645-655.
- Martyniuk, W. (2007, Ed.). *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Krakau: Universitas.
- McPake, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, S., & Martyniuk, W. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, onderwijzen, beoordelen* (<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties>).
- OcW (2006). *Nederlands activiteitenprogramma moderne vreemde talen*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (http://www.minocw.nl/documenten/Vreemde_talen_OCW.pdf).
- Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process; A text-analytical study of developmental aspects*. Proefschrift, Faculteit Letteren, Universiteit van Tilburg.
- Raad van Europa (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raad van Europa (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines*. Straatsburg: Raad van Europa.
- Sanders, T., & Wijk, C. van (1996). Text analysis as a research tool: How hierarchical text structure contributes to the understanding of conceptual

- processes in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 251-269). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Singer, F., & Moscovici, H. (2008). Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. *Teacher and Teacher Education*, 24, 1613-1634.
- Tel, M., Glopper, K. de, & Wijk, C. van (1994). De sollicitatiebrief als functionele schrijfofdracht. In A. Maes, P. van Hauwermeiren & L. van Waes (red.), *Perspectieven in Taalbeheersingsonderzoek* (pp. 216-226). Dordrecht: ICG.
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Westhoff, G. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Thema's voor discussie en dialoog*. Enschede: NaB-MVT (<http://www.nabmvt.nl/publicaties>)
- Westhoff, G. (2007). Challenges and opportunities of the CEFR for re-imaging foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 676-679.
- Wijk, C. van (1998). Conceptual processes in argumentation: a developmental perspective. In G. Rijlaarsdam & E. Esperet (Series Eds.) & M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in Writing Vol. 4: Knowing what to write; Conceptual processes in text production* (pp. 31-50). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Witte, S., & Cherry, R. (1986). *Writing processes and written products in composition research*. In C. Cooper & S. Greenbaum (Eds.), *Studying writing; Linguistic approaches* (pp. 112-153). Beverly Hills CA: Sage.

Peter Broeder (www.broeder.com) is part-time verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Hij onderzoekt processen van (tweede-)taalverwerving in kinderen, volwassenen en neurale PDP netwerken. Een meertalige samenleving is getraceerd in grootschalige taalsurveys in Nederland, Europa en Zuid-Africa. De rijkdom van een meertalig Europa staat centraal in het VALEUR-project (www.valeur.org). Vanaf het begin is hij betrokken bij de ontwikkeling van (gevalideerde) Europese taalportfolio's voor het basisonderwijs en voor het onderwijs aan volwassenen. Recente onderzoekslijnen zijn persuasieve effecten van (culturele) variaties in tekstontwerp en webshops. Naast zijn universiteitswerkzaamheden is hij actief ondernemer en eigenaar van een duikcentrum (www.diveschool.net) en een internet service provider (www.ispaction.nl).

Carel van Wijk is als universitair hoofddocent tekstwetenschap verbonden aan het Departement Communicatie- en Informatiewetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Hij is van origine psycholinguïst en richt zich in onderzoek en onderwijs op drie thema's: conceptuele processen bij het schrijven, analyses van tekststructuur binnen het kader van de Rhetorical Structure Theory en persuasieve effecten van variaties in tekstontwerp. Hij heeft onder andere gepubliceerd in *Cognitive Psychology*, *Text*, *Journal of Phonetics*, *Written Communication*, *Information Design Journal* en *Discourse Processes*. Binnen de faculteit Geesteswetenschappen coördineert hij de kennis en begeleiding op het gebied van de methoden en technieken van empirisch onderzoek.