

# Talen toetsen

Van taalcompetentieprofielen naar bewijzen van  
bekwaamheid

CINOP, 's-Hertogenbosch

Marianne Driessen, Anja van Kleef en Anthony Fitzpatrick

## Colofon

- Titel:** Talen toetsen : Van competentieprofielen naar bewijzen van bekwaamheid  
**Auteurs:** Marianne Driessen, Anja van Kleef en Anthony Fitzpatrick  
**Met bijdragen van:** Anne Kerkhoff en John de Jong  
**Tekstverzorging:** Karin van Breugel  
**Ontwerp omslag:** Theo van Leeuwen BNO  
**Opmaak:** Evert van de Biezen  
**Bestelnummer:** A00393

**Uitgave:** CINOP, 's-Hertogenbosch  
Maart 2007

© CINOP 2007

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-90-5003-502-6



Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
Tel: 073-6800800  
Fax: 073-6123425  
[www.cinop.nl](http://www.cinop.nl)

# Voorwoord

Niet alleen het leren van Nederlands, maar ook het leren van moderne vreemde talen wordt steeds meer verbonden met ontwikkeling van brede beroepsbekwaamheid en maatschappelijk functioneren. Het beheersen van één of liefst twee moderne vreemde talen (M+2, Europese Commissie, 2003) wordt ook van belang geacht voor burgerschap, voor aansluiting op vervolgonderwijs en voor internationale uitwisseling.

De invoering van een competentiegerichte kwalificatiestructuur en competentiegericht onderwijs gaat gepaard met discussie over de plaats en invulling van moderne vreemde talen. CINOP Expertisecentrum besteedt aandacht aan deze thematiek. Zoals eerder in de publicatie *Da's andere taal! Competentiegericht moderne vreemde talen leren in het mbo* (CINOP, 2005). Hierin wordt een innovatieve aanpak beschreven voor het moderne-vreemde-talenonderwijs in een ideaaltypisch roc. In een latere publicatie *Talen tellen. Taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur* (CINOP, 2006) is onderzocht hoe het nu zit met aandacht voor moderne vreemde talen in de nieuwe kwalificatieprofielen. Het onderzoek is bemoedigend: in de meerderheid van de kwalificatieprofielen is – naast het Nederlands – één of twee moderne vreemde talen opgenomen.

Onlangs is een publicatie verschenen over de wijze waarop docenten vorm geven aan vernieuwing van moderne-vreemde-talenonderwijs onder de noemer *Balanceren tussen oud en nieuw. Taaldocenten over competentiegericht talen leren* (CINOP, 2007). Vernieuwen is een zoektocht, reflectie is daarin het sleutelwoord. Vernieuwing van het onderwijs vraagt ook om een andere manier van beoordelen. Bij sommige herontwerpprocessen is de beoordeling zelfs het startpunt van vernieuwing. Want het beoordelen van competenties in een authentieke context vraagt om een andere inrichting van het

onderwijs. In de onderhavige publicatie *Talen toetsen* komen verschillende vraagstukken rond het beoordelen en toetsen van moderne vreemde talen aan de orde. Nog niet volledig uitgekristalliseerd, maar wel ter overdenking en inspiratie voor vernieuwers van moderne-vreemde-talenonderwijs.

Cees Doets

Directeur CINOP Expertisecentrum

# Inhoudsopgave

---

<b>Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>1 Moderne vreemde talen in het mbo</b>	<b>5</b>
1.1 Het belang van moderne vreemde talen	5
1.2 Taalcompetentieprofielen	6
1.3 Competentiegericht talen leren	10
1.4 Het Europees Taalportfolio	11
1.5 Evaluatie Taalportfolio BVE	13
<b>2 Kwaliteit van taaltoetsing</b>	<b>15</b>
2.1 Inleiding	15
2.2 Waarom toetsen?	16
2.3 Sturende effecten van toetsing: 'washback' en impact	18
2.4 Waar moet een taaltoets aan voldoen?	20
2.5 Taaltoetsing en de standaarden van KCE	22
2.6 Naar een model van beoordeling van taalvaardigheid	24
<b>3 Het Nederlandse perspectief</b>	<b>27</b>
3.1 Inleiding	27
3.2 Uitkomsten van de discussies	28
3.3 In het kort	37
<b>4 Het Europese perspectief</b>	<b>41</b>
4.1 Inleiding	41
4.2 Inhoud van de conferentie	41
4.3 Bevindingen/aanbevelingen van de conferentie	47

<b>5 Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>55</b>
5.1 Inleiding	55
5.2 Het Taalportfolio: validiteit	56
5.3 Betrouwbaarheid	56
5.4 Sturende effecten	57
5.5 Authenticiteit en representativiteit	57
5.6 'Face validity'	59
5.7 Kwaliteit van de beoordelaars	60
5.8 Praktisch uitvoerbaar	61

<b>Literatuur</b>	<b>63</b>
-------------------	-----------

### **Bijlagen**

1 Globale schalen ERK	67
2 Naar een Visie op Examinering voor moderne vreemde talen	71
3 Deelnemers expertmeeting Zwolle	77
4 Deelnemers expertconferentie Friedrichshafen	79
5 Sample descriptors from the European Vocational Qualifications (Languages)	81
6 Sample descriptors from "Practicert" – Evaluation of Language Skills of a Trainee in the Area of Secretariat/Administration	85

# Inleiding

---

In de nieuwe kwalificatiestructuur is voor de moderne vreemde talen (MVT) en Nederlands in zogenaamde taalcompetentieprofielen vastgelegd welk niveau van taalvaardigheid de toekomstige beroepsbeoefenaar moet beheersen. Dit is gedifferentieerd uitgewerkt voor de deelvaardigheden lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren en schrijven. Zo wordt in één overzichtelijke tabel meteen duidelijk wat iemand moet kunnen met de taal aan het einde van zijn opleiding. Daarop volgt logischerwijs de vraag op welke manier taalvaardigheid zou moeten worden beoordeeld en getoetst op een kwalitatief goede en efficiënte manier die past bij onze visie op het leren van vreemde talen in een beroepsgerichte context.

1

Deze vraag staat centraal in deze publicatie. We zijn op twee manieren op zoek gegaan naar antwoorden: door middel van een literatuurstudie naar kwaliteit van taaltoetsing<sup>1</sup> en door middel van het bevragen van experts in het veld. Voor dit laatste zijn twee expertmeetings gehouden. De eerste vond in september 2005 in Nederland plaats in het kader van een bijeenkomst van het Platform MVT-beleid. Dit platform, dat CINOP en SLO sinds 2003 organiseren, bestaat uit leden van roc's (managers, beleidsmedewerkers en taaldocenten) en educatieve uitgeverijen. Het platform komt drie keer per jaar bijeen in een eendaagse miniconferentie over een specifiek thema. Het platform heeft tot doel om ervaringen uit te wisselen en gezamenlijk praktijkkennis te ontwikkelen.

---

<sup>1</sup> Deze literatuurstudie is verricht onder supervisie van de Universiteit van Hull in het kader van een module van de online master-opleiding Language Learning and Technology.

In het najaar van 2005 vond tevens een Europese expertmeeting plaats die door ICC-the European Language Network, in samenwerking met CINOP was georganiseerd. CINOP is, namens het Platform MVT-beleid, lid van ICC-Europe, een Europees netwerk van organisaties die zich bezighouden met het onderwijs in de moderne vreemde talen in een beroepsgerichte context ([www.icc-languages.eu](http://www.icc-languages.eu)).

Het theoretische kader uit de literatuurstudie vormt de achtergrond van en inleiding tot de thema's van de expertmeetings en de conclusies en aanbevelingen van de auteurs.

Parallel aan deze publicatie wordt een *Taalniveaus beoordelen: een handreiking voor scholen*<sup>2</sup> ontwikkeld, waarin praktische aanwijzingen voor het ontwerpen van toetsscenario's worden beschreven aan de hand van enkele voorbeelden.

2

## Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk van deze publicatie wordt kort de achtergrond geschetst van de ontwikkelingen van het moderne-vreemde-talenonderwijs in Nederland in het mbo.

Het tweede hoofdstuk bevat een theoretisch kader waarin wordt ingegaan op aspecten van kwaliteit van taaltoetsing.

In hoofdstuk 3 staat een beschrijving van de uitkomsten van de expertmeeting in Nederland over het thema 'toetsing van taalvaardigheid in het mbo'.

In hoofdstuk 4 geeft Anthony Fitzpatrick (oprichter en tot 2006 directeur van ICC-Europe) een weergave van de bevindingen van de Europese expertmeeting in Friedrichshafen – een vervolg op de expertmeeting in Nederland.

---

2 Verwacht: Kleunen, E. van & Kleef, A. van (2007). *Taalniveaus beoordelen: een handreiking voor scholen*. Enschede: SLO.



Hoofdstuk 5 sluit af met een aantal conclusies en aanbevelingen voor zowel beleidsmakers als uitvoerders in het veld.

Met deze publicatie wordt aangesloten op een van de hoofdthema's van de EU-talenconferentie in Scheveningen in 2004 en daarmee op zowel het *Nederlandse actieplan Moderne Vreemde Talen* als het *Europese Actieplan 2004-2006*. De publicatie zal ten behoeve van het Europese taalgebied en de collega's van het ICC-netwerk ook in het Engels worden uitgegeven<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Vanwege het internationale karakter van deze publicatie hebben wij ervoor gekozen om de Engelstalige citaten in hoofdstuk 2 en een aantal bijlagen onvertaald te laten.



# Moderne vreemde talen in het mbo

# 1

## 1.1 Het belang van moderne vreemde talen

Het leren van moderne vreemde talen is belangrijk, ook voor deelnemers in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het bedrijfsleven heeft behoefte aan werknemers die internationaal georiënteerd zijn en meerdere talen spreken en verstaan. Denk aan de horecamedewerker die zijn gasten in meerdere vreemde talen te woord moet kunnen staan, of de meubelmaker die moet kunnen onderhandelen met zijn Duitse opdrachtgever.

De eisen van het bedrijfsleven verschillen aanzienlijk wat betreft inhoud, vaardigheden en niveau. In veel gevallen betreffen ze het Engels, maar juist in het midden- en kleinbedrijf zijn regionale contacten met de buurlanden van groot belang en wordt er vaker kennis van bijvoorbeeld het Duits of het Frans vereist. Fenedex (de Federatie voor de Nederlandse Export) heeft in het voorjaar van 2006 een verkenning gehouden onder haar leden. Daaruit bleek dat Nederlandse exporteurs mogelijk miljarden omzet in Duitsland laten liggen, omdat bedrijven de Duitse taal niet goed genoeg machtig zijn. Van de respondenten was 89% van mening dat het beheersen van de Duitse taal een absolute noodzaak is om export naar Duitsland tot stand te kunnen brengen en te onderhouden. Slechts 17% van de exporteurs was het eens met de opvatting dat het beheersen van het Engels voldoende is om succes in export te hebben. Een eerder gehouden, soortgelijk onderzoek leverde al eerder vergelijkbare resultaten voor het Frans op.

Door de open markt in Europa en de toenemende globalisering neemt de behoefte aan taalvaardigheid in vreemde talen alleen maar toe, niet alleen om economische maar ook om sociale redenen. Om elkaar te kunnen

begrijpen en respecteren is het ten minste noodzakelijk om een gemeenschappelijke taal te hebben. Daarnaast is het voor een soepele doorstroom naar het vervolgonderwijs en 'een leven lang leren' van groot belang om vreemde talen te beheersen.

De behoefte aan talige competenties in meerdere vreemde talen is door de Raad van Europa en de Europese Unie samengevat in de doelstelling M+2: moedertaal plus twee vreemde talen. Ook in Nederland zien we een hernieuwde aandacht voor het economische en sociale belang van het beheersen van vreemde talen. Dat uit zich bijvoorbeeld in de aandacht voor de plaats en de rol van 'taal' in het toekomstige beroep bij het ontwerpen van de nieuwe, competentiegerichte kwalificatiestructuur.

## **1.2 Taalcompetentieprofielen**

In de nieuwe kwalificatieprofielen wordt de rol van taalvaardigheid regelmatig benadrukt in omschrijvingen als: 'moet goed kunnen communiceren in woord en geschrift over alle onderwerpen aangaande het vakgebied, zowel in het Nederlands als in een vreemde taal'. Daaruit alleen kan echter niet worden afgeleid welke vreemde taal of talen eventueel verplicht zijn voor een bepaald beroep en op welk niveau die beheerst zouden moeten worden (net zo min als dat uit de oude, vaag omschreven eindtermen kan worden afgeleid). Vandaar het besluit om aan elk kwalificatieprofiel zowel voor Nederlands als voor elke genoemde vreemde taal een zogenaamd taalcompetentieprofiel toe te voegen.

Voorbeeld van een taalcompetentieprofiel voor een niveau-4-kwalificatie

	<b>Luisteren</b>	<b>Lezen</b>	<b>Gesprekken voeren</b>	<b>Spreeken</b>	<b>Schrijven</b>
<b>C2</b>					
<b>C1</b>					
<b>B2.2</b>					
<b>B2.1</b>	Begrijpt meer complexe informatie over onderwerpen uit het dagelijkse leven en de wereld van opleiding en beroep in voldoende mate om de draad van het betoog te volgen.				
<b>B1</b>		Kan feitelijke teksten over onderwerpen uit de eigen werk- of leefomgeving lezen met een redelijke mate van begrip.	Kan met redelijk gemak deelnemen aan gesprekken over onderwerpen uit het dagelijkse leven, gericht op het onderhouden van sociaal contact en het regelen van zaken.	Kan een eenvoudige uiteenzetting geven over vertrouwde onderwerpen uit de eigen leef- en werk-omgeving.	Subvaardigheid 1: Aantekeningen, memo's en formulieren Kan binnen de dagelijkse werkroutine aantekeningen maken en korte berichten schrijven.
<b>A2</b>					
<b>A1</b>					

Deze taalcompetentieprofielen zijn gebaseerd op een gedegen analyse van de talige taken in een beroep en geformuleerd in termen van het Raamwerk MVT – een bewerking van het Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment (de Nederlandse naam is Europees Referentiekader: ERK) voor het Nederlandse beroepsonderwijs. Het ERK is een transparante, competentiegerichte beschrijving van niveaus van taalvaardigheid, uitgesplitst per vaardigheid (luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven). Er worden drie hoofdniveaus onderscheiden (A voor de beginnende, onafhankelijke taalgebruiker, B voor de gevorderde, onafhankelijke taalgebruiker en C voor de vaardige, ‘near-native’ taalgebruiker). Elk hoofdniveau is weer onderverdeeld in twee niveaus. Zo ontstaat een schaal van zes vaardigheidsniveaus: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. (Zie bijlage 1 voor de globale schalen.) De ‘meetlat’, die het ERK eigenlijk is, kan worden gebruikt om de prestaties van de deelnemer aan ‘af te meten’. Een overgang van het ene niveau van deze meetlat naar het volgende moet overigens niet als een échte grens worden opgevat, maar als stap in een vloeiend verloop van een ontwikkeling.

Het ERK is ontwikkeld door de Raad van Europa en is door de EU geaccepteerd als internationaal beschrijvingskader voor taalvaardigheid.

<b>Niveau</b>	<b>B1 Gesprekken voeren</b>
<b>Vaardigheid</b>	Kan met redelijk gemak deelnemen aan gesprekken over onderwerpen uit het dagelijkse leven, gericht op het onderhouden van sociaal contact en het regelen van zaken.
<b>Subvaardigheid</b>	1 Werkcontacten in face-to-face situaties
<b>Taaltaken</b>	<p>Verzoeken om algemene informatie over producten en diensten van het eigen bedrijf zelfstandig afhandelen.</p> <p>Informatie over prijzen, algemene leveringsvoorwaarden enzovoort doorgeven.</p> <p>Bestellingen plaatsen en opnemen.</p> <p>Klachten aannemen en doorgeven.</p> <p>Een eenvoudig verkoopgesprek voeren.</p> <p>Een eenvoudig sollicitatiegesprek voeren: antwoord geven op vragen naar feitelijke informatie, aangeven waarom de baan aantrekkelijk is, wat de redenen voor het solliciteren zijn enzovoort.</p>
<b>Taalsituaties</b>	<p>In het bedrijf waar de lerende werkt, moet hij klanten te woord staan. Hij kan in dergelijke gesprekken verzoeken van buitenlandse klanten om algemene informatie met betrekking tot producten en diensten van het bedrijf (prijzen, algemene leveringsvoorwaarden enzovoort) en bestellingen zelfstandig afhandelen zolang het routinematige zaken betreft.</p> <p>De lerende werkt in een winkel waar veel buitenlandse klanten komen. Hij kan de klanten te woord staan en een eenvoudig verkoopgesprek voeren.</p> <p>De lerende is door een buitenlands bedrijf uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek. Hij kan daarin antwoord geven op vragen naar feitelijke informatie. Ook kan hij op een eenvoudige manier aangeven waarom de baan aantrekkelijk is, om welke reden hij solliciteert enzovoort.</p>

In een taalcompetentieprofiel kan worden gedifferentieerd naar vaardigheid (luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven). Daarbinnen kan nog de focus worden gelegd op bepaalde subvaardigheden of contexten zoals die in het Raamwerk MVT zijn onderscheiden. Ook een tweede moderne vreemde taal kan op vergelijkbare manier worden gedefinieerd, eventueel op een ander niveau en met andere inhoudelijke accenten.

In *Talen tellen* (Driessen en Edelenbos, 2006) wordt verslag gedaan van een analyse van de taalcompetentieprofielen in de kwalificatieprofielen die in juli 2005 zijn goedgekeurd. Hieruit blijkt dat in de meeste gevallen gebruik is gemaakt van de mogelijkheid om een gedifferentieerd profiel op te stellen en om voor de tweede vreemde taal, indien vereist, een ander profiel op te stellen, veelal van een lager niveau.

10

Deze verandering van beschrijvingen van losse eindtermen naar een samenhangend profiel van een brede taalcompetentie is een grote verbetering. Het biedt duidelijkheid en bovendien een grote vrijheid om het talenonderwijs, en daarmee ook de toetsing van taalvaardigheid, in te richten.

### 1.3 Competentiegericht talen leren

Werken aan beroepsgerichte taalcompetenties, zoals die in de taalcompetentieprofielen worden beschreven, vraagt om een competentiegerichte manier van talen leren binnen de context van het gekozen beroep<sup>4</sup>. De invoering van competentiegericht leren en opleiden is voor de moderne vreemde talen nooit een zwaard van Damocles geweest. De ontwikkelingen in het vreemde-talenonderwijs gingen immers al lang dezelfde richting uit; het ging erom dat de lerende in een bepaalde context adequaat kon communiceren in de vreemde taal. Vandaar de integratie van taaltaken in een authentieke en betekenisvolle context, vandaar ontwikkelingsgericht

---

<sup>4</sup> Talen leren met dit specifieke doel wordt ook wel aangeduid als *Languages for Specific Purposes (LSP)* of *Vocationally Oriented Language Learning (VOLL)*.



beoordelen en vandaar het uitdagen van deelnemers om bewijzen te leveren van wat ze kunnen ('pushed output'). Al in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw ontstond de *Competency Based Language Teaching* methodologie, die uitgaat van het succesvol uitvoeren van authentieke taken. Auerbach (in: Richards and Rogers, 2001) beschrijft acht typerende kenmerken van competentiegericht talenonderwijs. Twee ervan gaan expliciet over toetsing en assessment:

- 1 Focus op succesvol functioneren in de maatschappij en/of het beroep.
- 2 Focus op 'levens- en overlevingsvaardigheden'.
- 3 Een taak- en prestatiegerichte benadering.
- 4 Gemoduleerde instructie.
- 5 Eisen aan de uitkomsten liggen van tevoren vast en zijn openbaar.
- 6 Toetsing en assessment vinden permanent plaats tijdens het leerproces. Taalcurricula worden geëvalueerd op basis van toetsresultaten en zijn objectief kwantificeerbaar.
- 7 Assessment is gebaseerd op het daadwerkelijk tonen van de gestelde eisen aan taalvaardigheid.
- 8 Student-geïntegreerde en geïndividualiseerde instructie.

De uitgangspunten vertonen veel overeenkomsten met de al lang bestaande communicatieve methode en de *task-based* benadering, waarbij communicatie en het succesvol uitvoeren van een (communicatieve) taak centraal staan. Al deze ontwikkelingen kregen met de komst van het competentiegerichte ERK en het daarop afgestemde Taalportfolio twee concrete instrumenten om tot volwaardige competentiegerichte methodieken uit te groeien.

## 1.4 Het Europees Taalportfolio

Door de gerichtheid op beroepscompetenties is het leren van vreemde talen steeds meer gaan afwijken van traditionele, klassikale vormen. Een individuele inschaling van beginniveaus, bijvoorbeeld, vraagt om leerlijnen

en toetsmethoden die individueel variabel zijn. In een dergelijk ingewikkeld proces is begeleiding van cruciaal belang. Het Europees Taalportfolio en de Nederlandse versie voor het mbo (het Taalportfolio BVE), blijken daarvoor een ideaal instrument.

Het Taalportfolio bestaat uit drie onderdelen. Een: een *taalpaspoort*, dat het taalniveau van de deelnemer in alle talen beschrijft. Twee: een *taalbiografie*, waarin de deelnemer zijn of haar historie van het leren van talen kan vastleggen en de taalleerdoelen voor de nabije toekomst kan beschrijven. Drie: het *dossier*, waarin de deelnemer bewijzen van bekwaamheid in de taal verzamelt. Dat kunnen bijvoorbeeld verslagen, brieven, audio- en videotapes, maar ook diploma's en certificaten van taalcursussen of taaltoetsen zijn. In de taalbiografie zitten extra hulpmiddelen, zoals checklists voor zelfbeoordelingen en een taalleermonitor voor het plannen van het leerproces.

12

Een Taalportfolio heeft twee functies: een didactische en een rapporterende. In zijn didactische functie is het een instrument waarmee de deelnemer zelf-assessments kan uitvoeren, leerdoelen kan definiëren en betrokken kan worden in een proces van 'continuous assessment', (doorlopende, ontwikkelingsgerichte, formatieve beoordeling) waarin hij of zij feedback van de docent krijgt op de producten in het dossier. Op deze manier kan het Taalportfolio worden tot een

*'... conscious feedback loop between teaching and testing, in terms not only of content but also of approach', being 'a vital mechanism for educational development.'*

Bron: Morrow, 1991: 112. In: Baily, 1996, p. 261

Het Taalportfolio kan ook worden gebruikt in zijn rapporterende functie, aan het einde van het curriculum (kwalificerend) of aan het begin van een vervolg in de vorm van opleiding of werk. Voor een zogenaamd summatieve beoordeling (heeft de kandidaat de nodige competentie of niet?) moet de deelnemer zijn beste producten in het dossier verzamelen en eventueel

presenteren aan een panel van examinatoren. Hetzelfde dossier kan dienen om een toekomstige werkgever of opleiding ervan te overtuigen dat de deelnemer het noodzakelijke taalbeheersingsniveau heeft.

## 1.5 Evaluatie Taalportfolio BVE

In 2004 heeft een evaluatie plaatsgevonden van het gebruik van het Taalportfolio BVE, dat toen drie jaar in gebruik was. Een deel van het evaluatieonderzoek richtte zich op de rapporterende functie van het Taalportfolio: in hoeverre wordt het Taalportfolio al gebruikt als examendossier bij het summatieve assessment?

Uit de evaluatie bleek dat de meeste scholen het Taalportfolio gebruiken in zijn didactische functie, dus als begeleidingsinstrument bij het leren. De scholen gaven aan dat tijdens de implementatie van het Taalportfolio duidelijk werd dat een dergelijk instrument pas echt goed gaat werken wanneer het onderwijs ook competentiegericht is ingericht. Ofwel: als het taalonderwijs is gestructureerd rondom prestaties die door de deelnemer moeten worden geleverd. In een dergelijke competentiegerichte en op de leerling gerichte aanpak kan het Taalportfolio een goed hulpmiddel zijn om tot het doel – het leveren van prestaties – te komen.

Er waren nog weinig scholen die het Taalportfolio in zijn rapporterende functie inzetten. Dat had vooral te maken met het feit dat de rest van het onderwijs nog niet competentiegericht was ingericht. Ook in het talenonderwijs werkte men nog met de oude eindtermen en gebruikte men nog min of meer traditionele toetsen voor de hele groep of klas, aan het einde van het jaar of de opleiding. Dit begint nu te veranderen. Enkele roc's hebben inmiddels een nieuwe toetsprocedure voor de talen ontwikkeld, gebaseerd op het Taalportfolio als examendossier. Het Friesland College is een van die roc's:

*“Het motto van ons roc is: ‘laten zien wat je kan’. Idealiter willen we vanuit situaties die zich voordoen aan opdrachten werken, zie bijvoorbeeld secretaresses die een rondleiding voor buitenlandse docenten moeten verzorgen. Vanuit die filosofie moet je dus niet van tevoren alles dichtspijkeren met verplichte opdrachten voor het examen. Er kan bijvoorbeeld buitenlands bezoek komen; daar kun je voor leerlingen een zinvolle opdracht aan vastknopen.*

*Er wordt een format gebruikt om te analyseren welke competenties in een opdracht zitten. Dat format wordt gebruikt voor zowel het opzetten van simulaties als het analyseren van de competenties die je kunt beoordelen door de leerling in een praktijksituatie te brengen. De opdracht wordt dan gemaakt aan de hand van een situatie in de praktijk.*

*(...)*

*De manier waarop wij beoordelen in het talentencentrum vormt onderdeel van het streven binnen ons roc om ‘anders’ te gaan beoordelen, om recht te doen aan de competenties van leerlingen.”*

Bron: Liemberg, Driessen & Van Kleunen (2004).

## 14

Nu het gebruik van het Taalportfolio gestaag groeit (er komen ieder jaar enkele roc's bij, en daarmee enkele duizenden leerlingen) en de eisen voor de taalvaardigheid competentiegericht zijn beschreven kan het instrument – naast de didactische functie – ook een functie gaan vervullen bij toetsing en examinering. Voor het leren van talen in het secundair beroeps onderwijs is dus alles in huis om tot een leer- en toetsproces te komen dat naadloos aansluit bij de competentiegerichte kwalificatiestructuur: de taalcompetentieprofielen maken, in termen van het ERK, helder wat het eindresultaat moet zijn, veel beproefde methodieken voor taalverwerving kunnen helpen om tot dat eindresultaat te komen en het Taalportfolio biedt een ideaal instrument om dat proces te begeleiden en de taalvaardigheid ook mee te beoordelen. Er zijn echter ook vragen en twijfels. Is een portfolio-beoordeling wel een goede manier om taalvaardigheid te meten? En waar moeten we op letten wanneer we ook bij de talen gaan werken met portfolio-beoordelingen?

In het volgende hoofdstuk kijken we naar wat kwaliteitscriteria zijn van een goede taaltoets of taalbeoordeling.

# Kwaliteit van taaltoetsing

# 2

## 2.1 Inleiding

Taalvaardigheid bestrijkt een complex gebied. Taal kan naar een oneindig aantal onderwerpen verwijzen en de verschillende modaliteiten van communicatie vereisen verschillende vaardigheden (lezen, luisteren, spreken/gesprekken voeren, schrijven) met elk totaal verschillende dimensies (Davies, 1990). Naast het cognitieve aspect (taal als representatie van kennis) betreft taalvaardigheid voornamelijk communicatie, een zeer complexe vorm van menselijk gedrag. Het meten van dit complexe gedrag is een moeilijke en risicovolle onderneming.

15

Toch willen we, wanneer we vreemde talen leren en onderwijzen, weten of we het goed doen: wat zijn onze resultaten als student en als docent? Als vreemde talen onderdeel zijn van het curriculum van ons door de staat gefinancierde onderwijssysteem, dan willen we ook weten hoe een school of een onderwijssector (bijvoorbeeld het beroepsonderwijs) presteert. Al deze redenen vragen om een of andere vorm van meting van taalprestaties.

In dit hoofdstuk wordt een kort overzicht gegeven van theoretische inzichten op het gebied van de toetsing van taalvaardigheid.

## 2.2 Waarom toetsen?

Segers (2004) gebruikt de metafoer van de tweezijdige medaille om de relatie tussen leren en opleiden uit te leggen: er zijn twee kanten aan de munt, maar om het écht te laten werken moet de munt nog een derde kant hebben: de rolkant. Aan de munt van leren en opleiden is de rolkant het assessment. Volgens Kerhoff en De Jong is het Taalportfolio hét middel bij uitstek om vorm te geven aan dit assessment (zie bijlage 2).

Ook Figueras (2005) benadrukt de rol die het Europees Taalportfolio kan spelen als waardevol instrument om leren en opleiden met elkaar te verbinden. Zij waarschuwt echter dat we voorzichtig moeten zijn en zaken niet door elkaar moeten halen. Opleiden en beoordelen zijn weliswaar nauw verwant, maar beslist niet hetzelfde.

16

*'... that testing and teaching, albeit related, may have very specific functions with very specific quality criteria which are not completely identical'.*

Bron: Figueras, 2005, p. 48

Toetsen heeft een specifiek doel en dat is: meten. Er zijn twee redenen denkbaar waarom men zal willen meten. Men wil meten of de kandidaat op een bepaald toetsmoment aan het einde van een periode voor een bepaalde kwalificatie een bepaald vereist taalbeheersingsniveau bereikt heeft (een kwalificerende of summatieve toetsing). Of men wil meten hoe het ervoor staat tijdens een taalverwervingsproces; men wil uit de meting kunnen afleiden hoe het proces moet worden voortgezet (een ontwikkelingsgerichte of formatieve toetsing).

De wezenlijke verschillen tussen deze twee redenen hebben belangrijke implicaties.

### **Kwalificerend (summatief) beoordelen**

Om vast te stellen of een lerende de competenties heeft verworven die nodig zijn voor een bepaalde kwalificatie, wordt een kwalificerende beoordeling

uitgevoerd. De lerende kan zijn of haar competentie alleen aantonen door die competentie te demonstreren. Ofwel: door te laten zien dat hij of zij beschikt over de nodige vaardigheden, kennis en attitudes. Dat moet dan wel geïntegreerd getoond worden en in een realistische situatie. Soms kan de situatie daarvoor gesimuleerd worden.

Bij kwalificerend beoordelen gaat het er dus om dat in een realistische context wordt vastgesteld of de lerende iets kan of niet. Is de prestatie voldoende of onvoldoende voor de kwalificatie? Hoewel er natuurlijk gekeken moet worden naar alle dimensies van taalvaardigheid betreft het een meer *globale* of *holistische* vorm van beoordelen (in tegenstelling tot de sterk analytische vorm van beoordelen die we bij ontwikkelingsgericht beoordelen kunnen tegenkomen).

### **Ontwikkelingsgericht (formatief) beoordelen**

In het individuele leertraject dat de lerende aflegt, moet voortdurend worden vastgesteld waar hij of zij zich bevindt. Met ontwikkelingsgericht beoordelen kan de voortgang in beeld worden gebracht, kan worden gereflecteerd op het leerproces en kan worden vastgesteld wat er nog geleerd moet worden. De vraag is hier dus veel meer: wat kan de lerende al wel en wat nog niet? Er vindt dus een *analytische* vorm van beoordelen plaats; de verschillende onderdelen van de prestatie worden afzonderlijk beoordeeld. Een eindoordeel is minder van belang, het zijn juist de deelaspecten die interessant zijn voor de lerende: wat moet ik nog oefenen? Het taalverwervingsproces in competentiegericht leren wordt steeds meer gezien als een voortdurend proces van dit type assessment.

Om in de termen van Figueras (2005) te blijven: in het eerste geval is er meer sprake van ‘testing’ dan in het tweede geval, waar ‘teaching’ op de voorgrond staat. Het is vooral het kwalificerend beoordelen waarmee we ons in deze publicatie bezighouden.

### 2.3 Sturende effecten van toetsing: ‘washback’ en impact

Het is een bekend verschijnsel dat toetsen invloed hebben op de onderwijspraktijk (Alderson & Wall, 1993). Een bekend voorbeeld in Nederland is het centraal schriftelijk eindexamen voor de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Dit curriculumafhankelijke examen is een multiple-choice test voor leesvaardigheid en bepaalt het eindcijfer voor 50%<sup>5</sup>. In het jaar waarin dit examen wordt afgenomen besteden veel taaldocenten een groot deel van de tijd aan het oefenen van multiplechoicetesten om hun studenten voor te bereiden op dit centraal schriftelijk examen en ze besteden daardoor minder of geen tijd aan de andere taalvaardigheden of andere vormen van leesvaardigheid (Westhoff, 2004). Dit type effect van toetsing wordt vaak *washback* (soms ‘backwash’) genoemd, hier verderop in het Nederlands ook ‘sturend effect’ genoemd. Het kan negatief zijn (bijvoorbeeld het veroorzaken van stress bij de student), of positief (bijvoorbeeld het stimuleren van harder werken, meer oefenen en de ‘juiste’ dingen leren). (Zie ook Willemse, 2004.)

18

De effecten van toetsen kunnen ver voorbij het klaslokaal reiken. Toetsing kan invloed hebben op een school of op een heel onderwijssysteem en zelfs op andere partijen zoals educatieve uitgeverij en werkgevers. Voor dit type invloed, dat zich meer op macroniveau afspeelt, wordt wel de term *impact* gebruikt (Taylor, 2005). Er zijn verschillende definities voor de term *washback*. In deze publicatie gebruiken we de term *washback* of *sturend effect* in de zin zoals omschreven door Buck:

---

5 De andere 50% wordt bepaald door de schoolexamens voor spreken, schrijven, luisteren en literatuur.



*‘There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and pass rates are used as a measure of teacher success. This influence of the test on the classroom (referred to as washback by language testers) is, of course, very important; this washback effect can be either beneficial or harmful.’*

Bron: Buck. In: Baily, 1996, p. 258

Wanneer de consequenties van het al dan niet halen van een taaltoets belangrijk zijn, dan heeft een toets vaak positieve effecten op zowel studenten als docenten. Een meerjarig onderzoek in Israël naar de terugslageffecten van een landelijke test Arabisch en een landelijke test Engels liet zien dat de status van de test de belangrijkste factor was die de terugslageffecten bepaalde. Voor de taaltoets Arabisch stond er weinig op het spel, de resultaten van de test werden niet gebruikt voor enige besluitvorming of toelating, terwijl dat voor de taaltoets Engels wél zo was. De resultaten van de Engelse taaltoets werden gebruikt voor het behalen van het examen van het voortgezet onderwijs en de toelating tot het hoger onderwijs. De taaltoets Engels had substantiële positieve terugslageffecten op docenten, studenten en de inhoud van het onderwijs (Shohamy, 1996). Zo heeft in Nederland de toets NT2 een hoge status en veroorzaakt veel terugslageffecten omdat er veel van afhangt (verblijfsvergunning, naturalisatie).

19

In een literatuuroverzicht somt Baily (1996) de volgende criteria op die – naast de status van een taaltoets – verder nog tot positieve sturende effecten leiden:

- Alle betrokken partijen (docenten, toetskandidaten, ouders, managers en toekomstige werkgevers) moeten het doel van de toets begrijpen: wat wordt gemeten en voor welke doeleinden worden de resultaten gebruikt?
- De resultaten moeten op tijd en gedetailleerd worden bekendgemaakt. Resultaten moeten een variëteit aan dimensies van taalvaardigheid laten zien en moeten geloofwaardig zijn voor zowel de toetskandidaten als de andere betrokken partijen.
- De toetskandidaten moeten de resultaten geloofwaardig en eerlijk vinden. De toets moet ‘face validity’ hebben.

- De taaltoets moet meten wat het curriculum beoogt te onderwijzen of moet ten minste een nauwe relatie hebben met het curriculum.
- De toets moet gebaseerd zijn op duidelijke doelstellingen.
- De toets moet gebaseerd zijn op stevige theoretische toetsprincipes en op een breed perspectief op taalvaardigheid als communicatieve competentie.
- De toets moet gebruikmaken van authentieke teksten en authentieke taken.
- De toets moet de autonomie en betrokkenheid van de toetskandidaat bevorderen door het gebruik van zelf-assessments en het meten van het zelfvertrouwen.

20

Bij het beoordelen van een toets wordt dus vooral gekeken naar de mate waarin hij leidt tot positieve teruglageffecten op het leerproces. In de volgende paragraaf kijken we naar kwaliteitskenmerken van de taaltoets zelf.

## 2.4 Waar moet een taaltoets aan voldoen?

*'What matters is that a language test combines both aspects, that it is about language and that it is a test.'*

Bron: Davies, 1990, p.10

Bovenstaande uitspraak van Davies lijkt voor de hand te liggen, maar toch is het goed om er wat langer bij stil te staan. Bij elke vorm van toetsing of assessment moeten we ons afvragen of hij kwaliteit heeft, maar het voornaamste doel van een taaltoets moet zijn dat hij taalvaardigheid (lees: communicatieve competentie), meet.

*'The overall purpose of any form of language testing is to sample the language abilities of candidates in such a way that a realistic representation of their degree of skill in using language in non-test situations is provided'*

Bron: Milanovic, 2002, p. 2

Daarbij gaat het er dus om dat de kandidaat niet alleen laat zien wat hij of zij kan in de toets, maar ook daarbuiten. Bachman (1996) gebruikt het begrip 'bruikbaarheid' om de specifieke kwaliteiten van een toets te beschrijven. Een toets is bruikbaar wanneer hij *betrouwbaar, valide, authentiek, interactief* is, *positieve impact* heeft en *praktisch* is.

*Betrouwbaarheid* heeft betrekking op de meting van de prestatie: de meting moet consistent zijn in verschillende toetsituaties. Als een kandidaat bijvoorbeeld slaagt voor een toets op dag één, dan zou hij of zij ook moeten slagen voor een vergelijkbare toets met andere opgaven en andere beoordelaars op dag twee.

Een ander belangrijk kwaliteitsaspect is *validiteit*. Meet de toets werkelijk wat we willen meten? Tot op welke hoogte is de toets een werkelijke afspiegeling van het soort taal (qua inhoud en communicatieve boodschap en qua niveau) dat de kandidaat zou moeten beheersen?

Om valide te zijn zou een goede taaltoets moeten bestaan uit een set van onafhankelijke modules zodat de diverse vaardigheden (lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren en schrijven) apart getest en gescoord kunnen worden (Morrow, in: Baily, 1996). Wanneer een taaltoets wel meerdere vaardigheden integreert, moet de validiteit worden gewaarborgd door goede assessmentcriteria op te stellen voor elke afzonderlijke vaardigheid, vooral ook omdat de eisen voor de afzonderlijke vaardigheden (in een taalcompetentieprofiel) kunnen verschillen. Daarnaast is *face validity* (gezichtsvaliditeit) belangrijk. Dit betekent dat de test begrepen en erkend moet worden door betrokkenen, te beginnen door de kandidaat zelf, en verder door de ouders en toekomstige werkgevers.

Een goede taaltoets biedt *authentieke* teksten en taken aan en moet *interactief* zijn op zo'n manier dat hij taalvaardigheid test als een communicatieve competentie en niet als kennis óver de taal.

In beroepsgericht taalonderwijs, en dus ook in een beroepsgerichte taaltoets, is taal verweven met achtergrondkennis van het vakgebied. Om die reden is het kwaliteitskenmerk van *authenticiteit* hierbij van groot belang.

*'A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain.'*

Bron: Douglas, 2000

22

Willemse (2006) gebruikt, in relatie tot competentiegericht beoordelen, naast het begrip *authenticiteit* ook het begrip *representativiteit*. Een toets is representatief wanneer hij dekkend is voor de beroepsuitoefening in al haar complexiteit. Dit begrip heeft te maken met (*inhouds*)*validiteit* en komt overeen met wat Milanovic (2002) bedoelt met 'de toets moet een realistische representatie zijn van wat er in de werkelijke beroepsuitoefening van iemand wordt verwacht in alle situaties en niet alleen in de situatie die in de toets voorkomt'.

Ten slotte moet een goede taaltoets *praktisch* uitvoerbaar zijn. De docenten en de schoolorganisatie moeten in staat zijn om de toets zodanig te organiseren dat hij eenvoudig te managen, te financieren en te controleren is.

## 2.5 Taaltoetsing en de standaarden van KCE

De taalcompetentieprofielen, die de niveaueisen beschrijven van taalvaardigheid in de moderne vreemde talen, maken deel uit van deel B van het kwalificatiedossier. De competenties die hierin worden beschreven, dus ook de taalcompetenties, moeten worden aangetoond in de context van het beroep en zijn dus verplicht onderdeel van de examinering en vallen daarmee onder de kwaliteitscontrole van het KCE. Het KCE gaat bij deze controle uit

van een aantal standaarden waaraan minimaal moet worden voldaan. Deze standaarden zijn daarom ook van belang bij het ontwerpen van een taaltoets-procedure.

*Standaarden Kenniscentrum Examinering (KCE)*

**Standaarden KCE**

***Domein A: Validering door belanghebbenden***

*Standaard 1 (niveau exameneenheid)*

Het beroepenveld heeft vertrouwen in de kwaliteit van de examinering.

*Standaard 2 (niveau exameneenheid)*

De deelnemer is tevreden over de kwaliteit van de examinering.

***Domein B: Deskundigheid van betrokkenen***

*Standaard 3 (niveau exameneenheid)*

De betrokkenen bij examinering zijn deskundig.

***Domein C: Exameninstrumentarium***

*Standaard 4 (niveau examenvariant)*

Het exameninstrumentarium voldoet inhoudelijk aan de uitstroomseisen.

*Standaard 5 (niveau examenvariant)*

Het exameninstrumentarium voldoet aan toetstechnische kwaliteitseisen.

***Domein D: Processen***

*Standaard 6 (niveau exameneenheid)*

De examineringsprocessen zijn transparant.

*Standaard 7 (niveau exameneenheid)*

De examineringsprocessen zijn geborgd.

***Domein E: Wettelijke vereisten***

*Standaard 8 (niveau instelling)*

De instelling voldoet aan de wettelijke vereisten rondom examinering.

Deze algemene standaarden zijn eenvoudig in overeenstemming te brengen met de kwaliteitseisen aan taaltoetsen die in dit hoofdstuk worden beschreven. De standaarden 1, 2 en 3 vonden we al bij de eisen die aan betrouwbare en valide taaltoetsen gesteld moeten worden. Aan standaard 4 kan worden voldaan door ervoor te zorgen dat het te behalen niveau en de dekkingsgraad van het examen overeenkomt met het taalcompetentieprofiel in het kwalificatiedossier. Standaard 5 heeft vooral te maken met validiteit en betrouwbaarheid. Aangetoond moet kunnen worden dat het examen zowel valide als betrouwbaar is. De standaarden 6 en 7 hebben te maken met het proces. Naast de toets zelf moet er ook een deugdelijke procesbeschrijving worden gemaakt van de organisatie van de toets.

De laatste standaard verwijst naar aanvullende wettelijke regelgeving en is hier verder niet aan de orde.

## **2.6 Naar een model van beoordeling van taalvaardigheid**

Rekening houden met alle kwaliteitsaspecten van taaltoetsing is niet eenvoudig: winst op het ene aspect houdt vaak verlies in op het andere. Gezien de eis van authenticiteit worden praktijktoetsen als wenselijk gezien in competentiegericht leren. Praktijktoetsen zijn meestal bijzonder valide en acceptabel, maar vaak niet erg betrouwbaar, en voor een vreemde taal zelden representatief en praktisch moeilijk uitvoerbaar. Gestandaardiseerde toetsen zijn daarentegen bijzonder betrouwbaar en efficiënt, maar leveren weer in op validiteit.

Een model voor toetsing van taalvaardigheid in het mbo zal dus een verantwoorde mix moeten zijn van verschillende toetsmomenten, verschillende toetsvormen en verschillende beoordelaars. Daarbij kan een gestandaardiseerde, eventueel internationaal erkende toets met certificaat, een aanvulling op een reeds gevuld dossier van het Taalportfolio zijn.

In *Competentiegericht beoordelen in het mbo* (Willemse, 2007) worden verschillende modellen voor examinering (de summatieve beoordeling) uitgewerkt en beschreven. De in dit hoofdstuk geschetste trends voor het beoordelen van de moderne vreemde talen wijzen in de richting van de modellen waarin portfolioassessment, in combinatie met een gesprek, een belangrijke rol speelt.

In de volgende twee hoofdstukken wordt verslag gedaan van twee expert-meetings: de eerste in Nederland, met voornamelijk Nederlandse experts, en de tweede in Friedrichshafen (Duitsland) met Europese experts, waaronder Nederlandse. Doel van deze bijeenkomsten was om experts met verschillende achtergronden bij elkaar te brengen en te laten discussiëren over de vraag op welke wijze taaltoetsing in de moderne vreemde talen in het beroeps-onderwijs het beste vorm kan worden gegeven, met aandacht voor kwaliteit van taaltoetsing en de oriëntatie op het beroep.





# Het Nederlandse perspectief

# 3

## 3.1 Inleiding

Op 23 september 2005 verzamelde zich in Zwolle een gezelschap van experts<sup>6</sup> om zich te buigen over de consequenties van competentiegericht leren en opleiden en de nieuwe kwalificatiestructuur op het toetsen en beoordelen van moderne vreemde talen in het mbo.

Zij waren uitgenodigd op basis van hun verschillende invalshoeken, onder andere: toetsdeskundige, manager van een wereldwijd gerenommeerd taleninstituut, vakdidacticus moderne vreemde talen, taaladviseurs, taaldocenten en vertegenwoordiger van de branches en bedrijven.

Samen met de deelnemers van het Platform MVT-beleid 2005<sup>7</sup> benaderden deze experts de materie vanuit de notitie *Visie op Examinering* van de Bve Raad en een discussiestuk van John de Jong en Anne Kerkhoff, waarin op deze visie vanuit het standpunt van de moderne vreemde talen werd gereageerd (bijlage 2). In dit laatste stuk schreven de auteurs:

*“Het is niet zeker – en ook niet heel erg waarschijnlijk – dat de Bve Raad en de AOC Raad speciaal hebben stilgestaan bij de positie van de moderne vreemde talen in het beroepsonderwijs toen zij hun visiedocument vaststelden. Het is de vraag of de talen al zó hoog op de agenda van de bestuurders staan. Misschien is het wel gewoon een vanzelfsprekend effect van het denken over ‘competentiegericht opleiden’ dat de inhoud van de notitie over examinering in het beroepsonderwijs óók goed past bij de*

<sup>6</sup> In bijlage 3 vindt u een overzicht van de deelnemende experts.

<sup>7</sup> Het Platform MVT-beleid is een platform van docenten en managers van roc's en enkele educatieve uitgeverijen. Zij komen drie keer per jaar bijeen in een miniconferentie om kennis uit te wisselen met betrekking tot het beleid en de vormgeving van het moderne-vreemde-talenonderwijs in het mbo.

*ontwikkelingen in het moderne-vreemde-talenonderwijs. Dat zou mooi zijn. Het is hoe dan ook een gunstig signaal en het is aan ons 'talenmensen' – docenten, ondersteuners, onderzoekers – om daar gebruik van te maken. Meedenken en goede ideeën aanleveren is voor de positie van de talen in het beroepsonderwijs misschien nog vruchtbaarder dan op gezette tijden te citeren dat de onderwijsministers van de Europese Unie óók vinden dat elke deelnemer naast zijn moedertaal minstens twee vreemde talen zou moeten leren.*

*'Aan de hand van de ervaringen met betrekking tot competentiegericht onderwijs in de komende jaren dient dit document regelmatig herijkt te worden', staat er in de Visie op Examinering van Bve Raad en AOC Raad. Op 23 september willen we daar meteen mee beginnen. In het talenonderwijs zijn we daar ver genoeg voor.'*

En zo gebeurde het dat zich op die bewuste 23e september een levendige discussie ontwikkelde, op basis waarvan de beschreven visie aanzienlijk kon worden aangescherpt ten aanzien van de moderne vreemde talen.

### **3.2 Uitkomsten van de discussies**

Thema's die vanuit de visie van de Bve Raad aan de orde kwamen, waren vooral:

- 1 de beoordeling richt zich meer op de essentie van arbeid en maatschappelijk functioneren;
- 2 meer ontwikkelingsgericht beoordelen;
- 3 meer geïntegreerd en authentiek beoordelen;
- 4 interne kwaliteitszorg;
- 5 meer accent op de kwaliteit en onafhankelijkheid van beoordelaars.

Deze uitgangspunten werden vanuit de talenexpertise van de deelnemers als volgt toegespitst op leren.

### **3.2.1 De beoordeling richt zich meer op de essentie van arbeid en maatschappelijk functioneren**

Wat de mbo-deelnemer voor de uitoefening van zijn beroep aan vaardigheid in vreemde talen nodig heeft, wordt vastgelegd in de kwalificatieprofielen. Wat daar wordt vastgelegd in de vorm van een vereist taalcompetentieprofiel betreft het niveau van taalvaardigheid, met de aantekening dat dit niveau bereikt moet worden in de context van het beroep. Dat wil niet alleen zeggen 'met toepassing van het juiste vocabulaire'; beroepsgerichte taalvaardigheid betreft óók aspecten van cultuur en register<sup>8</sup>. Daarnaast vragen ook de vereiste algemene sociaal-communicatieve competenties (zowel onderdeel van beroepscompetenties als van burgerschapscompetenties) een bepaalde vaardigheid in vreemde talen. Een beroepscontext is daarbij minder relevant.

29

Door sommige deelnemers aan de discussie wordt een te specifiek toespitsen op een bepaald beroep 'provincialistisch' gevonden. Deelnemers moeten worden voorbereid op het uitoefenen van het beroep over de grens of met opdrachtgevers, opdrachtnemers en collega's van over de grens. Dat behelst veel meer dan een eenzijdig beroepsgerichte competentie. Bovendien wisselt men in een loopbaan wel eens van beroep.

In de praktijk heeft de onderwijsinstelling ook wat de vreemde talen betreft een dubbele taak: mbo-deelnemers moeten vreemde talen in beroepsgerichte taken kunnen toepassen. Daarnaast moeten ze voldoende startbekwaam zijn om zich in vreemde talen verder te kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld wanneer ze willen doorstromen naar een hoger niveau of een andere opleiding. Dat betekent dat het leertraject, inclusief de beoordeling, voldoende breedte moet hebben wat betreft beroepsgerichte én algemene inhouden en tegelijkertijd voldoende specifiek gericht moet zijn op bepaalde beroepstaken.

---

<sup>8</sup> Register is een taalkundig begrip, dat erop duidt op het niveau en de stijl van taalgebruik passend is voor een bepaald doel en een bepaalde doelgroep.

Ook wat betreft de vreemde talen moet de deelnemer worden uitgedaagd om het bewijs te leveren dat hij of zij in een beroepssituatie competent kan handelen. Een probleem dat zich daarbij voordoet, is dat het niet eenvoudig is de toepassing van de vreemde talen voldoende in de beroepscontext te oefenen en te beoordelen. Internationalisering in de vorm van buitenlandse stages en internationale projecten kan daarbij een oplossing zijn. Het is daarom belangrijk dat deze ervaringen op een natuurlijke manier in de beoordeling kunnen worden meegenomen. Het Taalportfolio maakt een dergelijke beoordeling mogelijk: het dossier van het Taalportfolio wordt geleidelijk gevuld met bewijzen over wat een deelnemer kan. Dat kunnen dus ook bewijzen uit een stage of internationaal project zijn (Driessen en Ranshuijsen, 2006).

### **3.2.2 Meer ontwikkelingsgericht beoordelen**

Het Taalportfolio, waarin het onderdeel 'biografie' ook instrumenten zoals een checklist voor zelfbeoordeling en een leermonitor bevat, biedt volop mogelijkheden om het ontwikkelingsgerichte beoordelen vorm te geven en te begeleiden. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om bewijzen van bereikte taalniveaus te verzamelen, waarmee dus een kwalificerende beoordeling zou kunnen worden uitgevoerd. Niettemin ontstaat vaak een spanning tussen kwalificerend beoordelen en ontwikkelingsgericht beoordelen als in de diplomering de plaats van de vreemde talen niet duidelijk is. De deelnemer die het vereiste taalcompetentieprofiel nog niet helemaal bereikt heeft, mag van een opleidingsteam bijvoorbeeld niet 'struikelen' over de talen bij de kwalificerende eindtoets en verwerft zijn kwalificatie zonder de gewenste taalcompetentie.

Als oplossing voor dit probleem wordt door sommige deelnemers aan de discussie gesuggereerd om via de portfoliomethodiek (en los van een geïntegreerde eindtoets of 'proeve van bekwaamheid') tot de vaststelling van een taalcompetentieprofiel van de deelnemer te komen (ERK-niveaus in lezen, schrijven, een gesprek voeren, luisteren en spreken). Dit zou als los

certificaat deel kunnen uitmaken van het diploma. Dit taalvaardigheidsniveau zou dus onder of boven het minimaal gewenste taalcompetentieprofiel kunnen liggen. Wie eronder eindigt, hoeft dus niet te 'struikelen' over de vreemde talen en kan in beroepssituaties waarin die talen minder relevant zijn tóch competent functioneren. Wie erboven uitkomt, profileert zich met extra beheersing in vreemde talen, iets wat in steeds meer bedrijfstakken sterk kan bijdragen aan de 'employability'.

Het integreren van de vreemde talen in een 'proeve van bekwaamheid' wordt ook om andere redenen bezwaarlijk gevonden: de behoefte van bedrijven aan vreemde talen is dusdanig divers en groot, dat het nauwelijks mogelijk is een representatieve proeve te ontwikkelen waarin het gewenste taalcompetentieprofiel afdoende aangetoond kan worden. Het ontwikkelde resultaat wordt als gekunsteld en allerminst 'authentiek' ervaren en men vraagt zich dan ook af of de talen 'met alle geweld' in een proeve van bekwaamheid gedwongen moeten worden. Een aan het beroepsdiploma toegevoegd certificaat met het behaalde taalcompetentieprofiel, onder vermelding van de context(en) waarbinnen dit profiel verworven is, zou voldoende gedetailleerde informatie bieden over de verworven taalcompetentie.

In dit verband zijn ook de suggesties ten aanzien van doorlopende leerlijnen op hun plaats. Een goed systeem van doorlopende beoordeling maakt een aparte beoordeling aan het eind immers overbodig. Het succes van het ERK heeft alles te maken met de mogelijkheid om hiermee de zo gewenste doorlopende leerlijnen primair onderwijs → voortgezet onderwijs → middelbaar beroepsonderwijs → hoger beroepsonderwijs vorm te geven. Daartoe zou de portfoliomethodiek zodanig geborgd moeten worden dat iedere voortgangsmeting een stap is op weg naar het nagestreefde kwalificatieniveau. Voorwaarden daarvoor zijn onder andere dat de criteria tot beoordeling duidelijk zijn en dat docenten voldoende getraind zijn om instrumenten als ERK en Taalportfolio toe te passen.

Bovendien moet ondubbelzinnig vaststaan dat niveau B1 in Zwolle hetzelfde is als B1 in Leeuwarden. Ook de beoordelaars binnen de onderwijsinstellingen

en in het bedrijfsleven moeten ten aanzien van de ERK-niveaus op een lijn staan. De niveaus van het ERK zullen daarvoor landelijk en internationaal grondig geijkt moeten worden.

Sommige deelnemers vrezen voor een minimalistische invulling van de talen in een constructie zonder eindbeoordeling (een negatief sturend effect door aan een taalbeoordeling geen status toe te kennen). Bovendien geeft het vereiste taalcompetentieprofiel al **minimaal** vereiste niveaus aan. Alleen onderwijsinstellingen die zich ten volle bewust zijn van hun verantwoordelijkheid zullen hun deelnemers voldoende mogelijkheden bieden om hun taalcompetenties verder te ontwikkelen en daarmee hun kansen en die van het bedrijfsleven als geheel te vergroten. Bovendien bieden de taalcompetentieprofielen in deel B van het kwalificatiedossier een waarborg voor dat minimale vereiste niveau omdat ze een verplicht (en te examineren) onderdeel van de kwalificatie uitmaken. Te verwachten valt dat deze duidelijke status van de talen een positief sturend effect zal hebben op de toetsing van taalvaardigheid en op de kwaliteit van talenonderwijs in het algemeen.

32

### **3.2.3 Meer geïntegreerd en authentiek beoordelen**

Het leren en beoordelen van vreemde talen in de beroepspraktijk wordt door veel deelnemers aan de discussie als een illusie gezien. Weliswaar is in veel beroepen en bedrijfstakken vaardigheid in vreemde talen vereist, maar de behoeften van bedrijven lopen daarbij zodanig uiteen dat structurele oefenen en beoordelingssituaties moeilijk te vinden zijn. Sommigen zien mogelijkheden in een duurzame samenwerking met bepaalde bedrijven waar in de bpv kansen liggen voor toepassing van de vreemde-taalvaardigheid. Dat geldt vooral voor stages in het buitenland. Dat vereist dan wel een goed scenario en een vaste plaats van deze bpv in de opleiding. Ook internationale projecten waarbij bedrijven betrokken worden, eventueel met voornamelijk virtueel contact, zijn een mogelijkheid.

In het Taalportfolio kunnen geïntegreerde beoordelingssituaties en hun resultaten op allerlei manieren worden vastgelegd. Zoals hierboven al werd aangegeven, zijn er echter te weinig mogelijkheden om alle taalbeoordeling in authentieke beroepscontexten te laten plaatsvinden. Toch vinden sommige deelnemers aan de discussie dat alles op alles moet worden gezet om zoveel mogelijk authentieke situaties te vinden. Ze vinden demonstratie van je taalcompetentie in het werkproces de basis voor het examen; authentiek beoordelen is het belangrijkste kwaliteitskenmerk. Voor de studenten maakt het verschil tussen ‘echt’ en ‘net echt’ veel uit. (Dat is bijvoorbeeld ook te zien aan het feit dat ze zich heel anders kleden als ze op stage gaan.) Eventueel kunnen er concessies worden gedaan op facetten, zodat authenticiteit toch zoveel mogelijk geborgd kan worden.

In dat verband wordt opgemerkt dat een competentie breed is en veel aspecten heeft. Het deel dat betrekking heeft op de juiste houdingsaspecten kan wel in een beroepscontext getoetst worden. De taalvaardigheid op zich kan dan buiten de authentieke situatie blijven; het gaat er in de authentieke situatie om of de student als receptionist of in de bediening de juiste houdingskenmerken laat zien.

33

Veel andere deelnemers aan de discussie zetten vraagtekens bij de noodzaak tot authenticiteit. Het gaat erom dat het aantoonbaar moet zijn dat je taalvaardigheid voldoende is voor het werkproces. Authenticiteit bij de toetsing is niet vanzelfsprekend hoofdzaak, als je het ‘wat ze kunnen’ algemeen beroepsgericht kunt maken. Als het leren van talen goed wordt ontworpen, zit er al heel veel authenticiteit in. Je houdt je immers bezig met ‘hoe vindt communicatie in het echt plaats?’. Bovendien: als je echte communicatie hebt met *native speakers* hoef je al niet veel meer te hebben om authentiek te zijn.

Vrij algemeen wordt simulatie van de beroepscontext als reële oplossing beschouwd, maar volgens sommigen schuilt er gevaar in het streven naar authenticiteit, ook in simulaties. Het streven naar authenticiteit is

gerechtvaardigd als een reactie op de beoordeling van irrelevante, contextloze deeltaalvaardigheden, maar schiet zijn doel voorbij wanneer we van leerlingen gaan verlangen dat ze zich moeten inleven in rollenspelen, zelf de inhoud van hun examens moeten verzinnen, en als we hen afhankelijk maken van de kwaliteiten van hun tegenspelers in zogenaamd authentieke situaties.

### 3.2.4 Betrouwbaarheid

Om in een nieuwe situatie ervoor te zorgen dat de taaltoetsing ook betrouwbaar is, zal er een beoordelingssysteem moeten worden ontwikkeld waarin zoveel mogelijk verschillende soorten bewijzen, die zijn beoordeeld door zoveel mogelijk verschillende beoordelaars (lieft ook mensen uit de praktijk), een plaats kunnen krijgen. De vraag is hoever je moet gaan: hoe zwaar moet de borging zijn van begin- tot eindniveau? Het is wenselijk verschillende vormen van toetsing mogelijk te maken. Mogelijk moet hiervan ook een systeem voor toetsing van deeltaalvaardigheden deel uitmaken.

34

Een belangrijke vraag die in de discussie uitgebreid aan de orde kwam, is die naar een eventuele rol voor gestandaardiseerde toetsen, bijvoorbeeld als aanvulling op anderszins verkregen beoordelingen (door sommigen 'menselijke' beoordelingen genoemd). In het Taalportfolio kunnen echter ook, als één van de bewijzen, de uitslagen van dergelijke toetsen worden vastgelegd. Sommigen stellen dat de portfolioaanpak en gestandaardiseerde toetsen niet zonder elkaar kunnen en pleiten voor 'blended testing'. Als belangrijke functie van gestandaardiseerde toetsen noemden zij het feit dat ze de docent en de student meer zekerheid kunnen verschaffen over het bereikte niveau. Vooral 'lezen' en 'luisteren' zijn moeilijk te beoordelen en gestandaardiseerde toetsen kunnen dan helpen. Anderen brachten daar tegenin dat docenten vaak lijden aan een bepaalde angst, een behoefte aan borging. Het vertrouwen in de eigen beoordeling moet groeien; zodra dat vertrouwen er is, zal de student ook niet meer naar externe borging vragen. Een extra beoordeling door een collega of *native speaker* kan dan voldoende zekerheid bieden.



Wat betreft de rol van een gestandaardiseerde toets werd opgemerkt dat dit niet zozeer voor de individuele student als wel voor de school als geheel een ondersteuning kan zijn. Het kan worden gebruikt om een bepaald positief sturend effect te bereiken en om de kwaliteit van de eigen portfolio-assessments aan af te meten door bijvoorbeeld jaarlijks een bepaald percentage deelnemers aan een gestandaardiseerde taaltoets mee te laten doen<sup>9</sup>.

Een goed systeem van doorlopende beoordeling, zo werd geopperd, maakt een aparte beoordeling aan het eind overbodig. In dat geval is immers op elk moment duidelijk op welk niveau van taalvaardigheid de student zich bevindt. De portfoliomethodiek moet dan goed geborgd zijn, met duidelijke criteria voor beoordeling. De deelvaardigheden kunnen verschillen in zwaarte, afhankelijk van het vereiste taalcompetentieprofiel. Een goede beoordelings-training van docenten is bij dit alles cruciaal.

### **3.2.5 Meer accent op de kwaliteit en onafhankelijkheid van beoordelaars**

Ook de dubbele rol van de docent was een gespreksonderwerp. Zowel de coachende, formatieve kant als de beoordelende, summatieve kant vragen elk een eigen expertise. Er werd aanbevolen beide kanten zoveel mogelijk te scheiden.

In de discussie werd onderschreven dat een gebrekkige opleiding van docenten in het nieuwe systeem kan resulteren in een falen van de nieuwe vormen van leren. Als studenten niet weten wat er te kiezen valt en wat de consequenties van hun keuzen zijn, is het systeem niet goed geïmplementeerd. Deskundigheid van docenten zal moeten worden uitgebreid, geborgd en erkend, bijvoorbeeld wat betreft het op de juiste manier omgaan met het ERK: het ERK mag niet als doelenboek gebruikt

---

<sup>9</sup> Cito werkt inmiddels aan gestandaardiseerde toetsen voor de moderne vreemde talen in het mbo, gedifferentieerd naar verschillende beroepssectoren.

worden. Het bestaat bovendien uit meer dan alleen de globale schalen van taalbeheersing. Ook het feit dat het gaat om een continue schaal, waarin zowel ten aanzien van kwaliteit als van kwantiteit uitspraken worden gedaan, is belangrijk. Het Taalportfolio zou daarbij niet in de eerste plaats als meetinstrument gebruikt moeten worden maar als handvat voor onderwijsactiviteiten.

Er werd gesteld dat het zeker mogelijk is docenten tot de gewenste mate van deskundigheid te brengen met betrekking tot het beoordelen van taalvaardigheid. Voorwaarde is dan wel dat daar uitvoerig aandacht aan wordt besteed. (“Je kunt niet verwachten dat mensen kunnen schatten wat een halve meter is als ze nooit een meter zien.”) Docenten moeten veelvuldig echte oordelen uitspreken over taalvaardigheid en geconfronteerd worden met foute oordelen, om de beoordelingscriteria in de vingers te krijgen. Reflecteren is ook voor docenten essentieel bij het leren. De lerarenopleiding zou als een leven lang leren gezien moeten worden.

36

Ook in dit verband werd het belang van internationaal geijkte ERK-niveaus nog eens benadrukt. Docenten voelen zich onzeker over het beoordelen van competenties: zitten ze wel op één lijn? Filmpjes met taaluitingen op de verschillende niveaus kunnen in heel Europa als voorbeeld dienen. Ook het uitwisselen van toetsingsmethodieken en beoordelaars tussen verschillende roc's werd als mogelijkheid gezien.

Van praktijkopleiders kan niet gevraagd worden taalbeheersingsniveaus in te schatten, maar ze moeten wel 'taalbewust' zijn. Ook dat vraagt expliciete aandacht. Niet-MVT-docenten stellen geen ERK-niveaus vast, maar ze zullen wel van het ERK op de hoogte moeten zijn. Specifieke talenexpertise blijft van groot belang. Het feit dat veel scholen op taalspecialisme lijken te bezuinigen is daarom verontrustend.

### 3.3 In het kort

Hieronder staan, kort samengevat, de belangrijkste uitspraken tijdens de discussies op de expertmeeting. Ze zijn geordend rondom aan aantal kernvragen.

#### 1. *Beoordelen van taalvaardigheid in authentieke situaties?*

- Authentiek beoordelen is een belangrijk kwaliteitskenmerk.
- Behoeften van bedrijven aan taalvaardigheid zijn verschillend; oefen- en beoordelingssituaties zijn moeilijk in de bedrijven zelf te vinden.
- Gebruik internationale projecten en internationale stages om in authentieke situaties te kunnen leren en beoordelen.
- Toets in de beroepscontext vooral houdingsaspecten. Taalvaardigheid kan op zich ook buiten de authentieke situatie worden getoetst.
- Authenticiteit bij de toetsing is niet vanzelfsprekend hoofdzaak; maak het 'wat ze kunnen' algemeen beroepsgericht.
- Gevaar van het streven naar authenticiteit: meten van creativiteit in plaats van taalvaardigheid, afhankelijkheid van tegenspelers in rollenspellen ('pseudo-authenticiteit').

#### 2. *Toetsing van taalvaardigheid vooral beroepsgericht?*

- Zorg voor voldoende breedte wat betreft beroepsgerichte inhouden en tegelijkertijd voor voldoende specifieke gerichtheid op bepaalde beroepstaken.
- Té specifiek toespitsen op een bepaald beroep is 'provincialistisch'. Internationaal werken behelst veel meer dan een eenzijdig beroepsgerichte competentie. Bovendien blijft iemand niet meer standaard zijn hele leven in hetzelfde beroep werkzaam.
- Richt je op internationalisering in de vorm van stages en internationale projecten.

### 3. Naast portfoliobeoordelingen ook gestandaardiseerde toetsen?

- Een gestandaardiseerde toets is niet zozeer voor de individuele student als wel voor de school als geheel een ondersteuning om positieve sturende effecten te bereiken en om de kwaliteit van de eigen portfolioassessments te ijken.
- Een portfolioaanpak en gestandaardiseerde toetsen kunnen niet zonder elkaar. Ze kunnen elkaar heel goed aanvullen.

### 4. Wat moeten beoordelaars kunnen?

- Ook praktijkopleiders zullen ‘taalbewust’ moeten zijn.
- Docenten zijn vaak onvoldoende getraind om instrumenten als ERK en Taalportfolio toe te passen.
- De coachende, formatieve kant en de beoordelende, summatieve kant vragen elk een eigen expertise.
- De coachende kant en de beoordelende kant moeten goed gescheiden worden in de officiële examenprocedure.
- Deskundigheid van docenten zal moeten worden uitgebreid, geborgd en erkend.
- Het ERK mag niet als doelenboek worden gebruikt.
- Beoordelaars moeten weten dat het ERK méér behelst dan de globale schalen. Het gaat om een continue schaal, waarin zowel ten aanzien van kwaliteit als van kwantiteit uitspraken worden gedaan.
- Reflecteren is ook voor docenten essentieel bij het leren.

### 5. Welke voorwaarden moeten we aan toetsen stellen?

- Een representatieve ‘proeve van bekwaamheid’ is voor een vreemde taal alleen mogelijk wanneer de hele proeve in de vreemde taal wordt gehouden.<sup>10</sup>
- Haal de moderne vreemde talen uit de ‘proeve van bekwaamheid’ en geef aparte taalcertificaten met behulp van het Taalportfolio.

<sup>10</sup> Inmiddels is er al een roc dat voor de vreemde talen een complete proeve van bekwaamheid van een hele dag gebruikt (in de vreemde taal).

- Stop de moderne vreemde talen wél in de 'proeve van bekwaamheid'. Voordat een deelnemer daaraan kan deelnemen zal hij of zij echter eerst op een andere manier moeten hebben aangetoond over de vereiste vaardigheden in de moderne vreemde talen (zoals beschreven in het taalcompetentieprofiel) te beschikken.
- Een goed systeem van doorlopende beoordeling maakt een aparte beoordeling aan het eind overbodig.
- Beoordelingscriteria moeten duidelijk zijn en gerelateerd aan het ERK.
- Het moet ondubbelzinnig vaststaan dat niveau B1 in Zwolle hetzelfde is als B1 in Leeuwarden.
- Zorg voor zoveel mogelijk verschillende soorten bewijzen, beoordeeld door zoveel mogelijk verschillende beoordelaars.

In het volgende hoofdstuk wordt verslag gedaan van een Europese expertmeeting waarin dezelfde vragen en thema's aan de orde kwamen.



# Het Europese perspectief

# 4

DOOR ANTHONY FITZPATRICK

## 4.1 Inleiding

Sinds 2005 is CINOP, namens het Platform MVT-beleid, lid van de Europese non-profit organisatie ICC-Europe. Het leren van moderne vreemde talen is niet alleen in Nederland belangrijk maar in heel Europa en vormt zelfs een van de speerpunten van het beleid van de Europese Commissie rondom een leven lang leren. Daarom wordt steeds de verbinding gezocht met Europese ontwikkelingen, organisaties, projecten en personen. Het ICC biedt daartoe een uitstekend platform. Toen CINOP vroeg om het thema 'toetsing van taalvaardigheid' te bespreken werd daar meteen enthousiast op gereageerd met het organiseren van een expertmeeting. De bevindingen van de Nederlandse expertmeeting werden in Friedrichshafen ingebracht. In onderstaande tekst doet Tony Fitzpatrick verslag van de Europese conferentie.

41

## 4.2 Inhoud van de conferentie

In november 2005 vond in Friedrichshafen (Duitsland) een conferentie plaats voor talenexperts uit tien Europese landen. De conferentie was georganiseerd door ICC-Europe en CINOP. Tijdens de conferentie werd gediscussieerd over accreditatie, validatie en certificering van vreemde-talencompetenties in Beroepsgericht Talen Leren (Vocationally Oriented Language Learning:

VOLL)<sup>11</sup>. Drie dagen lang discussieerden en beraadslaagden toetsexperts en talenspecialisten (uit het initiële en het voortgezet beroepsonderwijs, het volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs) over de verschillende modellen die door de deelnemers aan de conferentie werden gepresenteerd. Ook is een voorlopige lijst opgesteld met overkoepelende aanbevelingen over dit thema – een lijst die over onderwijskundige en geografische grenzen heen reikt.

De openingsbijdrage van Waldemar Martyniuk van de Language Policy Division van de Raad van Europa getiteld *Het koppelen van Beroepsgericht Talen Leren aan het Europees Referentiekader*<sup>12</sup> benadrukte het belang dat Europese organisaties hechten aan deze sector van talen leren en onderwijzen. Verder waren er bijdragen over:

42

- het gebruik van gestandaardiseerde, algemeen erkende internationale talenexamens;
- nationale systemen van gestandaardiseerde toetsen voor Beroepsgericht Talen Leren;
- het afstemmen van toetsen op de specifieke beroepssectoren (bijvoorbeeld Horeca of internationale vredesmacht);
- het inzetten van ict om Beroepsgericht Talen Leren-vaardigheden effectiever te toetsen en vast te leggen;
- vraagstukken betreffende interculturele competenties bij het toetsen van talen voor de beroepspraktijk.

Een van de hoofdthema's was de vraag of gestandaardiseerde examens of taalprofielen met een taalportfoliobenadering het meest geschikt zijn om taalcompetenties te valideren binnen Beroepsgericht Talen Leren. Franz Mittendorfer van het Austrian Centre for Vocationally Oriented (Foreign)

---

<sup>11</sup> Met beroepsgericht ('vocational') wordt hier bedoeld: zowel gericht op het concrete beroep als op het brede vakgebied. In Groot-Britannië, verwijst 'vocational' meestal alleen naar training voor bepaalde beroepen en diensten, terwijl men de vakgerichte opleidingen in het hoger onderwijs aanduidt met de term 'professional education' (bijvoorbeeld opleidingen in de medische, juridische of bouwtechnische vakgebieden). 'Beroepsgericht Talenonderwijs' ('VOLL') wordt in deze tekst gebruikt om te verwijzen naar het beroepsgerichte talen leren en taalonderwijs in zowel het middelbare als het hogere en academische beroepsonderwijs.

<sup>12</sup> Dit is de Nederlandse term voor het Common European Framework of Reference.



Languages legde uit hoe in Oostenrijkse scholen voor beroepsonderwijs internationale talenexamens worden gebruikt als standaard voor het beoordelen van taalcompetenties. De internationale examens die worden gebruikt, zijn nauwkeurig geanalyseerd door Oostenrijkse experts om ervoor te zorgen dat inhoud, niveau en oriëntatie van de examens overeenkomen met de vastgestelde behoeftes van taalleerders in Oostenrijkse instellingen voor beroepsonderwijs (mbo- en hbo-niveau). De voordelen die werden genoemd: er is overeenstemming over de niveaus op nationaal niveau, de gestandaardiseerde training van examinatoren maakt onderdeel uit van het pakket (waardoor algemene standaarden voor evaluatie door het hele land worden gewaarborgd), en de toetsitems worden door toetsexperts aan een nauwkeurige analyse onderworpen voordat ze in de toetsen worden gebruikt. Omdat de gebruikte examens bovendien in heel Europa worden aangeboden, zijn de toegepaste normen niet specifiek voor Oostenrijk, maar relevant voor heel Europa. Een van de belangrijkste nadelen van deze benadering die werden genoemd: de aangeboden examens zijn niet specialistisch genoeg om te voldoen aan specifieke beroepssectoren, zoals de horeca, de techniek of de gezondheidszorg. Ook bieden deze examens slechts een beperkte steekproef van de vaardigheden van een kandidaat omdat ze meestal worden afgenomen in twee á drie uur.

Marianne Driessen van CINOP (Centrum voor innovatie van opleidingen, Nederland) wees erop dat de portfolio-benadering van beoordelen, zoals een aantal mbo-scholen in Nederland in de praktijk brengt, een adequater instrument biedt voor het toetsen van de taalcompetenties van leerders. De taken en producten die in de portfolio's van de leerders worden opgeslagen, reflecteren de reële talenbehoefte in de beroepspraktijk en het dossiergedeelte van hun Taalportfolio's bevat uitgebreide bewijzen van bekwaamheden over een breed spectrum van taalvaardigheden. (Zie ook hoofdstuk 4 voor een uitgebreide uitleg van de portfolio-benadering.) De Zwitserse bijdrage liet zien hoe de portfolio-benadering, zoals toegepast door een aantal Zwitserse hogere beroepsopleidingen, heel zinvol wordt

aangevuld of 'gevalideerd' door het bijvoegen van relevante, internationaal erkende taalexamens in het paspoortgedeelte van het portfolio.

De serie examens van *accueil*<sup>13</sup> (voor Engels, Frans en Duits) werd gepresenteerd als voorbeeld van een flexibel, modulair systeem van competentiegerichte toetsing, toegespitst op de specifieke behoeftes van beroepen in de dienstverleningssector. Ze zijn gebaseerd op algemene standaarden die zijn vastgesteld voor vreemdetaalcompetenties in de horeca en de toeristische sector. Het systeem biedt toetsen aan met een hoog werkelijkheidsgehalte voor uitsluitend beroepsgericht taalgebruik dat is gerelateerd aan de niveaus van taalvaardigheid zoals gedefinieerd in het Europees Referentiekader (ERK) van de Raad van Europa, waarbij de uiteindelijke certificering de taalcompetenties van de succesvolle kandidaat weergeeft in 'ik kan-beschrijvingen' (ofwel '*can do*' statements).

44

De experts op de conferentie waren het eens over het belang van deze benadering: de rollen die de kandidaten moeten spelen in de verschillende toetsonderdelen zijn direct gerelateerd aan de rollen die ze moeten gaan vervullen in het gekozen beroep. Dit staat in scherpe tegenstelling tot sommige toetsituaties die in andere systemen worden gecreëerd, waarbij de kandidaten rollen moeten spelen in situaties die behoorlijk vreemd voor hen zijn, zowel op grond van hun persoonlijke als hun beroepsmatige ervaring, waardoor er meer een beroep wordt gedaan op hun voorstellingsvermogen en creativiteit dan op hun communicatieve competentie in een bepaalde beroepscontext. Dit laatste voorbeeld verklaart waarom veel makers van taaltoetsen voorstander zijn van een 'puristische' benadering die eist dat '*men de taal moet toetsen en alleen de taal*'.

Het verslag van het lopende project Linguapeace Europe<sup>14</sup> – uitgevoerd door Rob Williams van de Universiteit van Westminster – illustreerde duidelijk hoe het ERK wordt gebruikt om vergelijkingen te maken tussen systemen van

<sup>13</sup> accueil: Vreemde Taal Competentie voor de Horeca en Toeristische Sector – zie: [www.accueil-language.com](http://www.accueil-language.com)

<sup>14</sup> Zie <http://www.linguapeace-europe.net/>

taalevaluatie in het huidige Europa. Linguaepeace Europe is een Leonardo-project om taaltrainingsmateriaal te ontwerpen en uit te proberen voor militairen en politiefunctionarissen en voor soortgelijke functionarissen in vredesmachtoperaties. Het bevat bijbehorende toets- en evaluatie-eenheden. De Universiteit van Westminster is partner in dit project, maar is ook verantwoordelijk voor de uitvoering van de MVT-examens van het Britse Ministerie van Defensie (MODLEB)<sup>15</sup>. Die examens moeten worden gerelateerd aan de niveaus, zoals geformuleerd in de NAVO 'STANAG'<sup>16</sup>-documenten voor MVT-competenties. Om toetsmateriaal van het Linguaepeace Europe-project aan te laten sluiten op en betekenisvol te laten zijn voor zowel de erbij behorende militaire kwalificaties als voor (het latere) gebruik als burger, is een vergelijking met de descriptoren van de ERK-niveaus van taalvaardigheid van essentieel belang. In deze context is het de taak van de Universiteit van Westminster om zowel de STANAG- als de MODLEB-descriptoren met elkaar en met de descriptoren van het ERK te vergelijken. Daarnaast worden er voorbeelden van examens en werk van studenten vergeleken met het ERK.

Een dergelijke operatie is om verschillende redenen nuttig: naast andere voordelen levert het een algemene matrix op van descriptoren voor de verschillende toetssystemen binnen een militaire (en vredesmacht)-omgeving, maar het biedt ook links naar systemen van toetsen en evalueren die in de burgerwereld worden gebruikt.

In deze context noemde Waldemar Martyniuk het werk van de Raad van Europa in een huidig (2005) project ([http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Manuel1\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage)) dat is opgezet om richtlijnen op te stellen voor alle organisaties die zijn geïnteresseerd in het relateren van hun taalexamens aan de niveaus van taalvaardigheid van het ERK. Meer dan dertig vooraanstaande organisaties in Europa (waaronder het Nederlandse Cito) zijn op dit moment betrokken bij het toepassen en verfijnen van de handleiding die is

<sup>15</sup> MODLEB is de afkorting van *Ministry Of Defence Languages Examinations Board* van het Verenigd Koninkrijk.

<sup>16</sup> STANAG is de NAVO-afkorting voor *Standardization Agreement* waarin processen, procedures, termen en voorwaarden worden vastgesteld voor gewone militaire of technische procedures en materieel tussen de lidstaten van de alliantie.

ontworpen om gebruikers te begeleiden bij deze exercitie. Men verwacht dat, na het succesvol voltooiën van dit werk, alle organisaties die taalkwalificaties aanbieden, het competentieniveau zoals gecertificeerd door hun examencommissie, zullen definiëren in relatie tot het ERK. Dit zal leiden tot een grotere transparantie in Europa en zal alle belanghebbende partijen helpen om het specifieke profiel van elk aangeboden taalexamen te begrijpen.

46

Om ervoor te zorgen dat de referentieniveaus die zijn geformuleerd in het Europees Referentiekader voor Talen (ERK) door alle talenexperts op dezelfde manier worden geïnterpreteerd, wordt er door de Language Policy Division materiaal ontwikkeld om deze niveaus in een aantal talen te illustreren. Een aantal dvd's met mondelinge vaardigheden die de zes niveaus in verschillende talen illustreren, zijn reeds beschikbaar en andere zijn in voorbereiding. Enkele voorbeelden van geschreven vaardigheden zijn op internet beschikbaar<sup>17</sup> en er zullen er meer volgen. Items en taken voor het toetsen van lees- en luistervaardigheid in verschillende talen op alle zes niveaus zijn beschikbaar op cd-rom.

Verschillende sprekers op de conferentie verwezen naar de European Vocational Qualifications – Languages<sup>18</sup> (EVoQs), die ook geproduceerd zijn binnen de context van een Leonardo-project (gecoördineerd door het ICC). In de EVoQs staan descriptoren<sup>19</sup> die een verdere verfijning vormen van de ERK-descriptoren gerelateerd aan Beroepsgericht Talen Leren. Er worden ook richtlijnen gegeven voor evaluatieprocedures voor het toetsen van beroepsgerichte taalvaardigheden die toegepast kunnen worden op een brede reeks van beroepen door de descriptoren zodanig te formuleren dat ze geschikt zijn voor specifieke beroepsgebieden. Ze werden bijvoorbeeld gebruikt in het DiLaPort-project (= **D**igital **L**anguage **P**ortfolio)<sup>20</sup> voor het beroeps onderwijs en voor het Leonardo Practicert-project, een project dat is gericht op het documenteren van taalcompetenties die zijn verkregen tijdens

17 Zie [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/illustrationse.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html)

18 Zie [www.evoqs.de](http://www.evoqs.de)

19 Zie de bijlage van een voorbeeld van EVoQs-descriptoren.

20 Zie [www.dilaport.utu.fi](http://www.dilaport.utu.fi)

een stage in het buitenland. Voor het Practicert-project werden de descriptoren<sup>21</sup> en evaluatieparameters zoals uitgewerkt door talenexperts pas geïmplementeerd nadat vertegenwoordigers uit de beroepssectoren ze hadden besproken en goedgekeurd. Een voorwaarde voor het gebruik van de ontwikkelde checklists was dat ze gemakkelijk te hanteren moeten zijn door degenen die supervisie voeren op de stageplek van cursisten (ofwel door werknemers die meestal geen talenspecialisten zijn maar moedertaalsprekers van de doeltaal).

Tijdens de conferentie werd voortdurend benadrukt hoe belangrijk interdisciplinaire samenwerking is binnen de context van Beroepsgericht Talen Leren (VOLL). Hieronder vindt u meer details.

### **4.3 Bevindingen/aanbevelingen van de conferentie**

Hieronder wordt een kort overzicht gegeven van de onderdelen die tijdens de slotsessie van de conferentie in het bijzonder werden genoemd en in detail besproken. Ze worden beschouwd als essentiële elementen in Beroepsgericht Talen Leren, die in onderwijs- en toetsmateriaal terug te vinden moeten zijn. Het gaat om de volgende zaken:

- 1 communicatieve competentie – op school, op het werk, bij beoordeling;
- 2 het interdisciplinaire aspect bij het trainen van communicatieve competentie in Beroepsgericht Talen Leren;
- 3 de verscheidenheid aan talen die worden aangeboden;
- 4 interculturele competenties in Beroepsgericht Talen Leren;
- 5 mobiliteit en inter-institutionele samenwerking;
- 6 kwaliteit en Beoordeling.

Hoewel de belangrijkste focus van de conferentie lag op beoordelen, benadrukten de deelnemers dat toetsing en beoordeling moet worden

---

<sup>21</sup> Zie de bijlage voor een voorbeeld van Practicert-descriptoren.

geplaatst in de bredere context van taalverwerving en taalgebruik. Talenonderwijs voor beroepsgerichte toepassingen moet leerders voorbereiden op een breed scala aan realistische situaties in werk- en sociale omgevingen. Toetsing en beoordeling moeten daarop aansluiten. Dit betekent ook dat het toetsen en beoordelen niet moet worden uitgesteld tot het einde van het opleidingstraject. Het is een continu proces dat bewijzen van iemands vaardigheden levert die bijvoorbeeld in het dossiergeedeelte van het taalportfolio kunnen worden vastgelegd.

### **1 Communicatieve competentie**

De groep experts was het erover eens dat de nadruk in het onderwijs voor Beroepsgericht Talen Leren zou moeten liggen op communicatieve competenties in het algemeen, in scenario's voor leersituaties, in beoordeling op de werkplek. Verder vond men dat communicatieve competentie moet worden beschreven in relatie tot descriptoren voor beroepsgericht taalgebruik (*bijvoorbeeld het omgaan met een boze beller, het gebruiken van de juiste taal tijdens het werk als kapster*), tot gewenste uitingen (*bijvoorbeeld het correct rapporteren over een eerdere transactie*), en de vaardigheid om de taak uit te voeren met taal die de boodschap overbrengt, ondanks fouten in grammatica/opbouw; met taal geschikt voor het domein in kwestie, en met gebruikmaking van het juiste register in het gegeven domein. Ten slotte benadrukte de groep nogmaals dat de taal gebruikt in vakbekwame communicatie het beste kan worden beschreven in termen van het Europees Referentiekader.

Meer aandacht zou moeten worden besteed aan de rol, het belang en het verborgen potentieel van het leren van vreemde talen bij de persoonlijke ontwikkeling van het individu. Door het medium van een nieuwe taal leren studenten om onderwerpen in een ander licht te zien. Dit heeft een positief effect op hun houding ten opzichte van hun moedertaal en het gebruik ervan, waardoor een globale kijk op werk en sociale interactie wordt bevorderd.

## **2 Het interdisciplinaire aspect bij het trainen van communicatieve competentie in Beroepsgericht Talen Leren**

Interdisciplinair Beroepsgericht Talen Leren betekent in de praktijk dat talendocenten nauw moeten samenwerken met vakdocenten om ervoor te zorgen dat er samenhang en coherentie is met betrekking tot de inhoud die wordt behandeld in de talenlessen. Verschillende vormen van samenwerking kunnen worden overwogen, variërend van een ideaal scenario, waarbij een CLIL-benadering<sup>22</sup> (=tweetalige benadering) wordt gekozen met lesgeven in de doeltaal, tot *teamteaching* in tweetallen (taaldocent/vakdocent), tot simpelweg ervoor zorgen dat de inhoud van taalcursussen chronologisch overeenkomt met wat er wordt behandeld door andere leden van het docententeam.

Hieruit volgt dat evalueren en beoordelen van taalvaardigheden moet worden gezien als een tweeledige verantwoordelijkheid, waarbij vakdocenten samenwerken met talendocenten bij de setting en evaluatie van toetsen voor Beroepsgericht Talen Leren.

49

## **3 De verscheidenheid aan talen**

Het is algemeen geaccepteerd dat het Engels als *lingua franca* belangrijk is in de handel en in andere beroepen. En het wereldwijde gebruik van Engels maakt het ook mogelijk om te communiceren met mensen verder weg. Het is echter essentieel dat Europese burgers en Europese ingezetenen ten minste twee vreemde talen leren spreken.

Dit is cruciaal:

- om vrij verkeer van mensen voor werk en studie te vergemakkelijken;
- om mensen ervan bewust te maken dat taal en cultuur meervoudig zijn en niet tweevoudig.

Er moet aandacht worden besteed aan de talen van lidstaten, maar ook (en in dezelfde mate) aan talen van etnische gemeenschappen binnen de lidstaten.

Hier kan het ERK degenen die verantwoordelijk zijn voor talenopleidingen helpen om gedifferentieerde taalprofielen te ontwerpen voor de verschillende talen en het gebruik ervan in beroeps- en sociale situaties. Evaluatiestrategieën zouden deze benadering moeten vergemakkelijken en bevorderen.

#### **4 Interculturele competenties in Beroepsgericht Talen Leren**

Interculturele competenties en de ‘nieuwe geletterdheid’<sup>23</sup> vormen essentiële componenten van het talen- en cultureel onderwijs voor de maatschappij, de ‘kenniseconomie’ en mobiliteit over grenzen heen. Het doel van interculturele competenties binnen de context van Beroepsgericht Talen Leren is het ontwikkelen, naast de taalvaardigheden, van een internationaal perspectief, zonder het opofferen van de eigen individuele persoonlijkheid en cultuur.

50

Bij interculturele competenties moet de nadruk liggen op het bewust zijn en waarderen van de eigen cultuur, van de verschillende andere culturele minderheden binnen de gemeenschap en van andere Europese culturen. Daarnaast moet het bijdragen aan de ontwikkeling van empathie, aan het begrijpen en communiceren met andere culturen. Het proces van het veranderende culturele bewustzijn en de invloed ervan op de persoonlijke manier van denken moet worden benadrukt en expliciet gemaakt.

Bijzondere aandacht moet worden besteed aan de vraag of en hoe interculturele competentie kan worden beschreven en beoordeeld. Het lijkt erop dat interculturele competentie zich niet zo goed leent om eenvoudig weer te geven op een lineaire schaal, zoals de schalen/descriptoren worden gepresenteerd in het ERK, en dus moeilijk is te beoordelen in traditionele toetsscenario's. Vanwege het belang ervan in Beroepsgericht Talen Leren is er echter grote behoefte aan richtlijnen voor het beoordelen van interculturele competenties.

---

23 Digitale, sociale, kritische en linguïstische vaardigheden.



## **5 Mobiliteit en inter-institutionele samenwerking**

In zowel de Europese sectoren van het hoger en middelbaar beroepsonderwijs als in de beroepssectoren, worden individuen uitgedaagd om te profiteren van nieuwe mogelijkheden voor mobiliteit in Europa en daarbuiten. Een toenemend aantal jonge mensen in opleiding zal een gedeelte van hun studie/opleiding in andere landen volgen, en velen van hen zullen werk zoeken bij internationale bedrijven en/of in het buitenland. Talenkennis en communicatie worden gezien als de sleutel tot mobiliteit in Europa.

- Om mobiliteit te ervaren en ervan te profiteren moet men in staat zijn om vrijelijk te communiceren in vreemde talen en moet men interculturele competentie verwerven en deze kunnen inzetten.
- Om goed voorbereid te zijn op uitwisselingen en op stages in het buitenland, moeten leerders/cursisten taalondersteuning krijgen aangeboden als integraal onderdeel van hun opleidingsprogramma.
- Om mobiliteitsprogramma's te laten slagen is toenemende samenwerking tussen de sturende en de ontvangende instellingen essentieel.

51

Om mobiliteit in Europa te bevorderen, is het absoluut noodzakelijk om standaarden tussen nationale systemen voor beoordeling af te stemmen. Ook moet er een duidelijke link zijn tussen mobiliteit en interculturele competentie. Het standaardiseren van beoordelingsprocedures voor stagiaires die stageplaatsen in het buitenland hebben, is vereist. Checklists en richtlijnen zoals die zijn geformuleerd in het Practicert-project (zie bijlage 6) helpen (niet-talen)opleiders om waardevolle bijdragen te leveren aan het beoordelingsproces gebaseerd op overeengekomen gestandaardiseerde materialen en criteria.

## **6 Kwaliteit en beoordeling**

Het Europees Referentiekader, zoals uitgewerkt door de Raad van Europa, is een vruchtbaar product dat alle informatie biedt voor beslissingen met betrekking tot het beroepsgericht onderwijzen en leren van talen. Het zou moeten dienen als uitgangs- en referentiepunt voor alle aspecten van het proces van taalonderwijs/taalleren, inclusief benadering, definiëren van

instap- en eindniveau, inhoud, taalprofielen die worden gedefinieerd als eindniveau, kwaliteitsbewaking en evaluatieprocedures. De niveaus van het ERK, die ook in het Europees Taalportfolio voorkomen, worden nu ook opgenomen in Europass (een EU-programma om mobiliteit te bevorderen door meer transparantie in beroepskwalificaties).

- Kwaliteitsbewaking begint met de kwaliteit en de bevoegdheid van alle docenten. Taalkwalificatieprofielen voor docenten moeten duidelijk worden gedefinieerd en moeten een definitie bevatten van toe te passen taalstandaarden. Dit is vooral relevant voor docenten die werken in beroeps- of 'inhoudvakken' en die in de vreemde taal moeten lesgeven. De verantwoordelijkheid voor het definiëren van standaarden ligt bij de talen- en de vakdocenten gezamenlijk, maar het implementeren van aanvaarde standaarden moet worden gewaarborgd door talentdocenten. Procedures voor het toezicht houden op het onderwijzen en leren moeten worden overeengekomen en geïmplementeerd door alle docenten.
- Waar een benadering wordt gekozen waarbij vakinhoud wordt geïntegreerd met het leren van talen (Content and Language Integrated Learning – CLIL), moeten talentdocenten onderdeel uitmaken van het beslissingsproces betreffende de vakinhoud en de manieren waarop leerders worden onderwezen en beoordeeld. Hun expertise als talenspecialist is essentieel voor een evenwichtige beoordeling van de prestaties en de competenties van de student.
- Kwaliteitsstandaarden en beoordelingsprocedures moeten worden vastgesteld voor alle taalcomponenten bij het onderwijs/de opleiding, waarbij specifieke aandacht is voor de taalprofielen die geformuleerd zijn voor de verschillende vakgebieden.
- Een transparant en vergelijkbaar systeem van beoordelen is cruciaal. Het kan dienen als een extra motiverende factor voor leerders.
- Er moeten interne en externe accreditatieprocedures zijn, die kwaliteitscontroles verschaffen voor alle aangeboden modules/programma's, gebaseerd op algemene kwaliteitsstandaarden en die een afspiegeling vormen van de beste praktijkvoorbeelden.

Een combinatie van nationale of internationale examens en een taalportfoliobenadering wordt gezien als een ideale oplossing voor het vastleggen van taalcompetenties in beroepsgerichte contexten. Er zijn internationale examens die brede erkenning genieten van werkgevers en die kunnen dienen als instrument voor het extern standaardiseren. Het Taalportfolio, aan de andere kant, geeft meer natuurgetrouw weer wat de leerder kan doen in de vreemde taal, en levert bewijsmateriaal van zijn of haar taalvaardigheid op de specifieke terreinen vereist door de beroepspraktijk. Bovendien is het een bruikbaar pedagogisch instrument dat cumulatief is, dat het voortschrijdende proces in kaart brengt en zo motivatieverhogend werkt. Door het gebruik van de portfoliobenadering, is het mogelijk om een modulair systeem te ontwerpen, waarbij elementen uit heel veel verschillende beroepen kunnen worden gecombineerd.

Voorwaarden voor het introduceren van een portfoliobenadering zijn het adequaat opleiden van docenten in het toepassen ervan en het trainen van beoordelaars in de diverse dimensies van het beoordelen van taalvaardigheid. Verder moet het ijken van resultaten worden gedaan op lokaal, nationaal en Europees niveau, waarbij de schalen van verwerving van het ERK moeten worden gebruikt om een algemene geldigheid in het becijferen en evalueren te waarborgen in de hele Europese Unie.



# Conclusies en aanbevelingen

# 5

## 5.1 Inleiding

Zowel de literatuurstudie als de beide expertmeetings schetsen een beeld van de huidige stand van zaken met betrekking tot een visie op de kwaliteit van het toetsen van taalvaardigheid in de moderne vreemde talen. Zij wijzen alle in de richting van de simpele uitspraak van Davies: het moet over táál gaan en het moet een tóets zijn (pagina 20). In dit hoofdstuk willen we vanuit de theorie en de gevoerde discussies een aantal conclusies trekken en daarbij enkele aanbevelingen doen.

55

De introductie van de taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur voor het mbo heeft inmiddels al gezorgd voor een positief sturend effect: zowel scholen als kenniscentra zijn nu bezig met het nadenken en discussiëren over de manier waarop deelnemers kunnen worden beoordeeld, met deze taalcompetentieprofielen als uitgangspunt van de te behalen niveaus van taalvaardigheid.

Nu is het tijd om toetsings- en beoordelingsprocedures voor de moderne vreemde talen te ontwerpen die in lijn zijn met een algemene visie op holistisch en competentiegericht beoordelen in het beroepsonderwijs. De volgende aanbevelingen, geordend rondom de thema's met betrekking tot kwaliteit van taaltoetsing, zijn opgesteld om scholen, roc's en andere instituten te helpen bij het ontwerpen en implementeren van nieuwe beoordelingsprocedures voor het toetsen van taalvaardigheid moderne vreemde talen in een beroepsgerichte context.

## 5.2 Het Taalportfolio: validiteit

In hoofdstuk 1 beschreven wij hoe het Europees Taalportfolio een ideaal instrument is voor begeleiding bij de nieuwe vormen van leren van vreemde talen, al was daarmee nog niet gezegd dat ook de beoordeling met behulp van dat Taalportfolio de meest ideale vorm van toetsing is. In hoofdstuk 2 konden we echter concluderen dat de daar opgesomde voorwaarden voor kwalitatief hoogstaande toetsing goed in overeenstemming zijn te brengen met de mogelijkheden van portfolioassessment, eventueel te combineren met een of meer gestandaardiseerde taaltoetsen.

*Aanbeveling:*

- Het gebruik van het Europees Taalportfolio kan zorgen voor een hoge mate van validiteit van de beoordelingen. Gebruik het Europees Taalportfolio voor de summatieve beoordeling, met het dossier (van het Taalportfolio) als rapporterend instrument, en ontwerp gedegen procedures om dit te kunnen doen. Maak daarbij een duidelijk onderscheid tussen het formatieve en het summatieve proces.

56

## 5.3 Betrouwbaarheid

Gestandaardiseerde taaltoetsen kunnen onderdeel uitmaken van een dossier in het Taalportfolio, in zoverre ze positieve sturende effecten uitlokken en een bijdrage leveren aan de betrouwbaarheid. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de meting van de prestatie: de meting moet consistent zijn in verschillende toetssituaties. Dit stelt hoge eisen aan de toets en het verdient dan ook aanbeveling af te zien van door de scholen zelf gemaakte toetsen in de summatieve beoordeling.

*Aanbevelingen:*

- Gebruik als gestandaardiseerde toetsen – als onderdeel van de summatieve beoordelingsprocedure, (of) om de eigen examinering betrouwbaarder te

maken – internationaal erkende taaltoetsen of laat een erkend toetsbureau specifieke nationale taaltoetsen voor Beroepsgericht Talen Leren ontwerpen.

- Beoordeel de verschillende deelvaardigheden (lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren en schrijven) apart, op een scala van dimensies en gerelateerd aan duidelijke doelen in relevante beroepscontexten. Zorg bij een portfolio ervoor dat er meerdere bewijzen voor elke deelvaardigheid worden beoordeeld en dat er meerdere beoordelaars bij betrokken zijn.
- Test- en assessmentinstrumenten en -procedures moeten een duidelijke relatie laten zien met de descriptoren in de taalcompetentieprofielen voor die specifieke kwalificatie.

## 5.4 Sturende effecten

57

De verwachting is dat de combinatie van portfolioassessment met gestandaardiseerde taaltoetsen de meeste positieve sturende effecten zal teweegbrengen bij zowel docenten als studenten. Als scholen besluiten om deze weg in te slaan zullen ze zich permanent bewust moeten zijn van de hoge kwaliteitseisen met betrekking tot toetsstandaarden en zullen ze de vinger aan de pols moeten houden of de te verwachten positieve sturende effecten ook werkelijk optreden.

*Aanbeveling:*

- Begin met het meten van de beoogde positieve sturende effecten van de procedures en instrumenten voor taaltoetsing op uw school. Wees alert op negatieve sturende effecten.

## 5.5 Authenticiteit en representativiteit

Alle betrokkenen wijzen, in het kader van Beroepsgericht Talen Leren, op het belang van een beroepsgerichte context en authenticiteit bij het afnemen van

een toets of het uitvoeren van een assessmentopdracht. Daarnaast wordt benadrukt dat algemene taalvaardigheid in elke context een vereiste is. Juist taalvaardigheid kan in veel gevallen opleidings- en beroepsoverstijgend zijn. (Inter)culturele competenties zijn bij internationale contacten van even groot belang als 'pure' taalvaardigheid. Taalvaardigheid kan dan ook nooit alleen op linguïstische aspecten worden beoordeeld. Het ERK biedt voldoende mogelijkheden om die verschillende kwaliteitsaspecten van taalvaardigheid mee te nemen in de beoordeling.

Met betrekking tot authenticiteit wordt gewaarschuwd voor pseudo-authenticiteit: verzonnen toetssimulaties waarin deelnemers zich moeten inleven in een rol die ze niet (her)kennen en die meer van hun creatieve verbeeldingskracht vraagt dan van hun taalvaardigheid.

## 58

### *Aanbevelingen:*

- Gebruik het Europees Taalportfolio óók als didactisch instrument om ervoor te zorgen dat de student zich eigenaar voelt van het leerproces en zich er verantwoordelijk voor voelt. Gebruik een variatie aan formatieve toetsen en authentieke taken met als doel om zowel het formele leren als het informele leren te bevorderen. Dit zorgt ook voor een grotere representativiteit: de bewijzen vormen tezamen een representatieve afspiegeling van wat er in het beroep van de deelnemer wordt gevraagd. Test geen algemene kennis óver de taal maar beoordeel taal altijd als communicatieve competentie (interactiviteit).
- Stimuleer internationale uitwisseling en laat studenten in het buitenland op stage gaan. Laat ze daar zoveel mogelijk portfolio-opdrachten op het werk uitvoeren. Het is de meest authentieke situatie om taalvaardigheid te bewijzen.
- Beoordeel taalvaardigheid in de context van het beroep, maar behoud een breed perspectief op taalvaardigheid (inclusief interculturele competentie). Dit betekent dat een taaltoets of een taal(portfolio)-assessmenttaak zowel beroepsgerichte taal bevat als taal voor algemeen gebruik.



- Gebruik bij voorkeur (op de hogere niveaus altijd) authentieke – in elk geval realistische – teksten en taken.

## 5.6 ‘Face validity’

Op meerdere fronten wordt gepleit voor een grotere betrokkenheid van het werkveld bij examinering in het algemeen, dus ook bij taaltoetsing. Die betrokkenheid begint bij het kweken van begrip voor de aard en de vorm van het examen. Naast werkgevers worden ook de deelnemers en hun ouders genoemd, en een eventueel breder publiek. Met betrekking tot nieuwe vormen van examinering voor de talen, zoals het gebruik van het Taalportfolio, moeten we constateren dat de bekendheid hiervan bij het brede publiek gering is. Het traditionele beeld van een kennisgerichte, schriftelijke taaltoets overheerst.

Het Europese Talenpaspoort en de bijbehorende persoonlijke taalproducten in het dossier zouden hier een goede rol kunnen vervullen. Daarnaast kunnen scholen bewijzen dat hun portfoliobeoordelingen niet onderdoen voor de toetsen van gerenommeerde nationale en internationale instituten zoals Cito, het Goethe Instituut of de Cambridge Certificates door gebruik te maken van deze examens en ze onderdeel te laten zijn van het dossier van het Taalportfolio.

### *Aanbeveling:*

- Betrek alle partijen bij de beoordeling van taalvaardigheid, zoals studenten, exameninstituten, docenten, werkgevers en ouders. Zorg ervoor dat ze begrijpen wat een taalportfolioassessment is en wat de rol van een gestandaardiseerde toets is. Verspreid de resultaten van taalassessments naar alle partijen en naar andere scholen en nationale organen (Mbo-raad, Colo, Inspectie van Onderwijs) om alle stakeholders te overtuigen; de materialen en de procedures moeten een hoge ‘gezichtsvaliditeit’ hebben naar allen.

De Jong en Kerhoff snijden het onderwerp autonomie aan, met verwijzing naar het gevaar van een te oppervlakkige invulling van dit begrip. Hoewel het begrip niet letterlijk in de KCE-standaarden staat, heeft *Standaard 2: De deelnemer is tevreden over de kwaliteit van de examinering*, alles te maken met de autonomie van de deelnemer. Een deelnemer kan tevreden zijn wanneer hij/zij inzicht heeft in wat er van hem/haar wordt gevraagd en keuzes kan maken, bijvoorbeeld voor het moment waarop hij/zij toe is aan een afsluitend examen en welke producten hij/zij daarvoor wil inzetten in het dossier van het Taalportfolio. Ook het aanbieden van een vrije keuze voor het deelnemen aan een gestandaardiseerde, (inter)nationale toets is een manier om de autonomie van de deelnemer te vergroten. Het blijft echter de taak en de verantwoordelijkheid van het examinerende instituut om een goede toets of assessment te ontwerpen met de bijbehorende beoordelingscriteria.

## 5.7 Kwaliteit van de beoordelaars

Een zeer belangrijk aspect bij het beoordelen van taalvaardigheid in het bijzonder is de kwaliteit van de beoordelaars. Training van beoordelaars die bekend zijn met de schalen en de kwaliteitsaspecten per vaardigheid en niveau van het ERK is hoogst noodzakelijk. Het overlaten van taaltoetsing aan mensen die hiermee onbekend zijn of aan taaldocenten die slechts beoordelen op puur linguïstische criteria kan geen valide en betrouwbaar oordeel opleveren.

### *Aanbevelingen*

- Zorg ervoor dat meer dan één beoordelaar betrokken is bij de beoordelingsprocedure, om betrouwbaarheid te garanderen. Ontwerp standaarden voor de beoordelingen die door alle beoordelaars worden gebruikt.
- Train docenten om professionele taalbeoordelaars te worden. Zonder de juiste training zullen docenten niet in staat zijn om te functioneren als beoordelaars die de ERK-principes kunnen toepassen. En daarbij zullen er ook geen positieve sturende effecten optreden als docenten niet volledig

de principes van het ERK en het Taalportfolio begrijpen. Dit komt overeen met een van de kwaliteitsstandaarden van KCE, namelijk dat examinatoren gekwalificeerd moeten zijn voor hun werk.

## 5.8 Praktische uitvoerbaarheid

Al het bovenstaande in acht genomen moet een beoordelingsprocedure voor de moderne vreemde talen ook praktisch uitvoerbaar zijn. De docenten en de schoolorganisatie moeten in staat zijn om de toets zodanig te organiseren dat hij eenvoudig te managen, te financieren en te controleren is. Hierbij moeten allerlei voor- en nadelen tegen elkaar worden afgewogen en keuzes worden gemaakt.

*Aanbeveling:*

- Maak de keuzes bij de vormgeving van de beoordeling van taalvaardigheid in de moderne vreemde talen expliciet en pas ze eventueel aan na een evaluatie van de sturende effecten van de taaltoetsing.



# Literatuur

---

Akoha, J. (1991). Curriculum Innovations and Examination Reform in Benin, West Africa. In: Alderson, J. & North, B. (red.) *Language Testing in the 1990's: The Communicative Legacy*. London: Macmillan Publishers Limited.

Alderson, J. & Wall, D. (1993). Does washback exist? In: *Applied Linguistics*, 14, p. 41-69.

63

Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baily, K. (1996). Working for washback: a review of the washback concept in language Testing. In: *Language Testing*, 13/3.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press and Council of Europe.

Council of Europe (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. Strasbourg: Language Policy Division.

Dalderop, K. & Teunisse (red.) (2002). *Stalenboek Assessment, bij het Europees Taalportfolio voor volwassen tweede-taalleerders*. De Bilt: MBO Raad.

Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.

Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Driessen, M. (2006). Beoordeling taalvaardigheid in het mbo: een hoofdrol voor de Taalportfolio? In: *Levende Talen Magazine*, januari 2006, jaargang 93/1, p. 9-12.

Driessen, M. & Ranshuijsen, E. (2006). *Internationaliseren? Talen leren!* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Driessen, M. & Edelenbos, P. (2006). *Talen Tellen. Een analyse van de taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

## 64

Europese Commissie (2004). *Het leren van talen en taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004-2006*. Luxemburg: EUR-OP.

Figueras, N. (2005). Testing, testing, everywhere, and not a while to think'. In: *ELT Journal*, Volume 59/1, januari 2005. Oxford: Oxford University Press.

Kleef, van A. & Driessen, M. (2005). *Da's andere taal! Competentiegericht moderne vreemde talen leren in het mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Kleef, van A., Driessen, M. & Jongerius, M. (2007). *Balanceren tussen oud en nieuw. Taaldocenten over competentiegericht talen leren*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Kleunen, E. van, Breed, M., Kleef, A. van & Liemberg E. (2001). *Handleiding bij de Taalportfolio BVE*. De Bilt: Bve Raad.

KwaliteitsCentrum Examinering: [www.kce.nl](http://www.kce.nl) voor de standaarden 2006 (22 mei 2006).

Liemberg, E. (2001). *Raamwerk moderne vreemde talen in het secundair beroepsonderwijs*. De Bilt: Bve Raad (verspreiding: 's-Hertogenbosch: CINOP).

Liemberg, E. (2001). *Europees Taalportfolio BVE*. De Bilt: Bve Raad.

Liemberg, E., Driessen, M. & Kleunen, E. van (2004). *Evaluatie Taalportfolio BVE 2001-2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Milanovic, M. (2002). *Language examining and test development*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division at [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1/main\\_pages/./&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/documents.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1/main_pages/./&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html) (28 april 2006).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Nederlands Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*. Den Haag: Ministerie van OCW (verspreiding: [www.postbus51.nl](http://www.postbus51.nl)).

65

Noijons, J. & Kuijper, H. (2006). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen een het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.

Richards, J. & Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Segers, M. (2004). Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22(4), 188-219.

Segers, M. PowerPoint-presentatie over dit onderwerp: [http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=\\*ECHO&n=21988&ct=016234&e=035952](http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*ECHO&n=21988&ct=016234&e=035952) (27 mei 2006).

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: washback effect over time. In: *Language Testing*, 13/3.

Taylor, L. (2005). Washback and impact. In: *ELT Journal*, Volume 59/2, april 2005. Oxford University Press.

Tissink, J., Willemse, P. & Raanhuis, M. (2005). *Visie op examinering. Kwaliteit en borging van de beoordeling binnen competentiegericht onderwijs*. De Bilt: Bve Raad.

Wall, D. (1996). Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. In: *Language Testing*, 13/3.

Westhoff, G. (2004). Thema's voor discussie en dialoog. In: Edelenbos, P. & Jong, J. de. *Vreemdetalenonderwijs in Nederland, een situatieschets*. Enschede: Nab-MVT.

66

Westhoff, G. (red.) (2005). *Improving Language Education, common concerns, sharing solutions – Conference Report*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Willemse, P. (red.) (2007). *Competentiegericht beoordelen in het mbo. Handreikingen voor het middenmanagement*. De Bilt: MBO Raad.

Willemse, P. (2004). *Beoordelen, geen sluitstuk: onderweg naar het beoordelen van competenties*. 's-Hertogenbosch: CINOP.



# Globale schalen ERK

---

# 1

## Bijlage

Om de leesbaarheid te behouden is de tabel van de Globale Schalen van het ERK weergegeven in drie delen, verdeeld over drie pagina's.

Begrijpen		Spoken		Schrijven
Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaaltempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijkste punten op te merken en te onthouden.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenism nuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf herememen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.	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 belangrijkste punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.
Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschildende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij sub-thema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage waardig aan die van andere sprekers relateren.	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 belangrijkste punten benadrukken. Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.

Begrijpen		Sprek		Schrijven	
Luisteren	Lezen	Productie	Interactie		
B2	Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan 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 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.
B1	Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).		

Begrijpen		Spreken		Schrijven
Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
A2	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voor spelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige beoordelingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en meest recente baan te beschrijven.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.
A1	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreekt tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan 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 hotelinschrijvingsformulier.

# Naar een Visie op Examinering MVT

---

# 2

Bijlage

DOOR JOHN DE JONG EN ANNE KERKHOFF

## Woord vooraf

Deze tekst is geschreven ten behoeve van de expertmeeting van het Platform MVT-beleid op 23 september 2005. Centraal in de expertmeeting staat de *Visie op Examinering* van de Bve Raad en de AOC Raad (Bve Raad, april 2005). De onderhavige tekst is bedoeld om een aanzet te geven voor kritische reflectie en discussie naar aanleiding van die notitie over de toekomst van de examens in het beroepsonderwijs. We hopen dat deze tekst, in combinatie met de notitie van de Bve Raad en de AOC Raad zal dienen als een vruchtbare basis voor een prettige en nuttige bijeenkomst die zal resulteren in gezamenlijk gedragen bouwstenen voor een nieuwe notitie 'Visie op examinering MVT'.

71

## De visie op examinering van Bve Raad en AOC Raad

Op 20 april 2005 hebben de leden van de Bve Raad tijdens een algemene vergadering de tekst vastgesteld van een notitie waarin de Bve Raad en de AOC Raad hun visie op examinering uitdragen. Deze visie moet dienen als de basis van een open dialoog over examinering in het beroepsonderwijs. In de notitie worden drie ontwikkelingen genoemd die de aanleiding zijn voor de behoefte aan hervorming van de examinering: de invoering van competentiegericht leren en opleiden, de nieuwe kwalificatiestructuur en de ambitie van

de overheid om steeds minder regels op centraal niveau vast te stellen en steeds meer ruimte over te laten voor regionale invullingen van het beroeps- onderwijs.

Volgens de visietekst leiden die drie ontwikkelingen tot de behoefte aan een andere manier van beoordelen en examineren:

- De beoordeling richt zich meer dan voorheen op de essentie van arbeid en maatschappelijk functioneren. In competentiegericht beoordelen wordt de deelnemer uitgedaagd het bewijs te leveren dat hij in een beroeps- situatie competent kan handelen.
- Er komt steeds meer aandacht voor ontwikkelingsgericht beoordelen: reflectie, feedback en verbetering worden steeds belangrijker.
- Het werkveld wordt steeds meer betrokken bij de inhoud van het onderwijs en bij de examinering.
- Er is steeds meer aandacht voor geïntegreerd en authentiek beoordelen en doordat leerwegen steeds meer gaan verschillen, zal leerweg- onafhankelijke beoordeling toenemen.

72

Bve Raad en AOC Raad geven aan dat het aan de scholen is om te zorgen dat bedrijven en andere maatschappelijke geledingen vertrouwen krijgen in de kwaliteit van de examinering en de kwaliteit van diploma's.

Onderwijsinstellingen moeten zelf voorzien in een stelsel van interne kwaliteitsborging. Daarbovenop moet er nog een stelsel van externe kwaliteitsborging zijn dat aansluit bij de kwaliteitszorg van de afzonderlijke instellingen.

Het is niet zeker – en ook niet heel erg waarschijnlijk – dat de Bve Raad en de AOC Raad speciaal hebben stilgestaan bij de positie van de moderne talen in het beroepsonderwijs toen zij hun visiedocument vaststelden. Het is de vraag of de talen al zó hoog op de agenda van de bestuurders staan. Misschien is het wel gewoon een vanzelfsprekend effect van het denken over 'competentie- gericht opleiden' dat de inhoud van de notitie over examinering in het beroepsonderwijs óók goed past bij de ontwikkelingen in het moderne- vreemde-talenonderwijs. Dat zou mooi zijn. Het is hoe dan ook een gunstig signaal en is het aan ons 'talenmensen' – docenten, ondersteuners,

onderzoekers – om daar gebruik van te maken. Meedenken en goede ideeën aanleveren is voor de positie van de talen in het beroepsonderwijs misschien nog vruchtbaarder dan op gezette tijden te citeren dat de onderwijsministers van de Europese Unie óók vinden dat elke deelnemer naast zijn moedertaal minstens twee vreemde talen zou moeten leren. *“Aan de hand van de ervaringen met betrekking tot competentiegericht onderwijs in de komende jaren dient dit document regelmatig herijkt te worden”*, staat in de *Visie op Examinering* van BveRaad en AOC Raad. Op 23 september willen we daar meteen mee beginnen. In het talenonderwijs zijn we daar ver genoeg voor.

## **Moderne vreemde talen voorop?**

Eigenlijk bevat de visienota van Bve Raad en AOC Raad voor het talenonderwijs niet zo heel veel nieuws. ‘Examens gericht op maatschappelijk functioneren’, ‘ontwikkelingsgericht beoordelen’, ‘geïntegreerd en authentiek beoordelen’, deelnemers die worden uitgedaagd bewijzen te leveren van wat ze kunnen. Dat hebben we in het vreemde-talenonderwijs allemaal al eerder gehoord. Sterker nog: we hebben er al ervaring mee en weten ook inmiddels uit deze ervaring dat het niet gemakkelijk is dergelijke vernieuwingen te realiseren en dat bovendien niet elk van de genoemde programmapunten per definitie verbetering oplevert.

In deze kring hoeven we er niet op te wijzen dat het Europese Taalportfolio vooruit heeft gelopen op de ideeën over competentiegericht opleiden en beoordelen die in de Visienota worden aangegeven. Wij weten dat dit Taalportfolio nu al breed ingang vindt in alle landen van Europa en dat de niveaudefinities daarin gebaseerd zijn op de Europa wijd erkende schalen van het CEF. Aan de hand van de Europese taalportfoliomethodiek werken wij al lang aan het operationaliseren van de idealen en principes van de tachtiger jaren van de vorige eeuw, idealen over zelfstandige leerders, individuele leerwegen, decentralisatie, voortgangsmeting, erkenning van leergang-onafhankelijk verworven competenties, authenticiteit, maatschappelijke

transparantie en internationale erkenning. We hebben genoeg ervaring om mee te denken over de toekomst van het beroepsonderwijs en van examinering.

## **Naar een revisie van een visie**

Laten we op 23 september beginnen met onze positieve ervaringen veilig te stellen. We hebben inmiddels succesverhalen. Mooie en inspirerende voorbeelden van talentcentra, van teams die enthousiast werken aan maatwerk en aan de integratie van taalonderwijs in andere vakken, van deelnemers die met veel plezier en inzet meedoen aan internationale uitwisselingen en die met hun Taalportfolio deuren naar vervolgopleidingen en banen hebben geopend.

74

Maar we kunnen inmiddels ook waarschuwen voor problemen en tegenstrijdigheden. We noemen er drie als aanzet voor de discussie. De autonomie van leerders kan alleen worden gerealiseerd als de leerders weten wat er te kiezen valt en wat de consequenties van hun keuzen zijn. Misschien is dit wat de Iederwijs-scholen vergeten zijn en is het de belangrijkste verklaring voor de naderende ondergang ervan nu een groot percentage van deze scholen door de Inspectie wordt afgekeurd en door de organisatie zelf verloochend. Dat is niet omdat de uitgangspunten van die scholen per definitie fout zouden zijn, maar voornamelijk omdat het niet goed wordt geïmplementeerd, omdat de docenten onvoldoende zijn opgeleid.

Voortgangsmeting is uiteraard belangrijk voor de leerder; feedback over gemaakte vorderingen kan bijdragen aan motivatie, de belangrijkste motor voor studiesucces. Voortgangsmeting kan echter alleen bijdragen aan kwalificerende beoordeling als we erin slagen een curriculum zodanig vorm te geven dat iedere voortgangsmeting inderdaad een stap op weg is naar het nagestreefde kwalificatieniveau. Maar hoe lang praten we al over doorlopende leerlijnen en op hoeveel plaatsen zijn die gerealiseerd?



Authenticiteit als ideaal is terecht als een reactie op de beoordeling van irrelevante, contextloze deelvaardigheden, maar schiet haar doel voorbij wanneer we van leerlingen gaan verlangen dat ze zich moeten inleven in rollenspelen, zelf de inhoud van hun examen moeten verzinnen en hen afhankelijk maken van de kwaliteiten van hun tegenspelers in zogenaamd authentieke situaties.

Vernieuwing van het onderwijs vereist deskundige docenten. Docenten die het oude goed kennen, die zich realiseren wat er mis was, die kunnen reflecteren en bijstellen. Met andere woorden: docenten die willen leren. Als er één beroepsgroep is die zou moeten kunnen dienen als inspiratiebron voor de innovatie van leren en opleiden, dan zijn het wel de onderwijsgeevenden zelf. Wellicht is het een goed idee om samen na te denken over een plan voor het beoordelen en onderhouden van de competenties van docenten. Veel beroepsgroepen zijn ons al voorgegaan.



# Deelnemers

---

## expertmeeting Zwolle

# 3

Bijlage

### LIJST MET EXPERTS OP DE EXPERTMEETING IN ZWOLLE, 23 SEPTEMBER 2005

- 1 John de Jong, Language Testing Services
- 2 Anne Kerkhoff, CINOP
- 3 José Dams, CINOP
- 4 Christof Wielemaker, COLO
- 5 Evelyn Reichard, Cito
- 6 Gerard Westhoff, IVLOS Universiteit van Utrecht, NaB-MVT
- 7 Ellie Liemberg, Liemberg Taaladvies
- 8 Michaela Perlmann-Balme, Goethe Institut
- 9 Anthony Fitzpatrick, ICC-Europe
- 10 Ad Helderman, KCE

77



# Deelnemers

---

## Friedrichshafen

# 4

Bijlage

### DEELNEMERS EXPERTCONFERENTIE FRIEDRICHSHAFEN, 25-27 NOVEMBER 2005

- 1 Géraldine Ariabod, Hotelfachschule, Thun, Zwitserland
- 2 Steffen Bär, Claude Dornier Schule, Friedrichshafen, Duitsland
- 3 Knut Becker, Ministry of Culture and Education, Baden-Württemberg, Duitsland
- 4 Josef Biro, ISB, Bavarian Ministry of Culture and Education, Duitsland
- 5 Andrea Bourke, Volkshochschule Bodenseekreis, Duitsland
- 6 John De Jong, Language Testing Services, Nederland
- 7 Marianne Driessen, CINOP, Nederland
- 8 Rita Feick, Studienseminar für Berufliche Schulen, Duitsland
- 9 Tony Fitzpatrick, ICC-Europe
- 10 Cristina Gracia, ICC-Europe
- 11 Alfred Greis, Claude Dornier Schule, Friedrichshafen, Duitsland
- 12 Jana Herwig, Fachhochschule Vorarlberg, Oostenrijk
- 13 Walter Horlacher, Hotelfachschule Thun, Zwitserland
- 14 Gareth Hughes, Coordination Office of the MIGROS Club Schools, Zwitserland
- 15 Ulrike Köbke, Volkshochschule im Kreis Herford, Duitsland
- 16 Karl Lindemalm, Folkuniversitetet, Zweden
- 17 Jack Lonergan, University of Westminster, Groot-Britannië
- 18 Nikolaos Maras, PALSO (Association of Greek Language Schools), Griekenland
- 19 Dina Markopoulou, Greek Ministry of Education and Religion, Griekenland
- 20 Waldemar Martyniuk, Council of Europe, Strasbourg, Europe

- 21 Alberto Materassi, Centro Linguistico Italiano Dante Alighieri (CLIDA), Italië
- 22 Franz Mittendorfer, Center für berufsbezogene Sprachen (CEB), Oostenrijk
- 23 Pieter Perrett, Fachhochschule Solothurn, Zwitserland
- 24 Frithjof Petscheleit, TOIEC, Duitsland
- 25 Marianne Renvall, Turku Polytechnic, Finland
- 26 Johannes Richter, CDS
- 27 Maria José Romero, Instituto Cervantes, Spanje
- 28 Minna Scheinin, Language Centre Turku Polytechnic, Finland
- 29 Christel Schneider, Landesverband der VHS Schleswig Holsteins, Duitsland
- 30 Kiousi Stravroula, Greek Ministry of Education and Religion, Griekenland
- 31 Maïke Tadsen, Ministry of Education, Hamburg, Duitsland
- 32 Barry Tomalin, International House London, Groot-Britannië
- 33 Jörg Trabert, Ministry of Education Hamburg, Duitsland
- 34 Manfred Thönicke, Ministry of Education, Hamburg, Duitsland
- 35 Karl-Heinz Wagner, Ministry of Culture and Education, Baden-Württemberg, Duitsland
- 36 Rob Williams, University of Westminster, Groot-Britannië
- 37 Susan Wood, Flying Teachers, Zwitserland

# Sample descriptors from EVoQs

# 5

Bijlage

SAMPLE DESCRIPTORS FROM THE EUROPEAN VOCATIONAL QUALIFICATIONS (LANGUAGES)

## Speaking B1

### Assessment and Certification

81

#### **Range of Situation and Content**

The samples of evidence provided for the purposes of assessment must cover at least one example from each of the three following aspects of situation and content:

#### ***Location and Situation***

- Workplace or job-related locations; short stays abroad.
- Social contacts with colleagues and business associates.
- Job interviews.

#### ***Topics and Content***

- Routine, day-to-day work activities (appointments, processes, ...), goods, products, services, prices, documents for a range of routine purposes etc.
- Professional and social contacts (everyday life, intercultural awareness).

#### ***Forms of Interaction***

- Direct communication (face-to-face) with one other person.
- Informal and formal discussion in small groups with colleagues.
- Telephone conversations; telephone messages on answerphone.
- Presentations, short formal talks.

### **Performance evidence**

**S/Int B1** can **generally be certified** if competence is demonstrated in **at least 4 of the 7 types** of interaction specified on the next page.

The following 4 samples of evidence must be provided for certification of level **S/Int B1**:

**Recorded samples of evidence** (if possible from the candidate's real work situation) for each of the respective activity types being assessed for certification purposes; each must include **approx. 1-2 minutes of candidate speaking time**.

If such samples cannot be provided: 4 simulations, role plays or other **suitable communicative tasks** which each include approx. 1-2 minutes of candidate speaking time (a total of 6-8 minutes).

For a **graded assessment** of candidate performance, please use the following qualitative aspects in the appropriate CEF scale: accuracy, pronunciation, range, fluency, interaction. These aspects are to be employed selectively according to the type of activity.



## Speaking B1

5.1.1.1 Activity Type	5.1.1.2 Assessment Criteria The performance evidence must fulfil at least 12 of the following criteria:
<p><b>1 Information exchange and goal-orientated co-operation</b> Competence is demonstrated in a broad range of routine activities in which mainly factual information is obtained and provided.</p> <p><b>2 Transactions: Exchanges involving obtaining and providing goods and services</b> Competence is demonstrated in routine activities in which services or goods are provided or obtained.</p> <p><b>3 Conversation</b> Competence is demonstrated in conversation on common day-to-day topics.</p> <p><b>4 Formal/informal discussions and meetings</b> Competence is demonstrated in discussions about job-related, routine activities and processes.</p> <p><b>5 Job interviews</b> Competence is demonstrated in simple job interviews involving routine activities.</p> <p><b>6 Arguing a case</b> Competence is demonstrated in delivering clearly structured, short statements (explanations, reasons, summaries, accounts etc.) in routine job-related events and meetings.</p> <p><b>7 Speaking to an audience</b> Competence is demonstrated in delivering simple, prepared talks (presentation, toast, announcement).</p>	<p><b>The candidate ...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/> uses appropriate interrogative forms to successfully acquire information; understands all questions asked</li> <li>2 <input type="checkbox"/> uses technical words and phrases related to his/her work in an appropriate way to provide routine work-related information</li> <li>3 <input type="checkbox"/> uses appropriate expressions to ensure understanding (repair strategies)</li> <li>4 <input type="checkbox"/> uses pronunciation, intonation and pace of speech so that he/she can be understood without undue effort</li> <li>5 <input type="checkbox"/> uses polite verbal conventions appropriate to social context showing awareness of intercultural difference where necessary</li> <li>6 <input type="checkbox"/> summarises routine agreements and arrangements</li> <li>7 <input type="checkbox"/> uses appropriate forms of greetings and leave-taking</li> <li>8 <input type="checkbox"/> offers help, expresses thanks</li> <li>9 <input type="checkbox"/> recommends goods/services; advises customers, discusses prices</li> <li>10 <input type="checkbox"/> provides (and understands) information on prices, quantity/number, size, colour, quality, etc.</li> <li>11 <input type="checkbox"/> expresses simply a wide range of feelings and views</li> <li>12 <input type="checkbox"/> expresses agreement or polite disagreement</li> <li>13 <input type="checkbox"/> intervenes, requests/grants permission to speak</li> <li>14 <input type="checkbox"/> contradicts politely/appropriately</li> <li>15 <input type="checkbox"/> explains, gives reasons in simple terms</li> <li>16 <input type="checkbox"/> reports on events in simple but clearly structured language</li> <li>17 <input type="checkbox"/> apologises appropriately; expresses regret</li> </ol>



# Sample descriptors from “Practicert”

# 6

Bijlage

SAMPLE DESCRIPTORS FROM “PRACTICERT” – EVALUATION OF LANGUAGE SKILLS OF A TRAINEE IN THE AREA OF SECRETARIAT/ADMINISTRATION

## Checklist for Speaking – Interaction and Oral Production

The trainee has participated in the following types of communicative activities

85

<b><i>Information exchange: the trainee</i></b>	
can understand and exchange complex and detailed information with reference to his/her own job activities.	
can describe clearly and in detail how something can be done.	
can collect information and arguments from different sources and recount them to others.	
<b><i>Transactions: exchanges involving obtaining and providing services: the trainee</i></b>	
can master language situations in which a solution is to be negotiated in conflict situations, e.g. in a disagreement about an unpaid invoice, about responsibility for damage to goods delivered or blame in relation to the delivery of goods/services.	
can explain a claim for damages and can convince someone to provide compensation while clearly delineating the limits of any liability which he/she is prepared to accept.	
<b><i>Conversation (social contact): the trainee</i></b>	
can participate actively in longer conversations on most topics of an everyday nature.	
can maintain relationships with native speakers.	
can also express more complex feelings, opinions and beliefs.	

<b><i>Formal and informal discussions and meetings: the trainee</i></b>	
can follow a discussion on topics related to his/her own area of work and understand in detail points emphasised by others.	
can express his/her thoughts and opinions precisely, can argue convincingly and react to complex arguments presented by others; can justify opinions with relevant explanations, arguments and comments.	
can contribute to a discussion and justify his/her own standpoint, evaluate alternative suggestions, pose hypotheses and react to hypotheses postulated by others.	
can understand a great deal of what is said in conversations between native speakers, but might have difficulties participating in group discussions with native speakers who do not adjust their language to his/her level.	
<b><i>Job interviews: the trainee</i></b>	
can, during a job interview, take the initiative, express and develop thoughts without much help or encouragement from interlocutors.	
can, in the course of a job interview or a counselling session, give concrete information (e.g. describe reasons for conflicts), even if lacking in some precision.	
can conduct a job interview for which he/she has prepared him-/herself, but must ask for repetition from time to time, if the interlocutor speaks very quickly or with too much detail.	
<b><i>Arguing a case: the trainee</i></b>	
can present something clearly and systematically, emphasising significant points in an appropriate fashion, providing supporting examples and details.	
can explain his/her own standpoint with respect to a problem, elucidating the advantages and disadvantages of different alternatives.	
<b><i>Speaking to an audience: the trainee</i></b>	
can present a topic clearly and systematically emphasising important points and relevant supporting details.	
can digress spontaneously from a prepared text reacting and responding to questions from the audience in a flexible and skilful way.	