

Wat kan ik zeggen?

Gespreksvaardigheid in beeld gebracht

Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

drs. M.P. van Kleunen, SLO
drs. J. Noijons, Cito



Enschede, maart 2005
BVE/3116.005/D/05-432



Verantwoording

© 2005 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede, Citogroep Arnhem

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: M.P. van Kleunen (SLO), J. Noijons (Cito)

Informatie

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 426

Inhoud

Voorwoord	4
Inleiding	5
1. Achtergrond	6
2. Werkconferentie	9
2.1 Scenario's	9
3. Tekstkenmerken	19
4. Beoordelingsmethodiek	22

Voorwoord

Wat kan ik zeggen? is een publicatie die voortkomt uit het project 'Het *Common European Framework of Reference for Languages*¹ in de Educatie', dat wordt uitgevoerd door Cito, Bedrijfsgroep Volwasseneneducatie (José Noijons) en SLO, afdeling BVE (Els Leenders en Ella van Kleunen) in opdracht van de BTG Educatie, en in het kader van de subsidiering landelijke ondersteuningsactiviteiten (SLOA). Het project is in 2003 gestart en loopt door in 2005.

Uitgangspunt van het project was de vraag van BTG Educatie: hoe kan het Europees taalportfolio bruikbaar zijn voor het moderne vreemde talenonderwijs aan volwassenen en is aanpassing van de in het portfolio gebruikte descriptors wenselijk?

CITO en SLO voeren dit project samen uit. Evenals in het vorige projectjaar waarin de leesvaardigheid centraal stond, hebben de projectactiviteiten geresulteerd in een werkconferentie van docenten, waarvan deze publicatie een opbrengst is.

Op de werkconferentie is een van de projectopbrengsten gepresenteerd: een cd-rom met video-opnames van voorbeelden van wat volwassenen in de vreemde taal kunnen presteren. De video-opnames zijn bij deze publicatie gevoegd. Spreekprestaties worden gepresenteerd op verschillende in het Common European Framework (CEF) onderscheiden niveaus.

Het project wordt ook in 2005 voortgezet. Dan is de schrijfvaardigheid aan bod. Op een vergelijkbare wijze als bij lezen en gesprekken voeren, worden docenten betrokken bij het verhelderen van descriptors bij de schrijfvaardigheid.

Ella van Kleunen,
Projectleider

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe, 2001, Cambridge University Press

Inleiding

Een leerling zegt: "Ik spreek best goed Engels". Maar hoe goed is 'best goed'? Spreekt hij altijd goed of hangt dat ook nog af van de situatie? En hoe vergelijk je zijn niveau met dat van een andere leerling die ook 'best goed' Engels spreekt? Van de docent wordt verwacht dat hij weet hoe de leerling daarbij verder te helpen. En misschien nog wel het belangrijkste: de leerling wil zelf ook kunnen inschatten op welk niveau zijn taalvaardigheid zich bevindt.

SLO en CITO werken sinds 2003 in opdracht van de BTG Educatie samen in een project met VAVO-docenten om instrumenten te ontwikkelen die zo objectief mogelijk kunnen bepalen wat het niveau van een taalleerder is. In 2003 waren de projectactiviteiten gericht op de leesvaardigheid en in 2004 op de gespreksvaardigheid. Uitgangspunten in het project zijn het Taalportfolio 15+ en het Common European Framework (CEF). Dit Europees Referentiekader voor de moderne vreemde talen (MVT) wordt in veel landen van Europa in het onderwijs geïmplementeerd. Eerder al had de Bve-raad aangegeven het CEF te willen gebruiken als basis voor de ontwikkeling van het MVT onderwijs in de bve-sector. Echter, docenten MVT in het volwassenenonderwijs zijn vaak nog onbekend met de systematiek van het CEF en zij gebruiken het Taalportfolio nog te weinig als richtinggevend in hun onderwijs. Docenten hebben daarbij aangegeven vooral aan gespreksvaardigheid te willen werken.

Voor 2004 werden de beoogde resultaten voor het project als volgt geformuleerd:

- Voorbeelden van gesprekken als illustratie bij de can-do statements gespreksvaardigheid uit het Portfolio 15+
- Een conferentie waarop docenten aan de slag gaan met de voorbeelden en waarbij wordt ingegaan op de toepassing van het taalportfolio
- Een toegankelijk document waarin de voorbeelden gespreksvaardigheid te vinden zijn en aanwijzingen rondom de inzet van het Taalportfolio in het volwassenenonderwijs.

1. Achtergrond

Het Common European Framework (CEF)

Het CEF is een belangrijk instrument om o.a. taalbeheersingsniveaus te verhelderen. Het CEF omschrijft 6 globale taalniveaus. Elk niveau wordt getypeerd in 'descriptoren', volzinnen die aanduiden wat een persoon die het betreffende niveau beheerst, 'kan doen' in de vreemde taal. Een andere term voor deze descriptoren is "ik-kan stellingen." Docenten en andere gebruikers kunnen aan de hand van het CEF het taalvaardigheidsniveau van deelnemers duiden, maar uiteraard vergt dit wel enige deskundigheid en oefening.

Ten eerste impliceert het Europees Referentiekader een aantal opvattingen over taal die onder mvt docenten geen gemeengoed zijn: het gaat in het CEF vooral om *taalgedrag*, niet om *kennis* van een taal. Daarbij komt dat docenten vaardig moeten worden in het interpreteren van de descriptoren en in het relateren van taalgedrag aan de descriptoren. Het huidige project is vooral bedoeld om de vaardigheid van de docenten te vergroten in het gebruik van het CEF ten behoeve van het werken met het Europees taalportfolio.

Taalgedrag en descriptor

In de Europese taalportfolio's voor de moderne vreemde talen in het Volwassenenonderwijs, het Beroepsonderwijs en het Voortgezet Onderwijs wordt gebruikt gemaakt van de ik-kan stellingen en taalbeheersingsniveaus die zijn ontwikkeld voor het CEF. Het grote voordeel hiervan is dat iedereen in heel Europa gebruik kan maken van één instrumentarium om aan te geven wat iemand in een vreemde taal kan en doet.

Het CEF typeert zoals gezegd het bij een bepaald niveau horende taalgedrag in de vorm van één beschrijving van een handeling: de descriptor. Achter zo'n zin gaat in werkelijkheid een wereld van taalgedrag schuil waaraan we met behulp van bepaalde criteria bijvoorbeeld het stempel A2 of B1 toekennen.

De vraag is echter of we wel zo goed weten waar we het over hebben, als we zeggen dat iemand een taalvaardigheid heeft op bijvoorbeeld niveau B1. Weten cursisten hoe goed zij in een taal moeten zijn om het volgende te kunnen?

Ik kan zeggen dat ik verrast, blij, bedroefd of onverschillig ben en daarop reageren als anderen dat zijn.

De meeste taalportfolio's bevatten daarom toelichtingen waarin duidelijk wordt gemaakt wat met zo'n bondige ik-kan-stelling wordt bedoeld. In dit geval bijvoorbeeld:

Je kunt met woorden laten blijken dat je met iemand meeleeft, of dat je hetzelfde voelt.

Dit soort toelichting is heel nuttig, maar toch blijkt dat zowel docenten als cursisten vaak niet goed weten welk concreet taalgedrag hiermee bedoeld wordt en hoe goed

dat taalgedrag moet zijn, wil een cursist kunnen zeggen: ja, dat kan ik. Daarom zijn er in dit project bij een groot aantal ik-kan stellingen video-opnames op basis van scenario's geproduceerd, waarop sprekers te zien zijn die op een bepaald niveau presteren en die aan cursisten vertoond kunnen worden met de vraag: "Kun je dit?" Als de cursist met ja antwoordt dan kan men gaan onderzoeken of de cursist zich werkelijk op dat niveau bevindt. Dat dient te gebeuren met behulp van toetsen. CITO ontwikkelt momenteel toetsen voor dit doel.

Scenario's

Voor het huidige project was het vooral van belang eerst duidelijkheid te scheppen bij wat met de gespreksvaardigheidniveaus van het CEF concreet werd bedoeld.

Bij gespreksvaardigheid (maar mogelijk ook bij andere vaardigheden) doet zich het probleem voor dat voorbeelden op papier niet voldoende duidelijk zijn. We moeten gebruik maken van - liefst - spontane en authentieke *gesproken* teksten. Video-opnames of geluidsopnames van willekeurige in de werkelijkheid gevoerde gesprekken zijn misschien wel authentiek, maar ze hebben hun didactische beperkingen: de leerling kan bijvoorbeeld niet goed focussen op waar het om gaat.

Daarom hebben wij bij een groot aantal ik-kan stellingen uit het portfolio 15+ voor gespreksvaardigheid scenario's ontwikkeld, waarbij sprake is van *information-gap*: de ene spreker heeft informatie die de ander nodig heeft om de taak die in het scenario centraal staat, uit te voeren. Daarbij vooral is bekeken of de voorbeelden met het daarbij vereiste taalgedrag volwassen cursisten zouden aanspreken. De gesprekstaken hebben zoals gezegd de structuur van een *info-gap-oefening*: leerder en aangever hebben elk een eigen taakomschrijving en weten niet welke informatie de gesprekspartner heeft. Voor het filmen van deze scenario's, in eerste instantie alleen in het Engels, zijn sprekers (taalleerders) geselecteerd van wie verwacht werd dat zij op het taalniveau van het betreffende scenario zouden kunnen presteren. Voor de opnames hebben we de sprekers echter wel enigszins voorbereid.

Vervolgens zijn er video-opnames gemaakt van deze scenario's. De gesprekken zijn steeds gevoerd door een *native speaker* Engels (de aangever) en een taalleerder. De kijkers/luisteraars kunnen duidelijk zien en horen wie de taalleerder is en zij worden aangemoedigd het spreekgedrag van de leerder te koppelen aan het bijbehorende CEF-niveau en hun eigen niveau, door zich af te vragen: zou ik dat ook kunnen?

Aangezien het maken van video-opnames een relatief kostbare en tijdrovende operatie is, hebben wij in het financiële kader van dit project alleen opnames van spreekprestaties in het Engels kunnen maken. Er wordt nu onderzocht of via andere subsidiekanalen ook opnames voor andere talen gemaakt kunnen worden.

Het verschil tussen taak en daad

Het is van belang te zien dat het bij gespreksvaardigheid in het CEF er eerst om gaat of iemand de in de ik-kan stelling verwoorde taak überhaupt kan uitvoeren en daarna hoe goed hij dat doet (of moet doen).

In de descriptoren wordt maar weinig gezegd over de kwaliteit van de uitvoering, maar elders in het CEF zijn er wel schalen beschreven waarmee de kwaliteit van de uitvoering kan worden vergeleken. Bij het ontwikkelen van de scenario's moesten we ervoor zorgen dat we concrete taken ontwierpen die zich ook werkelijk op het gewenste niveau van A1 tot en met C2 bevonden. Bij de video-opnames hebben we vervolgens moeten zorgen dat de uitvoering ook op het bij de taak behorende niveau werd geleverd. Het is namelijk goed mogelijk dat de taak zich wel op een bepaald niveau bevindt, maar dat de prestatie daarbij achterblijft: de leerling is misschien wel in staat zich begrijpelijk te uiten maar maakt zoveel fouten en hapert zo vaak dat we niet kunnen zeggen (althans volgens de criteria van het CEF) dat hij de taak naar

behoren heeft uitgevoerd. Het kan ook andersom: de leerling voert de taak zo goed uit dat wij mogen vermoeden dat hij ook taken op een hoger niveau kan uitvoeren. We moeten daarbij oppassen dat wij aan hem geen hoger niveau toekennen dan dat van de taak. Als iemand wil tonen dat hij op een hoog niveau kan functioneren, dan moet hij dat doen aan de hand van een taak op dat hoge niveau.

Een aantal deskundigen bij het CITO en de SLO heeft zowel de taken zoals beschreven in de scenario's als de opgenomen uitvoeringen op hun niveau beoordeeld. Op de video-opnames staan prestaties op niveaus die passen bij de taken. Toch menen wij dat er (internationaal) ijkingsonderzoek gedaan moet worden naar de niveaus van de taken en de bijbehorende prestaties, zoals ontwikkeld en verzameld in dit project. Daarom is een activiteit gestart om deze taken en prestaties voor te leggen aan een internationaal forum van deskundigen en zo zekerheid te verwerven over de betrokken niveaus.

2. Werkconferentie

Op de werkconferentie van 19 november 2004 hebben de deelnemers een actieve inbreng gehad. In de ochtend hebben zij op allerlei manieren geoefend met het inschatten en beoordelen van de verschillende taalniveaus.

Inschatten en beoordelen

Dat bleek niet eenvoudig. Ik-kan stellingen op A1- en C2-niveau waren snel gevonden, maar juist in het gebied daartussen ontstond twijfel. Nog complexer werd het na het bekijken van de videofragmenten. Duidelijk werd dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen het niveau van de taak en het niveau van de uitvoering. Eerst moesten deelnemers er zeker van zijn dat de taak op het gewenste niveau was beschreven. Daarna beoordeelden zij hoe de leerders uitvoerden wat er in de taken gevraagd werd. Wanneer heeft iemand dus een bepaald niveau bereikt? Dat was een vraag waar uitgebreid is bij stilgestaan.

Oefenen met gespreksvaardigheid en gebruik van de taalportfolio

In de middag is gekeken naar het gebruik van de videofragmenten voor het oefenen van gespreksvaardigheid. Dit stelt bijvoorbeeld andere eisen aan de scenario's. De scenario's die voor de filmpjes zijn gebruikt, bieden de taalleerder geen ondersteunende informatie in de doeltaal. Alle informatie wordt in het Nederlands gegeven en op basis daarvan moet hij voldoende vreemdtalige uitingen genereren om de gevraagde prestatie te leveren.

Een oefensituatie is anders. Er is dan ruimte voor het aanbieden van hulpmiddelen, zoals woordenschat of voorbeeldzinnestjes, en voor tips voor de docent om met het materiaal te werken. Het scenario kan in de doeltaal worden aangeboden, hetgeen al steun biedt bij het presteren in de doeltaal. Doel is dan immers niet om te constateren dat iemand het gesprek aan kan, want dat kan hij immers nog niet, maar om de lerende iets aan te bieden waarmee hij kan oefenen om uiteindelijk het scenario zonder steun aan te kunnen. Toegepast op het werken met het taalportfolio: in het taalportfolio bepaalt de lerende eerst zijn huidige niveau, om vervolgens via dit soort oefenscenario's zijn weg naar het volgende niveau te banen.

Als voorbeeld is een dergelijk oefenscenario verderop in de tekst opgenomen.

Zelf presteren en beoordelen

Vervolgens zijn de deelnemers in de huid gekropen van de taalleerder. Aan de hand van een scenario zijn gesprekken gevoerd tussen een docent in een bepaalde taal en een collega die de taal op een lager niveau beheerst. Bij de plenaire uitvoering konden de andere deelnemers de prestatie beoordelen. Vaak blijkt dan dat de leerder zichzelf te laag inschat, iets wat docenten in de volwasseneneducatie ook regelmatig ervaren.

2.1 Scenario's

Onderstaande scenario's behoren bij de zes video-opnames die bij dit verslag zijn bijgevoegd. Zulke scenario's kunnen goed in de klas als oefenmateriaal gebruikt worden op de wijze die hierboven al is beschreven. Hier zij nog opgemerkt dat bij de scenario's soms teksten zijn geleverd om de leerlingen een kader te geven waarbinnen

zij kunnen opereren, onder andere om te voorkomen dat een te groot beroep op de fantasie wordt gedaan. Ook komen we zo tegemoet aan de roep om materiaal voor competentiegericht onderwijs, waar taalvaardigheden niet geïsoleerd worden geoefend en getoetst maar geïntegreerd worden aangeboden. We moeten daarbij oppassen dat de leesteksten van vergelijkbaar niveau zijn, althans passen bij het globale taalvaardigheidsniveau van de leerling. Wel is het zo dat de meeste leerlingen een hoger CEF-niveau van leesvaardigheid dan van schrijfvaardigheid hebben.

2.1.1 Portfolio A1

Nr	Ik kan' -beschrijving	Voorbeeld van situatie	Voorbeeld van uitvoering (toelichting)
7	Ik kan een tijdstip noemen met behulp van uitdrukkingen als volgende week, afgelopen vrijdag, in november, drie uur.	Je moet een afspraak maken met een vriendje dat je in de vakantie op de camping hebt getroffen om samen iets te ondernemen.	Jullie willen samen naar een sportwedstrijd. Je hebt ontdekt dat die pas volgende week plaats vindt.

Scenario

A1 -7	Leerder	Aangever
Taak	De leerder moet een afspraak maken.	
Spel	U wilt met uw buitenlandse gast een afspraak maken voor een etentje op een van de volgende dagen. U raadpleegt uw agenda om tot een tijdstip en datum te komen De leerder begint.	Uw gastheer wil een afspraak maken voor een etentje op een van de volgende dagen . U raadpleegt uw agenda om tot een tijdstip en datum te komen.

Hulpmiddelen

Leerder	
Hier is uw agenda voor de komende dagen:	
14	zaterdag 14.00 uur uitstapje naar Artis in Amsterdam 18.00 uur borrel en diner bij De Jaren
15	zondag 16.00 uur bezoek aan Rijksmuseum in Amsterdam
16	maandag 15.00 uur vergadering over projectvoortgang in Utrecht
17	dinsdag
18	woensdag
19	donderdag

Aangever

Stel uw gast voor aan de aanwezige collega's.

Bij vertrek: attendeer de collega's op het feit dat u en uw gast weggaan.

14	zaterdag
15	zondag
16	maandag 10.00 uur vergadering over financiën in Den Haag
17	dinsdag
18	woensdag 9.00 tot 20.00 uur conferentie Nieuw Leven in Scandinavië
19	donderdag afscheidsetentje van directeur

2.1.2 Portfolio A2

Nr	'Ik kan' -beschrijving	Voorbeeld van situatie	Voorbeeld van uitvoering (toelichting)
8	Ik kan deelnemen aan korte gesprekken over onderwerpen die me interesseren in alledaagse situaties.	Met buitenlandse vrienden of vriendinnen kun je eenvoudige gesprekjes voeren over alledaagse dingen.	Je kunt spreken over dat, wat je in het weekend gedaan hebt, hoe het bij jou op school toe gaat enz.

Scenario

A2 -8	Leerder	Aangever
Taak	U komt na een heel druk weekend terug op kantoor. Tijdens de koffiepauze bespreekt u uw belevenissen tijdens het weekend.	
Spel	U wilt uw collega's graag iets vertellen over uw bezigheden/ervaringen op zaterdag en zondag. U probeert zo volledig mogelijk te zijn. U begint.	U bent geïnteresseerd in de bezigheden van uw gesprekspartner tijdens het weekend.

2.1.3 Portfolio B1

Nr	'Ik kan' -beschrijving	Voorbeeld van situatie	Voorbeeld van uitvoering (toelichting)
3	Ik kan zeggen dat ik verrast, blij, bedroefd of onverschillig ben en daarop reageren als anderen dat zijn.	Je hebt in het kader van een uitwisselingsprogramma iemand in huis genomen. Hij heeft voor iedereen cadeautjes meegenomen. Je geeft op een beleefde en gepaste manier aan dat je blij en verrast bent.	Je kunt met woorden laten blijken dat je met iemand meeleeft, of dat je hetzelfde voelt.

Scenario

3	Leerder	Aangever
Taak	De leerder moet op een attente wijze laten blijken hoe blij hij of zij is over een cadeautje dat hij van een buitenlandse bezoeker krijgt.	
Spel	U heeft op uw instelling een buitenlandse gast. Die heeft voor u een cadeautje meegenomen dat typisch is voor het land waar de bezoeker vandaan komt. Ook al heeft u er zelf niet veel aan, <ul style="list-style-type: none"> • u reageert toch blij en verrast • u vraagt door over de aard van het presentje. 	U bent op bezoek bij een buitenlandse instelling. U heeft voor uw gastheer/gastvrouw een cadeautje meegebracht. <ul style="list-style-type: none"> • U legt uit waar het voor is/ wat het uitdrukt • U geeft antwoord op belangstellende vragen van uw gastheer/gastvrouw.
Regie	Spelers zitten samen aan een tafel Aangever begint met het overhandigen van een (ingepakt) cadeautje. De leerder pakt het pakje eerst uit.	

2.1.4 Portfolio B2

Nr	'Ik kan' -beschrijving	Voorbeeld van situatie	Voorbeeld van uitvoering (toelichting)
7	Ik kan een probleem helder uiteenzetten en daarbij oorzaken en gevolgen, voor- en nadelen of verschillende overwegingen ter oplossing bieden.	Je werkt tijdens een stage in een bedrijf van buitenlandse eigenaars. Je kunt actief deelnemen aan een vergadering die rechtstreeks te maken heeft met je eigen werk. Vanwege de aanwezigheid van de buitenlandse leiding wordt de vergadering in de vreemde taal gehouden.	Je kunt verwoorden wat je standpunten zijn, duidelijk aangeven wat de voor- en nadelen zijn, een compromisvoorstel doen en oorzaken, gevolgen en denkbeeldige situaties bespreken.

Scenario

B2 – 7	Leerder	Aangever
Taak	U geeft als marketingdeskundige uw visie op de mogelijkheden van de introductie van een nieuw product tijdens een vergadering met de buitenlandse concernleiding . De aangever is leider van de concernleiding.	
Spel	<p>Uw internationale bedrijf wil een nieuwe frisdrank introduceren. Rond dat product is in het buitenland een rel geweest. De concernleiding aarzelt of ze het product in uw land zal introduceren. U, als marketingdeskundige, zet daar wat kanttekeningen bij:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De rel rond de frisdrank (een ingrediënt is verboden in de EU) is hier breed uitgemeten. • Door hier te benadrukken hoe gezond de frisdrank is, kan er wat tegengif gegeven worden. • Door vooral de focussen op de company-naam en minder op de brandnaam kan het product toch succes hebben. 	<p>Uw internationale bedrijf wil een nieuwe frisdrank introduceren. Rond dat product is in het buitenland een rel geweest. De concernleiding waar u deel van uit maakt, aarzelt of ze het product in het land waar u op bezoek bent zal introduceren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • vraagt aan de marketingdeskundige wat zijn visie. • reageert positief doorvragend op de drie opmerkingen die de marketingdeskundige maakt.
Regie	De leerder zit aan een tafel; de aangever aan een andere tafel in een hoek van 90 graden. De aangever begint	

2.1.5 Portfolio C-1

Nr	'Ik kan' -beschrijving
2	Ik kan gemakkelijk aan ingewikkelde gesprekken, groepsdiscussies en debatten tussen meer sprekers van de taal deelnemen ook als het over abstracte ingewikkelde onderwerpen gaat.

Scenario

C1-2	Leerder	Aangever
Taak	De leerder heeft een diepgaand gesprek met de aangever over het onderwerp Violence on TV	
Spel	U bent het met het gestelde in het artikel eens.	U bent het niet altijd met het gestelde in het artikel eens.
Regie	Twee gesprekspartners naast elkaar frontaal aan tafel.	

Violence on Television - What do Children Learn? What Can Parents Do?

Violent programs on television lead to aggressive behavior by children and teenagers who watch those programs.

Psychological research has shown three major effects of seeing violence on television:

- Children may become less sensitive to the pain and suffering of others
- Children may be more fearful of the world around them
- Children may be more likely to behave in aggressive or harmful ways toward others.

Children who watch a lot of TV are less aroused by violent scenes than are those who only watch a little; in other words, they're less bothered by violence in general, and less likely to see anything wrong with it. One example: in several studies, those who watched a violent program instead of a nonviolent one were slower to intervene or to call for help when, a little later, they saw younger children fighting or playing destructively.

Children often behave differently after they've been watching violent programs on TV. In one study done at Pennsylvania State University, about 100 preschool children were observed both before and after watching television; some watched cartoons that had a lot of aggressive and violent acts in them, and others watched shows that didn't have any kind of violence. The researchers noticed real differences between the kids who watched the violent shows and those who watched nonviolent ones.

'Children who watch the violent shows, even 'just funny' cartoons, were more likely to hit out at their playmates, argue, disobey class rules, leave tasks unfinished, and were less willing to wait for things than those who watched the nonviolent programs,' says Aletha Huston, Ph.D., now at the University of Kansas.

Findings from the laboratory are further supported by field studies which have shown the long-range effects of televised violence. Leonard Eron, Ph.D., and his associates at the University of Illinois, found that children who watched many hours of TV violence when they were in elementary school tended to also show a higher level of aggressive behavior when they became teenagers. By observing these youngsters until they were 30 years old, Dr. Eron found that the ones who'd watched a lot of TV when they were eight years old were more likely to be arrested and prosecuted for criminal acts as adults.

In spite of this accumulated evidence, broadcasters and scientists continue to debate the link between the viewing TV violence and children's aggressive behavior. Some broadcasters believe that there is not enough evidence to prove that TV violence is harmful. But scientists who have studied this issue say that there is a link between TV violence and aggression, and in 1992, the American Psychological Association's Task Force on Television and Society published a report that confirms this view. The report, entitled *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*, shows that the harmful effects of TV violence do exist.

2.1.6 Portfolio C-2

Nr	'Ik kan' -beschrijving
1	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom kan ik mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.

Scenario

C2 - 1	Leerder	Aangever
Taak	De leerder kan een genuanceerde mening weergeven in een gesprek tijdens een discussie-avond	
Spel	De leerder geeft als zijn eigen mening wat in onderstaande tekst gezegd wordt.	De aangever stelt de vragen die in cursief in bijgaande tekst zijn toegevoegd
Regie	Twee gesprekspartners naast elkaar frontaal aan tafel.	

What do you think has happened to American society since September 11?

Since Sept. 11 we have come to think, the U.S. is supposed to be different from the way it was; abroad it has ostensibly found a fresh definition of its role in the world. I don't believe it. I don't believe that the essentials of American society were changed by the attacks, and I don't believe that American foreign policy should be stood on its head in response to them. Sept. 11 needs to be put in perspective.

How do you mean, perspective?

One way of doing so is to compare Sept. 11 with Dec. 7, 1941, when Pearl Harbour was attacked. For the U.S., World War II really was epochal. More than 12 million were mobilized into the armed forces; nearly 300,000 died in battle; the economy was rescued from a deep slump; technological innovation proceeded at a pace never seen before; the social and economic position of women was transformed; the carapace of legal racial segregation began to crack; weapons were developed that could end life on earth; and in the war's shadow, the G.I. Bill created a mass middle class.

So will there be a similar, radical change in the US after September 11?

Nothing that has happened since September 11 suggests that it will mark so profound a change in American society. If it had, two indicators would by now have flashed red. Everyone knows that the churches were full on Sept. 16, but everyone who regularly goes to church knows they haven't stayed that way. Michael Dimock, of the Pew Research Center for the People and the Press, who has tracked polling data since last fall, says he can find "no evidence" of a religious awakening. The Pentagon says that although there was an approximate doubling in the number of people expressing interest in the armed forces after Sept. 11, this did not later translate into any marked increase in enlistments.

Nor is there any reason to believe that the war on terrorism will dominate American foreign policy. Take one more comparison, this time with the cold war. For more than 40 years, the U.S. was consumed by a global struggle against communism. Some

95,000 Americans died in Vietnam and Korea in wars designed to contain the communist threat. The defense budget soared to levels unprecedented in "peacetime."

To come back to Islamic terrorism, what policy is the US to follow in your opinion?

It is simply ridiculous to imagine that defeating radical Islamic terrorism—however vile it may be—will require the same level of national commitment as was seen in the cold war. The Soviet Union's ideology had many adherents and apologists throughout the West. For leaders in the developing world—where the Soviet Union was extending its power as late as the 1980s—Moscow was associated with progress and an escape from the thieving grasp of colonialism. Above all, communism was militarily powerful; the Soviet Union had thousands of weapons of mass destruction aimed right at us, and in Vietnam communist forces defeated the U.S. and its local allies.

So you don't you think that Al-Qaeda poses a threat similar to the nuclear threat of the former SU?

The contrast with radical Islamic terrorism could hardly be more pronounced. Al-Qaeda controls not a single state. Leaders of every nation in the Muslim world loathe al-Qaeda's tenets, for the very good reason that they threaten those leaders' power. Though there is certainly a network of al-Qaeda sympathizers in the West, radical Islam has been unable to proselytize outside a very limited core of religious fanatics. Compared with the military power of Soviet communism, Islamic terrorists are a raggle-taggle army on the run. To revise our national priorities fundamentally in response to the terrorists pays them more respect than they deserve.

So what should America's foreign policy be?

In fact, a foreign policy shaped by the war on terrorism would serve America poorly. The world is full of problems that need American resourcefulness: the rise of China, the fall of Japan, Europe's crisis of self-confidence, economic turmoil in Latin America. Policies designed to combat terrorism have nothing to offer such cases, yet any one of them may have more of an impact on our future than Sept. 11. If the U.S. takes terrorism as a simple guide to complex situations, it will often fall into error. It is, for example, natural for Americans to sympathize with Israelis—fellow sufferers from terrorism. But it is false to imagine that the Israeli-Palestinian conflict, with its roots in competing claims to the same real estate, can be solved solely by asking who is a terrorist and who is a victim.

And what about the War on Terrorism?

In the end, I suspect, the war on terrorism will look nothing like World War II or the cold war but rather like the 50-year fight to end the Atlantic slave trade in the first half of the 19th century. That was a priority for many nations, but it never defined the national interest of any one of them. The occasional use of military power against slavers—usually by Britain's Royal Navy, which held a position like that now enjoyed by U.S. forces—was important to the cause. But so were moral persuasion, multilateral diplomacy, economic development and bribes. All will prove useful in defeating terrorism. Ending the slave trade was a noble undertaking. So is the war on terrorism. But we cannot allow it to define who we are or to shape all the ways in which we act in the world. If we do so—to use the old refrain—the terrorists really will have won.

2.1.7 Portfolio A1: oefenscenario

Nr	'Ik kan' -beschrijving	Voorbeeld van situatie	Voorbeeld van uitvoering (toelichting)
7	Ik kan een tijdstip noemen met behulp van uitdrukkingen als volgende week, afgelopen vrijdag, in november, drie uur.	Je moet een afspraak maken met een vriendje dat je in de vakantie op de camping hebt getroffen om samen iets te ondernemen.	Jullie willen samen naar een sportwedstrijd. Je hebt ontdekt dat die pas volgende week plaats vindt.

Scenario

A1 - 7	Leerder	Aangever
Taak	De leerder moet een afspraak maken.	
Spel	U wilt met uw buitenlandse gast een afspraak maken voor een etentje op een van de volgende dagen. U raadpleegt uw agenda om tot een tijdstip en datum te komen De leerder begint.	Uw gastheer wil een afspraak maken voor een etentje op een van de volgende dagen . U raadpleegt uw agenda om tot een tijdstip en datum te komen.

Hulpmiddelen

Voorbeeldzinnen

Would you like to Can you	come for dinner	at my house in town at a restaurant	next Sunday? this Saturday? on the 15th?
How What	about	next Tuesday?	
Yes, I'd love to That would be nice			
I'm sorry, I can't	I'm	busy visiting my parents in a meeting away on business	
What would be the best time?			
Is 7 o' clock OK?			
What about 6.30?			
OK, that would be fine			

Woordenschat

- dagen van de week
- tijden
- uitnodigen en op uitnodigingen ingaan

Tips voor docent en student:

- Docent en 1 student oefenen eerst de opdracht terwijl de rest luistert
- Doe daarna de opdracht in tweetallen, de docent loopt rond en luistert mee, helpt
- Noteer gemaakte afspraak in agenda op werkblad, docent checkt dit bij het rondlopen, werkblad kan in dossier.

- Vervolgopdracht: er is nog een gast die niet bereikbaar was, schrijf hem samen een e-mail om hem/haar uit te nodigen. Zet plaats, datum en tijd in de e-mail. Kijk het zelf na en verbeter. Bewaar in dossier.

Student A

You would like to invite your foreign guest to dinner this week. Look at your diary and invite your partner on a day that suits you. Agree on a date when you are both free, then arrange when and where to meet. You start.

14	Saturday 1400 excursion to Artis in Amsterdam 1800 drinks and dinner at De Jaren
15	Sunday 1600 uur visit Rijksmuseum in Amsterdam
16	Monday 1500 project progress meeting in Utrecht
17	Tuesday
18	Wednesday
19	Thursday

Student B

You have a number of appointments in the coming week. Look at your diary and listen to your partner's invitation. Agree on a date when you are both free, then arrange when and where to meet. Student A starts.

14	Saturday
15	Sunday
16	Monday 10.00 a.m meeting on finances in Den Haag
17	Tuesday
18	Wednesday 9.00 - 20.00 conference New Life in Scandinavia
19	Thursday the manager's farewell dinner

3. Tekstkenmerken

Zoals al eerder gezegd, dienen spreekprestaties van leerlingen geleverd te worden op het niveau van de taak, willen we kunnen zeggen dat de leerling de ik-kan stelling beheerst. Van iedere ik-kan stelling weten we op welk niveau die zich bevindt, dat is de kracht van het CEF (en het op basis daarvan uitgewerkte Raamwerk BVE²). Deskundigen hebben van alle descriptoren in het CEF aangegeven hoe moeilijk die zijn en op basis van hun uitspraken zijn de niveauschalen vastgesteld. We hebben al eerder aangegeven dat we eigenlijk ook zouden moeten onderzoeken of de taken die wij bij de verschillende descriptoren ontwikkelen, zich werkelijk op het niveau van die descriptoren bevinden. Dat kan makkelijker in onderzoekssituaties, maar in de lespraktijk moeten we erop vertrouwen dat de docent voldoende inzicht heeft in het CEF om taken te formuleren die goed bij de verschillende niveaus passen.

De opstellers van het CEF hebben de belangrijkste zeven tekstkenmerken van voldoende spreekprestaties per niveau in schalen vastgelegd. Die tekstkenmerken zijn de volgende:

1. Onderwerp
2. Woordenschat en woordgebruik
3. Grammaticale correctheid
4. Interactie
5. Vloeiendheid
6. Coherentie
7. Uitspraak

Het is daarbij van belang om te zien dat de aanduidingen van de kenmerken per niveau dezelfde zijn maar dat de beschrijvingen van die kenmerken per niveau verschillen. Zo zult u zien dat voor het kenmerk *Interactie* op niveau A1 de beschrijving is:

Vragen en antwoorden over persoonlijke details. De communicatie is totaal afhankelijk van herhaling, herformulering en correcties.

Op niveau B2 is de die beschrijving bij hetzelfde kenmerk echter:

De aanvang van een gesprek, het beurt nemen en het beëindigen van een gesprek gebeurt op over het algemeen op gepaste wijze, soms op een minder elegante manier. Het taalgebruik bevat aanmoedigingen en bevestigingen van de gesprekspartner die dienen om het gesprek gaande te houden.

² Raamwerk Moderne Vreemde Talen in de BVE, BVE-raad, 2001 (downloadbaar op www.trefpunttalen.nl; daar is tevens een interactief raamwerk te raadplegen)

Het is duidelijk dat er bij de taak op A1 van de leerling minder interactie wordt verwacht dan bij B en dat die interactie op B2 ook “strenger” beoordeeld moet worden of, anders gezegd, aan meer eisen moet voldoen. Ook is duidelijk dat een taak op B2 de leerling in de gelegenheid moet stellen om al de genoemde aspecten van het kenmerk *Interactie* ook te tonen. En duidelijk is ook dat een taak op A1-niveau niet van alles moet bevatten dat op dat niveau niet relevant is.

Wij willen hier ook nog een opmerking maken over het eerste kenmerk: *Onderwerp*. Dat kenmerk is vooral van belang bij het *construeren van de taak*, en minder bij de beoordeling van de prestatie. Bijvoorbeeld op B1- niveau moeten we ervoor zorgen dat we taken construeren die aan de volgende onderwerpseis voldoen:

Het onderwerp is vertrouwd, valt binnen de persoonlijke belangstelling of heeft betrekking op het dagelijks leven, eigen werk of opleiding.

Als we de prestatie gaan beoordelen, hoeven we dit kenmerk niet meer mee te nemen. Als de leerling blijkt niet over zo'n onderwerp te kunnen spreken blijkt dat uit een geringe score op de overige kenmerken.

In de onderstaande tabel zijn de beoordelingscriteria met hun beschrijving per niveau opgenomen. Zij zijn genomen uit de Nederlandse vertaling/bewerking van het CEF, het Raamwerk NT2, voor het Nederlands als tweede taal. Helaas zijn, gezien de doelpopulatie van het Raamwerk NT2, de beschrijvingen van de kenmerken op C2 niet opgenomen. Anderzijds, in de Nederlandse lespraktijk zal het niet of nauwelijks voorkomen dat een leerling de *vreemde* taal spreekt op C2 niveau (NB het CEF is een beschrijving van niveaus in de *vreemde* taal, niet in de *moedertaal*).

Tekstkenmerken gesprekken voeren (productief)

	A1	A2	B1	B2	C1
Onderwerp	Onderwerpen zijn eenvoudig en zeer vertrouwd of gerelateerd aan directe behoeften.	De onderwerpen zijn alledaags en vertrouwd.	Het onderwerp is vertrouwd, valt binnen de persoonlijke belangstelling of heeft betrekking op het dagelijks leven, eigen werk of opleiding.	De onderwerpen kunnen algemeen, wetenschappelijk of beroepsmatig van aard zijn of te maken hebben met vrijetijdsbesteding.	De onderwerpen kunnen algemeen, wetenschappelijk of beroepsmatig van aard zijn of te maken hebben met vrijetijdsbesteding.
Woordenschat Woordgebruik	Beperkt tot een klein repertoire van woorden en eenvoudige uitdrukkingen, over persoonlijke details en bepaalde concrete situaties.	Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden waarmee beperkte informatie wordt overgebracht m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.	De woordenschat is toereikend om overalldaagse onderwerpen, zoals familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen te spreken eventueel door middel van omschrijvingen.	Taal is toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven, en meningen te verkondigen over de meeste algemene onderwerpen. Een enkel maal komt een minder gebruikelijk of minder passend woord voor. Het is echter meestal duidelijk wat wordt bedoeld.	Correct en flexibel gebruik van een breed scala aan taalmiddelen, waardoor de stijl helder en gepast is en nuances redelijk precies worden weergegeven.
Grammaticale Correctheid	Beperkt tot een klein aantal eenvoudige grammaticale constructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen.	Correct gebruik makend van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.	Redelijk accuraat gebruik van frequente routines en patronen die horen bij voorspelbare situaties.	De grammatica is redelijk correct. Eventuele kleine afwijkingen doen geen afbreuk aan de begrijpelijkheid en worden vaak hersteld. Enige complexe zinsvormen komen voor.	Fouten zijn zeldzaam, moeilijk te ontdekken en worden over het algemeen, wanneer ze wel voorkomen, direct gecorrigeerd.
Interactie	Vragen en antwoorden over persoonlijke details. De communicatie is totaal afhankelijk van herhaling, herformulering en correcties.	Antwoorden op vragen en reacties op eenvoudige uitspraken. Indicaties van begrip maar weinig initiatief om de conversatie gaande te houden.	Kan een eenvoudig face-to-face gesprek over bekende onderwerpen waarvoor persoonlijke interesse bestaat beginnen, voeren en afsluiten. Kan gedeeltelijk herhalen wat iemand gezegd heeft om te bevestigen dat men elkaar begrepen heeft.	De aanvang van een gesprek, het beurt nemen en het beëindigen van een gesprek gebeurt op over het algemeen op gepaste wijze, soms op een minder elegante manier. Het taalgebruik bevat aanmoedigingen en bevestigingen van de gesprekspartner die dienen om het gesprek gaande te houden.	Gespreksbeurten worden flexibel en adequaat ingeleid en technieken om aan het woord te blijven of om op gesprekspartners in te gaan worden vaardig gehanteerd.
Vloeiendheid	Beperkt tot korte, geïsoleerde, uitingen, voornamelijk standaarduitdrukkingen, met veel pauzes om te zoeken naar uitdrukkingen, de uitspraak van minder bekende woorden, en het herstellen van storingen in de communicatie.	Zeer korte uitingen, met veel voorkomende pauzes, valse starts en het herformuleren van uitingen.	Is goed te volgen, alhoewel pauzes voor grammaticale en lexicale planning en herstel van fouten, vooral in langere stukken vrij geproduceerde tekst, veel voorkomen.	Het tempo is over het algemeen en voor langere gedeelten vrij vast, alhoewel ook aarzelingen voorkomen waar de spreker zoekt naar patronen en uitdrukkingen. Er zijn nog maar weinig opvallend lange pauzes.	De uitdrukkingswijze is vloeiend en spontaan. Het gesprek verloopt zonder zichtbare inspanning. Alleen een conceptueel moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende woordenstroom in de weg staan.
Coherentie	Het verband tussen woorden of groepen van woorden wordt aangegeven met basisvoegwoorden, zoals: 'en' of 'dan'.	Groepen woorden zijn verbonden met eenvoudige voegwoorden, zoals: 'en', 'maar' en 'omdat'.	Series van kortere, eenvoudige afzonderlijke elementen zijn verbonden tot een samenhangende lineaire reeks van punten.	Helderheid en coherentie wordt bewerkstelligd door middel van een beperkt aantal verbindingswoorden, hoewel dat in een lange bijdrage niet altijd even goed lukt.	Door een goed gebruik van verbindingswoorden en andere middelen om tekstcohesie tot stand te brengen loopt de tekst goed en is deze ook goedgestructureerd.
Uitspraak	De uitspraak van een beperkt aantal geleerde woorden en uitdrukkingen kunnen met enige inspanning worden verstaan door native speakers die gewend zijn om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond.	De uitspraak is duidelijk genoeg om verstaanbaar te zijn, ondanks een hoorbaar accent. Gesprekspartners vragen af en toe om herhaling.	De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, alhoewel gekleurd door een accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.	Duidelijke, natuurlijke uitspraak en intonatie.	De intonatie is gevarieerd en klemtoon wordt correct gelegd om betekenisverschillen uit te drukken.

4. Beoordelingsmethodiek

Er bestaat (nog) geen algemeen aanvaarde methode om spreekprestaties te beoordelen op een voor het CEF relevante en valide methode, hoewel daar nu wel stappen voor gedaan worden. Voorlopig is onze eerste zorg aan te geven wat goede voorbeelden van prestaties op de verschillende niveaus precies en concreet inhouden. Het verzamelen van zulke voorbeelden is onderwerp van dit project geweest en de verzamelde voorbeelden worden nu (inter)nationaal geijkt. Deskundigen uit heel Europa beoordelen op welk niveau ieder van de vele video-opnames zich bevindt. Daarbij wordt een beoordelingsformulier gebruikt dat ook in de lespraktijk zijn nut kan bewijzen (hierover later).

Van tekstkenmerken naar beoordelingscriteria

In de vorige paragraaf hebben we gesproken over tekstkenmerken, zoals die door het CEF voor ieder van de zes niveaus zijn geformuleerd. In principe moeten we, als we willen toetsen, de spreekprestaties op deze kenmerken beoordelen. Zo worden de tekstkenmerken dus beoordelingscriteria. We zagen al dat bij een gerichte spreektaak het kenmerk *Onderwerp* geen beoordelingscriterium meer hoeft te zijn.

Dan houden we nog altijd zes criteria over. In de beoordelingspraktijk blijkt vaak dat op zes criteria tegelijk beoordelen een moeilijke opgave is voor beoordelaars en dat vaak maar enkele criteria de verschillen in vaardigheid van leerlingen duidelijk naar voren brengen. Toch is het belangrijk te zien dat in de huidige fase van de ontwikkeling van beoordelingsmethodieken die CEF gerelateerd zijn, we ervoor moeten zorgen dat aan al deze tekstkenmerken recht wordt gedaan. Het is eigenlijk niet aanvaardbaar dat iemand bijvoorbeeld alleen op zijn interactievaardigheid wordt beoordeeld bij het bepalen van zijn CEF-niveau.

Het bepalen van een norm

Wat is nu een voldoende prestatie, of lever wat is nu de minimumprestatie die iemand die zich op een gegeven CEF-niveau bevindt, kan leveren? Op dit moment is het heel moeilijk daar een uitspraak over te doen. We hebben op het ogenblik niet de beschikking over geijkte spreekopgaven (die dus werkelijk taken op de gewenste niveaus bevatten). We hebben al helemaal geen geijkte spreektoetsen die daarbij ook een minimum score aangeven die iemand moet halen om op een gegeven niveau te worden ingeschaald. Er worden hier en daar wel van zulke toetsen (internationaal) aangeboden, maar die zijn meestal (nog) niet geijkt op de manier zoals de opstellers van het CEF dat zouden willen zien.

CITO en SLO zijn nu wel bezig om in deze behoefte van aan het CEF gekoppelde spreektoetsen te voorzien. Daarvoor moet eerst geformuleerd worden in welke mate de huidige syllabi het CEF reflecteren en hoeveel en welke ik-kan stellingen een leerling moet beheersen voor we hem een bepaald CEF niveau kunnen geven. Daarvoor moeten er toetsen worden geproduceerd en geijkt, met scoringsvoorschriften en normen, waarmee we de prestaties van leerlingen ook werkelijk kunnen beoordelen in termen van het CEF.

Beoordelingsformulier

CITO is dus nog druk bezig met onderzoek naar en productie van CEF gekoppelde spreektoetsen. Totdat die beschikbaar zijn, is het zinnig om van onderstaand beoordelingsformulier gebruik te maken. Dit is ontwikkeld om de spreekprestaties die op de video-opnames zijn te zien en horen (internationaal) te beoordelen.

Wij raden u aan eerst nog een te kijken naar de zes videofragmenten die bij deze publicatie zijn gevoegd. Nederlandse deskundigen hebben die geplaatst op de aangegeven niveaus. Als u spreekopdrachten heeft gevonden of gemaakt die op het gewenste niveau spreekgedrag oproepen kunt u vervolgens met bovenstaande lijst van tekstenmerken en het beoordelingsformulier (hieronder) een “voorlopige” schatting maken van de spreekprestaties van uw leerlingen.

Beoordelingsformulier Spreekprestaties

- + = prestatie BOVEN taakniveau
- o = prestatie OP taakniveau
- = prestatie ONDER taakniveau

	Daad 1	Daad 2	Daad 3	Daad 4	Daad 5	Daad 6	Daad 7	Daad 8
Woordenschat Woordgebruik								
Grammaticale Correctheid								
Interactie								
Vloeiendheid								
Coherentie								
Uitspraak								