

Evaluatie in het taalonderwijs: de 40/60-regel doorgelicht

Wilfried Decoo
Universiteit Antwerpen
Brigham Young University (U.S.A.)

1. Absolutismen relativeren

2. De 40/60: een nadere kennismaking

2.1 Een ambigue achtergrond qua begrippen

2.2 "Onrechtstreeks" kennis meten bij de vaardigheid?

2.3 Intellectuele operaties: waar horen die onder?

2.4 40 versus 60: what's in a number?

2.5 Voorlopige conclusie

3. De dynamiek van de uitvoering: kennis of vaardigheid?

3.1 De leerlingprestatie en de vorm van de taalkaak

3.2 Van kennis naar vaardigheid: een continu proces van automatisering

3.3 En wat met de intellectuele operaties?

4. Kennis: de verwaarloosde component

4.1 Onbepaald in eindtermen en leerplannen

4.2 En dat terwijl Europa een gedefinieerde kenniscomponent wil

4.3 Slechts een deel van de kennis kan communicatief verpakt worden

4.4 Wat is de waarde van kennis in ons taalonderwijs?

5. Aspecten van de evaluatie op zich

5.1 Taalvaardigheid objectief meten mét de kenniscomponent

5.2 Wordt de leerinspanning voor Frans correct gewaardeerd?

5.3 Nuanceren per graad en per onderwijstype en -richting

5.4 Wat zeggen leerkrachten nog?

5.5 En de inspectie?

6. Conclusie en aanbevelingen

Waar en wanneer hebt u voor het eerst van de “40/60” gehoord? Voor leerkrachten met een al wat langere carrière is het begrip op een dag opgedoken, jongere leerkrachten hebben het als deel van hun opleiding meegekregen. Sommigen hebben het probleemloos aanvaard, anderen knarsetanden er nog dagelijks over.

De “40/60” is de VVKSO-regel die stelt dat in taalonderwijs “kennis” voor hoogstens 40 % van de punten telt, en “vaardigheid” voor minstens 60 %. Dit artikel wil er een aantal aspecten van doorlichten. Maar eerst, als inleiding, enkele algemene, maar ook persoonlijke bedenkingen.

1. Absolutismen relativeren

In de jaren '70 lag in ons middelbaar onderwijs, zeker in de hogere jaren, de nadruk sterk op literatuur en veel minder op praktische taalvaardigheid. Met anderen heb ik mij toen ingezet voor meer taaltraining, onder meer door mijn boek *Didactiek van het Frans als vreemde taal* (1982) en artikels in *Nova et Vetera* (Decoo 1985, 1988). Die werden graag geciteerd door de vroege Vlaamse verdedigers van de communicatieve aanpak. Tegelijkertijd legde ik de nadruk op evenwicht en op het **vermijden van nieuwe absolute stellingen**.

Wat is er echter daarna gebeurd? De typische **oversturing** als men een nieuwe richting inslaat, wat DeKeyser e.a. (2002:820) de “rush to overgeneralization and overinterpretation” noemen. Sinds het midden van de jaren '90 is het Vlaamse taalonderwijs via eindtermen en leerplannen naar nieuwe absolutismen geëvolueerd. *Oversturing* is te wijten aan het feit dat men *steeds meer*, en dan teveel, afstand neemt van het “foute” verleden, in een bestendig verlangen om het taalonderwijs te blijven hervormen in de “goede” richting.

Twee voorbeelden van oversturing.

- Duidelijk verkeerd is grammatica om de grammatica, met nutteloze uitzonderingen. Te mijden! Maar in een volgende fase wordt zelfs nuttige explicitering verdacht gemaakt omdat er metataal en ontleding bij te pas komen. Uiteindelijk moeten leerlingen de spraakkunstregels maar zelf ontdekken. Voor een taal als het Frans, met z'n massa grammaticapuntjes, doet dat echter veel tijd verliezen en is het ook nadelig voor minder sterke leerlingen.
- Duidelijk verkeerd is woordenschataanbreng via lange tweetalige woordenlijsten. Te mijden! Maar daarna verwerpt men zelfs korte lijsten die op frequentie gebaseerd zijn. Alle woorden moeten nu “functioneel” uit “authentieke gebruikssituaties en teksten” komen. Omdat dit leidt tot confrontatie met veel nog ongekende en minder frequente woorden, is “globaal begrip” al voldoende en moeten raadtechnieken het probleem opvangen. Gevolgen: geen verantwoorde lexicale opbouw meer, de ontwikkeling van een slordige leerhouding, de assimilering van verkeerde betekenissen, en een te laag leerrendement in functie van de tijdsinvestering.

Samen met anderen probeer ik bijgevolg de slinger terug naar het midden te halen. Op dat vlak heb ik ook veel te danken aan mijn jaren als leraar Frans in uiteenlopende situaties, in ASO, TSO en BO, zowel in het Vlaamse onderwijs als in het buitenland. Je moet immers lange tijd zelf voor de klas hebben gestaan om pedagogische absolutismen

(en hun jargon) te kunnen relativieren. Als academicus moet ik echter mijn conclusies-uit-ervaring ook wetenschappelijk kunnen onderbouwen. Dat betekent onderzoeksprojecten leiden en veel lezen in de uitgebreide SLA-literatuur (Second Language Acquisition) die zich op experimenteel onderzoek baseert.

Lokaal de strijd aanbinden met absolutismen is niet makkelijk. Je gaat onvermijdelijk in tegen wie het lopende beleid heeft bepaald. Haal je een argument aan, dan gaat de tegenstrever het *extremiseren*. Als je bv. waarschuwt tegen “te weinig kennis”, krijg je het label van verdediger van de oude grammatica-vertaalmethode opgekleefd. Als je stelt dat inductief leren niet in alle situaties geschikt is, word je afgeschilderd als iemand die alleen bij deductief leren zweert. Je kunt dan alleen maar blijven proberen je correcte visie bekend te maken.

En nu naar de “40/60”. Vooreerst mijn standpunt melden zodat niemand kan zeggen dat ik kennis belangrijker dan vaardigheid acht. Niet “kennis”, in de zin van beheersing van woorden en spraakkunstregels is het belangrijkste doel van het taalonderwijs, maar wel “vaardigheid”, in de zin van werkelijk taalgebruik. Zo staat het al sinds 1982 uitgewerkt in mijn *Didactiek van het Frans als vreemde taal*. Zo heb ik het altijd verdedigd. Maar zonder naar extremen over te hellen.

Wat verwijzingen naar eindtermen en leerplannen betreft, beperk ik mij hier tot documenten voor Frans in het ASO, tenzij anders gemeld. De behandelde principes zijn echter meestal dezelfde in de documenten voor andere onderwijsvormen. In de citaten heb ik soms onderstrepingen toegevoegd om de aandacht op de relevante elementen te vestigen. Voor wie dit artikel als SLA-specialist leest: uiteraard ben ik bewust van de complexiteit van de topic en van de meest recente analyses (o.m. Ellis 2004; VanPatten 2002).

Tenslotte verwijs ik in dit artikel ook naar een informele rondvraag via mail onder taal-leerkrachten. Verwijzing hiernaar gebeurt onder de term “rondvraag”. Het vormt niet de kern van mijn studie, maar levert wel getuigenissen-uit-het-veld op. Ik geef die tussen aanhalingstekens en schuingedrukt weer.

2. De 40/60: een nadere kennismaking

2.1 Een ambigue achtergrond qua begrippen

Op het eerste gezicht lijkt het simpel. **Kennis** is de cognitieve beheersing van elementen: woordenschat en grammatica, ook culturele weetjes. **Vaardigheid** is met die elementen iets praktisch doen op het vlak van luisteren, spreken, lezen en schrijven. En velen denken dat de 40/60-regel een eenmalige, duidelijk gegeven regel is – evalueer kennis hoogstens voor 40 %, en vaardigheid minstens voor 60 %. Maar een nauwkeurige blik op de documenten reveleert ambigüiteit.

De 40/60-regel komt voor het eerst voor in de *Mededelingen* van het VVKSO van 14 februari 1994 (hierna Mededeling genoemd). De Mededeling definieert “kennis” als “losse elementen van lexicon, morfologie, syntaxis, fonologie en socio-culturele aspecten”. In september 1997 verschijnt dan de *Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO*. Die tekst maakt een beduidende inhoudelijke verschuiving: de “hoogstens 40 % kennis” wordt er nu “functionele vaardigheden” of “vaardigheden met kenniselementen” (p. 21). Toch verdedigt de Visie “een strikte scheiding van de begrippen ‘kennis’ en ‘vaardigheid’ (...) Het onderscheid tussen kennis en vaardig-

heid is van zo'n cruciaal belang voor een goed begrip van de vernieuwende visie op het onderricht in moderne vreemde talen dat op dit punt geen compromissen kunnen worden gesloten." (p. 14).

De leerplannen Frans en Engels varen daarenboven enigszins eigen koersen in het definiëren van kennis. Omdat de analyse van de Visie en de leerplannen hier te ver zou leiden, verwijs ik naar de site www.didascalie.be voor de oorspronkelijke, meer uitgebreide versie van dit artikel (zie onderdeel Publicaties op de site).

2.2 "Onrechtstreeks" kennis meten bij de vaardigheid?

Het leerplan Engels 2^e graad komt tot de volgende vaststelling:

"Wij dienen er ons van bewust te zijn dat de evaluatie van de functionele vaardigheden ook onrechtstreeks aan bod komt bij de evaluatie van de communicatieve vaardigheden. Een goede score behalen op spreken, schrijven, lezen of luisteren kan maar als men over een voldoende en passende woordenschat beschikt, men de spraakkunst van de doeltaal voldoende onder de knie heeft en (desgevallend) blijkt geeft van interculturele competentie." (p. 53).

Twee jaar later herneemt het leerplan Frans 3^e graad datzelfde idee. Het behoudt wel de oorspronkelijke term "kenniselementen" in plaats van "functionele vaardigheden".

"Men dient er zich echter bewust van te zijn dat de evaluatie van deze kenniselementen ook al onrechtstreeks aan bod kwam bij de evaluatie van de communicatieve vaardigheden. Een leerling kan slechts een behoorlijke score behalen op de communicatieve vaardigheden, als hij beschikt over een adequate woordenschat en de belangrijkste grammaticale structuren beheerst." (p. 72)

Wat wordt nu uiteindelijk waar gemeten? De *functionele vaardigheden* van het leerplan Engels en de kenniselementen van het leerplan Frans zitten in de 40 %. Nu blijkt dat de evaluatie van de *communicatieve vaardigheden* mee bepaald wordt door een behoorlijke beheersing van woordenschat en spraakkunst. Zo "onrechtstreeks" komen die zaken dus niet aan bod. Als een behoorlijke score maar kan behaald worden via een adequate lexicale en grammaticale competentie, dan speelt die kennis hier rechtstreeks mee.

Onduidelijk is dan welk deel van de punten, binnen de 60 %, volgens het leerplan naar de beheersing van een "adequate woordenschat en de belangrijkste grammaticale structuren" mag gaan. Waar trek je de lijn tussen het ene en het andere in de evaluatiedynamiek? Zou de uiteindelijke conclusie dan toch zijn dat je kennis en vaardigheid niet zomaar artificieel kan scheiden, ondanks de vuist die de Visie hierover maakte?

2.3 Intellectuele operaties: waar horen die onder?

De eindtermen en leerplannen stellen de communicatieve vaardigheden centraal. Maar de meerderheid van **de daar vermelde doelstellingen overstijgen die vaardigheden**. Het probleem is dat de eindtermen en leerplannen geen onderscheid maken tussen *pragmatische taalkennis* en *intellectuele operaties*.

- *Pragmatische taalkennis*, ook van "lagere orde" genoemd, is de mogelijkheid om taal vlot te vatten en te gebruiken. Het overgrote deel van onze dagelijkse taalcommunicatie is alleen maar pragmatisch. We luisteren, lezen, reageren mondeling of schrift-

lijk, zonder daar redeneringen of analyses aan te koppelen.

- *Intellectuele operaties* zijn van een “hogere orde”, bv. informatie ordenen, iets analytisch vatten, een tekst resumeren. Men omschrijft ze ook als hogere-orde-strategieën en als een vorm van *expliciete kennis*, want er gaat een gearticuleerd denkproces mee samen. Het is niet omdat iemand *pragmatisch* taalvaardig is, dat hij ook die intellectuele operaties kan uitvoeren. Maar de kwaliteit van zijn taalvermogen is wel een voorwaarde om ze te kunnen uitvoeren.

Wat vragen de eindtermen en leerplannen onder de titel *vaardigheden*? Voor de lees- en luistervaardigheid **zijn nagenoeg alle gevraagde werkvormen intellectuele operaties**: het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, een spontane mening/appreciatie vormen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen, de tekststructuur en -samenhang herkennen ...

Voor spreek- en schrijfvaardigheid zijn een aantal doelstellingen wel gericht op pragmatisch taalgebruik: informatie geven over zichzelf, hun omgeving en hun leefwereld en soortgelijke informatie vragen; een situatie beschrijven; deelnemen aan een niet al te complex rechtstreeks en telefonisch gesprek; een eenvoudige brief schrijven. Maar **andere doelstellingen vragen opnieuw duidelijk intellectuele operaties**: de inhoud van een tekst globaal weergeven; argumenten formuleren; een schrijfplan opstellen ...

Vanaf de 2^e graad vormen die intellectuele operaties de meerderheid van de eindtermen en leerplandoelstellingen. Maar als men vaardigheden enkel beschouwt als *communicatieve vaardigheden*, zoals de Visie en elk leerplan doen, **dan vallen al die intellectuele operaties buiten het evaluatiedeel voor 60 %**. Inderdaad, als een leerling de hoofdgedachte van een tekst niet vindt, of de informatie niet overzichtelijk kan ordenen, of geen schrijfplan kan opstellen, zegt dat niets over zijn pragmatische taalvaardigheid. Die vaardigheid toch beoordelen via intellectuele operaties is een **schoolvoorbeeld van niet-valide toetsing**.

De intellectuele operaties horen noch bij 60 % noch bij 40 %, en eigenlijk is dat logisch. *In se* hebben zij niets met vreemde taal te maken. Het zijn competenties die je eerst binnen je moedertaal en in functie van je ontwikkelings- en scholingspeil verwerft en die de leerling dan *mogelijk* kan verwoorden in de vreemde taal (zie verder, punt 3.3).

2.4 40 versus 60: what's in a number?

Waarom 40 versus 60? De Mededeling van 1994 meldt enkel: “Na raadpleging van de voorzitters van de leerplancommissies voor de verschillende moderne vreemde talen werd de volgende consensus bereikt.” Uit wat ik mocht vernemen uit gesprekken en emails met betrokkenen was de bedoeling van de cijfers “eerder relatief abstract, principieel, veeleer dan het concrete getal 40 en 60.” (mail van Prof. M. Goethals, 20.10.2004, met toestemming hier vermeld). Men wilde vooral een krachtig signaal geven dat de vaardigheid iets belangrijker is dan kennis.

Uit de verdere concretisering in de leerplannen blijkt dat de groep Frans meer kennisgevoelig bleef dan de groep Engels. **De leerplannen Engels** zetten de kennis volledig om in *functionele vaardigheid* en weren de leerinhoudelijke kennis als deel van de 40 %. Daarentegen blijven **de leerplannen Frans**, doorheen elke graad, de “kennis” in de 40 % beveiligen als “kennis, inzichten en vaardigheden”. Daarnaast heb je nog de

individuele interpretaties van leden van pedagogische begeleiding of inspectie, want de scheidingslijn kan fluctueren volgens de manier waarop iemand de kenniscomponent bepaalt.

Ten slotte laat de 40/60-regel op zich ook nog behoorlijk vrij spel: het gaat immers om *minimum* 60 en *maximum* 40. Gelijk wie kan “legaal” de kenniscomponent uitschakelen uit de evaluatie in het taalonderwijs door tot 100 % vaardigheid te gaan, wat bv. het leerplan Engels van de 3^e graad expliciet als mogelijkheid aanhaalt.

De drang om alles in vaardigheden om te zetten typeerde lange tijd de wereldwijde ESL-beweging (English as Second Language). De Visie en de leerplannen Engels lijken er de echo van. Toch merken we ook in ESL-kringen, al sinds het begin van de jaren '90, reacties tegen de onderwaardering van grammaticaal inzicht.

2.5 Voorlopige conclusie

De achterliggende gedachte van de 40/60-regel begrijp ik uiteraard: in taalonderwijs is *vaardig zijn* met de taal belangrijker dan een theoretische bagage van woordenschat en grammatica.

Maar de Visie stelt dat het *scherpe* onderscheid tussen kennis en vaardigheid van “cruciaal belang [is] voor een goed begrip van de vernieuwende visie op het onderricht in moderne vreemde talen.” (p. 14). In feite baadt dat onderscheid in **een grote grijze zone** in het definiëren van kennis: van *losse elementen* tot volledige *functionele vaardigheid*. De achtergrond ziet er ook **niet zo fraai** uit. Definities van kennis en vaardigheid worden gewijzigd, de vaardigheidsevaluatie blijkt mede bepaald door kennisbeheersing, intellectuele operaties overstijgen de eigenlijke taalvaardigheid en invalideren de toetsing. Frans en Engels varen deels een eigen koers, gekleurd door persoonlijke interpretaties in het veld. **Op basis van dergelijke toestand wordt het beoordelen van de leerkracht** in zijn toepassing van de 40/60-regel, zeker in randgevallen, **dubieus**.

Toch wil ik van dit alles geen punt maken. Ik kan me voorstellen dat sommigen mijn analyse overtrokken vinden, dat zij ook wel weten dat de zaken complex zijn en dat het principe er toch nog altijd is: vaardigheid is belangrijker dan kennis. Akkoord, maar de Visie en de leerplannen **gaan uit van één invalshoek**: *hoe zijn de taaltaken geformuleerd als basis voor de scheidingslijn tussen kennis en vaardigheid*. Er wordt immers als volgt gereedeneerd:

- Vraagt een taaltaak naar de beheersing van woordenschat en spraakkunst, zelfs in volwaardige zinnen, dan is het kennis.
- Vraagt een taaltaak te luisteren, te lezen, te spreken, te schrijven in een zinvolle communicatieve context, dan is het vaardigheid.

Welnu, **die invalshoek is onhoudbaar**. Het volgende onderdeel toont dat aan. Daarin is de invalshoek niet de aard van de taaltaak, maar de dynamiek van de uitvoering.

3. De dynamiek van de uitvoering: kennis of vaardigheid?

3.1 De leerlingprestatie en de vorm van de taalkaak

U bent leerkracht Frans? Vertaal dan even het volgende in het Frans, zin per zin:

1. Dag, ik heet Sonja.
2. Ik ben ook op vakantie hier.
3. Onze tent staat ginder.
4. Morgenavond organiseer ik een feestje.
5. Zou jij kunnen komen?
6. We starten om 8 uur.
7. Je hoeft niets mee te brengen.
8. We gaan spelletjes spelen en dansen.
9. Ik heb ook het sportterrein gereserveerd.

U hebt ongetwijfeld de zinnen meteen in vlot Frans omgezet. U hebt daartoe 100 % vaardigheid gebruikt. U hebt niet moeten zoeken in uw woordenkennis, noch grammaticale regels moeten ophalen. Taalvaardigheid is inderdaad de capaciteit om vloeiend, direct, taal te verstaan of te produceren, zonder noemenswaardige aarzelingen, zonder cognitieve omwegen te maken.

Zet u de oefening nu verder:

10. Tenzij de kampeiding bezwaar maakt, gaan we honkbal spelen.
11. Ik probeer nog wel een extra honkbalknuppel te bemachtigen want de mijne ver-
toont een barst.

Hebt u even gearzeld bij het omzetten van *Tenzij ... bezwaar maakt?* Of misschien wist u niet meteen meer hoe je *honkbalknuppel* of *een barst vertonen* in het Frans zegt? Als u daarover even moest nadenken, hebt u zich op het niveau van kennis geplaatst.

Een (zwakke) leerling van een 2^e jaar valt mogelijk al op kennisniveau terug bij zin 5, *Zou jij kunnen komen?* Hij moet even reflecteren over de vertaling van *komen*, of over de toepassing van de *conditionnel* van *kunnen*, of over de juiste woordorde ... Maar wie het Franse equivalent meteen in een flits kan geven werkt op vaardigheidsniveau .

Wat is de boodschap? Of een uit te voeren communicatieve taalkaak zich situeert op 't vlak van kennis of van vaardigheid, heeft niets te maken met de vorm van de opdracht, wel met de manier van uitvoering. Voor een leerling die nog niet echt taalvaardig is, is er in dat proces vaak een voortdurend springen tussen korte cognitieve reflexen en het uiteindelijk vormen van de verwachte zinnen.

Nog iets anders: als een leerkracht dergelijke opdracht in een toets zou geven, nl. losse zinnen laten vertalen, krijgt hij van de inspectie of pedagogische begeleiding allicht te horen dat dit geen vaardigheid, maar kennis is (zoals blijkt uit getuigenissen van leerkrachten in de rondvraag). Vaardigheid, zegt men, moet uitgaan van een *levensechte* communicatieve situatie. Wel, we hadden de taak ook zo kunnen inkleden:

Spreekvaardigheid. Je verblijft op een camping in Bretagne. Je ontmoet een jongen die ook op de camping verblijft. Je stelt je voor en je zegt dat je ook op vakantie bent. Je zegt dat je een feestje organiseert, morgenavond om 8 uur. Je vraagt hem of hij ook zou willen komen. Je zegt hem dat hij niets hoeft mee te brengen. (enz.)
Hoe ga je dat allemaal zeggen?

Is de taak nu plots *vaardigheid* omdat ze zich *levensechter* aandient? Natuurlijk niet, zelfs integendeel. De opdracht verplicht tot meer cognitieve sprongen, in het bijzonder de omzetting van indirecte naar directe rede. Een spreker “op niveau” zal deze taak nog steeds als *vaardigheid* uitvoeren, een ander zal meer op kennisreflexen terugvallen. **Of het *vaardigheid* dan wel kennis is, hangt nog steeds af van de prestatie van de leerling.**

Men begrijpe het bovenstaande niet verkeerd. Ik zeg niet dat communicatieve situaties onbelangrijk zouden zijn en dat je evengoed altijd met losse zinnen kunt werken die zelfs niets met elkaar te maken hebben. Nee, het kan zeker nuttig zijn dat de zinnen gebonden zijn aan een situatie waarin de leerling zich kan inleven. Het taalleren krijgt zin en dat dient de motivatie. De leerling ziet dat hij iets met het geleerde kan *doen*. En, in het kader van de 40/60-regel is het evident dat je de opdrachten best in dergelijke situaties plaatst, om ze tot *vaardigheid* te kunnen rekenen.

Maar of de leerling in zulk een verzonnen “levensechte situatie” de opdracht als *vaardigheid* uitvoert, is een heel andere zaak. Zeker niet als de taalkunsten “situationeel-communicatief” ingekleed zit dat de uitvoering bemoeilijkt wordt door extra omwegen. Dan kan het beter zijn genummerde vertaalzinnen te geven, met een introzijn die aangeeft dat je op een camping in Bretagne bent. Goed omliggende items zijn trouwens een voorwaarde voor een objectieve evaluatie van de *vaardigheden* (zie punt 5.1).

De 40/60-regel houdt geen rekening met dat fundamenteel aspect. Vergelijk deze gevallen:

- Een leerling moet in een *communicatieve taak* optreden. Maar veel woorden en structuren die hij nodig heeft, zijn nog niet geautomatiseerd: hij moet dus even nadenken, zoeken naar woorden, een spraakkunstregel bewust toepassen ... Hij reageert dus voor een groot deel vanuit *kennis*, niet vanuit *vaardigheid*. Toch werkt hij de taak op een aanvaardbare manier af want de boodschap “komt over”. Zijn prestatie wordt gerekend als deel van de 60 % want de taak was “communicatief”.
- Een andere leerling moet een zogenaamde “niet-communicatieve taak” oplossen, bv. een reeks zinnen vormen met nieuwe woordenschat of spraakkunst, of een reeks zinnen vertalen. Hij voert dat allemaal snel en correct uit, zonder noemenswaardige cognitieve reflex, dus volop vanuit een stel *vaardigheden*. Maar de uitvoering wordt gerekend als deel van de 40 %, want de taak was “niet-communicatief”.

Als we dus de 40/60-verdeling alleen maar bepalen vanuit de vorm van de aangeboden taak, missen we het belangrijkste: hoe presteert de leerling?

3.2 Van kennis naar vaardigheid: een continu proces van automatisering

In de Visie ontbreekt een vitale schakel: **hoe wordt kennis vaardigheid?** Is het de obsessie van de “strikte scheiding van de begrippen ‘kennis’ en ‘vaardigheid’” die dat cruciaal onderdeel van de taalverwerving zo heeft doen verwaarlozen? De leerplannen Frans doen het op dat vlak beter. In het onderdeel woordenschat lezen we toch iets over “van ‘kennis’ naar ‘vaardigheid’”:

“Taalvaardigheid impliceert immers de totstandkoming van automatische processen. Veelvuldige herhaling en training moeten er trouwens ook voor zorgen dat diverse deeltaken (in het geval van de productieve *vaardigheden*: een zin

ordenen, iemand aanspreken, afscheid nemen, iets ontkennen, compensatiestrategieën toepassen...), zoveel mogelijk “op automatische piloot” kunnen verricht worden, zodat de taalgebruiker maximaal betrokken kan blijven bij de boodschap zelf. Overhaasting schaadt. Een goede talenleraar zal niet meteen alle woordenschat willen fixeren en doen toepassen in (creatief) taalgebruik. Hij zal vooral alles in het werk stellen om de geheugeninhouden te activeren, automatiseren te stimuleren... en hij moet kunnen afwachten.” (1^e graad, p. 39; nagevoeg idem in 2^e graad, p. 67; 3^e graad, met MT, p. 65).

Zeer juist! **Leerlingen moeten de geleerde taal omzetten in automatiseren**, zes jaar lang – zonder “overhaasting”. En telkens moeten we “afwachten” hoeveel van al de aangebrachte taal automatiseren wordt. Het is het kernaspect van schools taalonderwijs: door “veelvuldige herhaling en training” kennis in vaardigheid omzetten.

In het begin is de stap van kennis naar vaardigheid uiterst kort. Bv. bij de eerste, globaal geleerde zinnestukjes zoals *Je m'appelle (Ingrid). Et toi? / Je viens de Belgique. / C'est mon copain (Tom)*. Zo gauw je die kent, ben je er ook vaardig mee. Het aantal elementen stijgt echter snel. Er ontstaat een spanningsveld tussen het aantal te kennen elementen en de mogelijkheid die *geautomatiseerd* in te zetten voor het begrijpen en zelf vormen van allerlei nieuwe zinnen. Daarenboven, vooral in een taal als het Frans, vragen de combinaties van de elementen voortdurend morfologische en syntactische aanpassingen (overeenkomsten, werkwoordsvormen ... zie ook punt 5.2). **Automatisering vraagt training en tijd.**

Een vooraanstaand onderzoeker op dit terrein, Prof. Jan Hulstijn (Universiteit van Amsterdam) stelt: “Het communicatieve taalonderwijs is terecht gericht op het einddoel, het ontwikkelen van functionele taalvaardigheid, *maar dreigt in de weg daarnaartoe te gehaast te werk te gaan.*” (1999:26). Inderdaad: verbeterde voorstanders van een communicatieve benadering hebben vaak een afkeer van “traditioneel” oefenmateriaal zoals drills, structuuroefeningen en losse zinnen die iets inoefenen met het oog op automatiseren. Volgens hen is dat artificieel en moeten oefeningen steeds zo natuurlijk mogelijk de authentieke taal reflecteren. Oefeningen moeten *gecontextualiseerd* zijn, open antwoorden toestaan of gericht zijn op “de boodschap”. Dat is een foute redenering. **Hoe hoger de “communicatieve openheid” van een oefening, hoe minder geschikt ze is om automatiseren te ontwikkelen.** Het is een bekende zwakte van vele communicatieve methodes: veel te weinig oefeningen die automatiseren beogen. In SLA-onderzoek gaat daarom vernieuwde aandacht naar werkvormen voor automatiseren – een complex domein (DeKeyser 1997, 2001; Hulstijn 1999; Johnson 1996; Robinson 2001; Schoonen e.a. 2000; Van Gelderen e.a. 2003).

Aberrant is het dan ook de waarde van een leerboek met deze parameters te meten: hoe meer contextuele, open, authentieke, boodschapgerichte taaltaken, hoe beter. In een Vlaamse lerarenopleiding moeten studenten leerboeken zo vergelijken: welk boek biedt de meeste communicatieve taaltaken aan en welk boek werkt eerder nog met traditioneler oefenmateriaal? Het zou correcter zijn de studenten eerst in te leiden in de complexe problematiek van het taalverwervingsproces. Daarna kunnen ze de hoeveelheid en kwaliteit van de automatiseringsoefeningen nagaan en hoe die oefeningen aansluiten op “hogere” taaltaken.

Als er toch een puntenschaal in het voordeel van vaardigheid moet zijn, zou dit eerder moeten gaan naar de mate van automatiseren, nl. **de mate waarin leerlingen van kennis naar vaardigheid evolueren.** Het hoofdcriterium is dan de snelheid en vlot-

heid van uitvoering, los van het feit of de taaltaak nu mooi situationeel-communicatief oogt of niet. De extremen zijn makkelijk te bepalen – werkt de leerling meteen vlot (10/10!), dan wel heel aarzelend en zoekend (3/10!). Tussen de extremen is de uitvoering niet eenvoudig te meten omdat de gemiddelde leerling, bij nagenoeg elke taaltaak, werkt vanuit een mengeling van geautomatiseerde beheersing en denkmomenten. Ervaren leerkrachten, geholpen door criteria van *language testing* (zie punt 5.1), kunnen echter het gemiddelde van de prestatie goed bepalen.

Opmerking: de moedertaalverwerving gebeurt grotendeels als een geïntegreerde automatisering. Het is een jarenlang proces, gevoed door intense input in direct verband met reële communicatieve noden. Ook in natuurlijke vreemde-taalverwerving (immersie, immigratie, taalbad ...) kun je zo taal verwerven. In een beperkt schools taalprogramma kun je dat niet nabootsen. **Daar hangt de automatisering grotendeels af van geschikt oefenmateriaal.** Ideaal is natuurlijk als de leerling dit kan aanvullen met buitenschoolse taalervaringen, zoals taalvakanties, intens lezen, mails en *chats* ...

3.3 En wat met de intellectuele operaties?

Zoals hierboven gemeld (punt 2.3), vormen de intellectuele operaties het leeuwen-aandeel van de eindtermen en leerplandoelstellingen vanaf de 2^e graad. Het gaat om wat men ook **hogere-orde-strategieën** noemt, zoals het leesdoel bepalen, relevante informatie selecteren, de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen. *Stricto sensu* vallen ze buiten de 40/60, maar als deel van de officiële doelen moeten ze aan bod komen.

Wat zijn de basisvoorwaarden om deze intellectuele operaties succesvol te kunnen uitvoeren? In Nederland lopen de laatste jaren een aantal wetenschappelijke studies rond dit thema, o.m. in het kader van het NELSON-project. Hoe “hogere-orde-strategieën” op teksten in de vreemde taal toepassen? De resultaten van de onderzoeken bevestigen dat twee factoren van significant belang zijn om die operaties in de vreemde taal aan te kunnen: 1) de beheersing ervan *in de moedertaal*, want deze operaties hangen af van het algemeen intellectueel vermogen, en 2) voldoende pragmatische taalvaardigheid in de vreemde taal zodat de leerling niet tegelijkertijd op kennisniveau met de intellectuele operatie moet bezig zijn én ook nog de vreemde taal moet proberen te verstaan of te vormen. De vreemde taal moet dus voldoende geautomatiseerd zijn (Schoonen e.a. 2003; Snellings 2003; Snellings e.a. 2004).

Met andere woorden: de leerling moet eerst de strategieën probleemloos in zijn moedertaal kunnen uitvoeren én vervolgens de vreemde taal vlot kunnen verstaan en aanwenden. Nog concreter uitgedrukt: kan de leerling bv. de hoofdgedachte van een Franse tekst vinden en eerst in zijn moedertaal uitdrukken? Kan hij hetzelfde dan meteen even vlot in het Frans zeggen?

Een zijopmerking naar aanleiding van de vorige zin: bij al die strategieën voor lees- en luistervaardigheden, vermeld in eindtermen en leerplannen, **staat nergens dat de leerling dat in de vreemde taal moet kunnen.** Als hij *in zijn moedertaal* de hoofdgedachte kan weergeven, of de tekstsoort herkennen, of een spontane mening vormen als reactie op de tekst, is het doel bewezen. Iedereen veronderstelt echter dat hij dat in het Frans moet doen. **Dat overtreedt echter de validiteit van de toetsing** die alleen maar begrip wil meten. Zoals het leerplan zelf stelt: “Het toetsresultaat mag niet beïnvloed worden door factoren die losstaan van wat men wenst te meten.” (Leerplan Frans 3^e

graad, zonder MT, p. 73). Een “gebuisde” leerling die in het Frans heeft moeten antwoorden voor lees- of luistervaardigheid, kan meteen een klacht indienen.

4. Kennis: de verwaarloosde component

4.1 Onbepaald in eindtermen en leerplannen

Hoe belangrijk ook de vaardigheid, je kunt niet zonder kennis – woordenschat, spraak-kunst en culturele elementen. Maar om welke leerinhouden gaat het dan precies, graad per graad? **Als je er bij stilstaat, hou je het niet voor mogelijk:** eindtermen noch leerplannen preciseren de kenniscomponent, voor geen enkele graad of richting.

Volgens de **eindtermen** Frans 1^e graad moeten de leerlingen teksten begrijpen “die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat”. Voor het spreken moeten zij bv. “eenvoudige vragen formuleren en beantwoorden aan de hand van eenvoudige documenten”. We kunnen vermoeden waar “eenvoudige taal” start, maar waar ligt de bovengrens op het einde van de 1^e graad in termen van keuze en hoeveelheid woorden en grammaticale structuren? **Even grote vaagheid** voor de eindtermen voor de 2^e en de 3^e graad. Nergens lezen we wat die “functionele kennis” precies inhoudt die de leerlingen moeten kunnen “inzetten” en “uitbreiden” om al de vermelde vaardigheden uit te voeren op al die “soorten teksten”. De criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een tekst bepaald moet worden, zijn onbruikbaar zonder kennisnorm.

Voor andere vakken koppelen de eindtermen nochtans **wel duidelijke inhouden** aan het “kunnen”. Zo vind je voor natuurkunde dat de leerlingen “de cel als structurele eenheid van levende wezens beschrijven en volgende delen herkennen en benoemen: celwand, celmembraan, cytoplasma, vacuole, bladgroenkorrel, kern”. Voor aardrijkskunde lees je dat ze “eenvoudige reliëfvormen op een samenhangende manier in verband brengen met lithologische kenmerken, geologische structuren en geomorfologische processen”. De leraar wiskunde weet graad per graad wat zijn leerlingen precies moeten kunnen, bv. zij “bouwen vanuit de grafiek van de standaardfuncties $f(x)=x$ en $f(x)=x^2$ de grafiek van de functies $f(x) + k$, $f(x+k)$, $kf(x)$ op”.

In de VVKSO-**leerplannen** is de situatie identiek. Daar waar voor andere vakken de leerinhouden vrij nauwkeurig bepaald zijn – meestal zelfs gedetailleerder dan in de eindtermen – is **voor de taalvakken onbepaaldheid troef**. Zo lezen we voor de woordenschatkeuze in de 1^e graad Frans:

“Het verwerven van woordenschat gebeurt dus op een functionele basis. Dit betekent dat het de keuze van spreek- en schrijfofdrachten is die de actief te beheersen woordenschat bepaalt. Een oordeelkundige keuze van gebruikssituaties èn het authentieke karakter van hun uitwerking primeren vóór het gebruik van frequentielijsten. Uit de niet-exhaustieve, oriënterende lijst met gespreks-situaties en taalfuncties, kan men een lijst met relevante woordvelden afleiden. A fortiori is ook deze lijst niet-exhaustief en louter oriënterend... De diversiteit van de bruikbare teksten is echter zo groot, dat het voor een leerplan niet mogelijk is relevante woordvelden aan te duiden.” (p. 37; zie ook 2^e graad, pp. 65-66; 3^e graad, p. 64).

Dat laat een enorme speelruimte, zowel qua woordvelden als qua hoeveelheid. Gaat het in de 1^e graad om 500 of om 3 000 woorden? En waar moeten we uitkomen op het einde van de 3^e graad – op 3 000 of op 10 000 woorden?

De spraakkunst is even onbepaald: “Uit de niet-exhaustieve, oriënterende lijsten met gesprekssituaties, taalfuncties en tekstsoorten kan men een lijst met relevante items afleiden. A fortiori is ook deze lijst niet-exhaustief en louter oriënterend.” (1^e graad, p. 42). Het leerplan vermeldt wel wat evidente grammaticale topics, maar deze “opsomming houdt geen indicatie in van hoever de diverse items moeten worden uitgediept.”

Elk leerplan bevestigt dat principe van **onbepaaldheid**. Als leerkracht hoef je zelfs niet op voorhand te bepalen welke kennis aan bod moet komen. Bv. voor spraakkunst in de 2^e graad: “Uit de niet-exhaustieve, oriënterende lijsten met luister-, lees- en schrijftaken, spreek- en gesprekssituaties en bijbehorende taalfuncties, kan men afleiden welke [grammaticale] onderwerpen op het einde van de tweede graad zijn aan bod gekomen.” (2^e graad, p. 70).

De leerplannen gaan er bovendien van uit dat kennis voor een deel vanzelf zal geassimileerd worden: “Via de lees- en luisteroefeningen zal eveneens een nieuwe woordenschat geassimileerd worden, zij het vaak onbewust, op receptief niveau, zoals dit ook in de moedertaal gebeurt.” (Leerplan 1^e graad, p. 37; zie ook 2^e graad, p. 66; 3^e graad, p. 64). Het vatten van die nieuwe woorden zou o.m. via “afleiden uit de context” komen.

Die stelling is echter door veelvuldig onderzoek ontkracht. De confrontatie met ongekende woorden en het raden naar betekenis garanderen geen goed begrip, noch assimilatie, noch opname in het lange-termijn-geheugen. Foutief raden assimileert bovendien foutieve betekenissen. Slechts in een beperkt aantal gevallen kunnen raadtechnieken een betekenis verduidelijken, en dan nog moet je rekening houden met een complex geheel van variabelen (zie o.m. Bensoussan & Laufer 1984; Coady & Huckin 1997; De Ridder 2003; Hulstijn 1992; Mondria & Wit-de Boer 1991; Mondria 1996; Nation 2001).

Welke gevolgen heeft die onbepaaldheid van de kenniscomponent?

- Tenzij het leermateriaal dat zelf cumulatief aangeeft, hebben leerkrachten meestal **geen kijk** (en de leerlingen zeker niet) op wat er nu eigenlijk op elk punt al gekend is en hoe zich dat verhoudt tot genormeerde (internationale) taalbeheersingsniveaus.
- Er ontstaan lacunes in fundamentele woordenschat, omdat basiswoorden toevallig nooit voorkomen in de aangeboden teksten of gesprekssituaties. Terwijl veel niet-frequente woorden toevallig wel een keer voorkomen. Dat probleem wordt uiteraard vermeden indien eerst de kenniscomponent werd bepaald op basis van zorgvuldige criteria en dan de teksten en gesprekssituaties zich daarnaar richten. Maar de leerplannen willen het net andersom.
- De discrepanties tussen leerboeken van verschillende uitgeverijen, hoewel bedoeld voor gelijke jaren, worden beduidend. Dat bemoeilijkt de overstap van de ene leerboekenreeks naar een andere. Eindtermen en leerplannen zouden nochtans inhoudelijke eenvormigheid van graad tot graad moeten beogen, bv. voor leerlingen die naar een andere school of een andere richting overstappen.
- Voor de eindtermen of de leerplandoelen is het **onmogelijk algemene peilingsinstrumenten te ontwikkelen**. Niet alleen kunnen de discrepanties tussen scholen met verschillende leerboeken al zeer groot zijn, maar ook tussen klassen onderling kunnen de leerinhouden uit elkaar liggen, want elke leerkracht kan met vrij gekozen teksten en gesprekssituaties werken. Daarenboven bepaalt hijzelf in welke mate hij kenniselementen laat integreren.

4.2 En dat terwijl Europa een gedefinieerde kenniscomponent wil

De ironie wil dat in de jaren '70, bij de push voor een meer communicatieve benadering, topspecialisten, in opdracht van de Raad van Europa, de kenniscomponent moesten **inventariseren en systematiseren** – als verantwoorde basis voor de ontwikkeling van communicatieve leermaterialen. Voor elke taal verscheen een *Drempelniveau* (*Threshold level, Niveau-Seuil ...*) met complexe lijsten voor noties, functies en grammatica. Zo wilde men een verantwoorde basis geven voor de keuze en organisatie van leerinhouden in taalmethodes. Na jaren stelden onderzoekers echter vast dat weinig methodes en leerboeken die systematisering toegepast hadden (Girard 1988). Dat vraagt inderdaad veel moeite en discipline van auteurs. Mag ik hier melden dat wij het in de leerboekenreeksen *Éventail* en *Arcades* wél gedaan hebben?

Het *Europees Referentiekader voor Talen*, opvolger van de Drempelniveaus, en ook door onze overheid aanvaard als richtsnoer, benadrukt opnieuw dat **ook de kenniscomponent zorgvuldig bepaald moet worden**: “Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas quels sont les éléments lexicaux que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser, comment ils seront sélectionnés et classés.” (p. 89). Voor de spraakkunst moeten zij bepalen “sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail, les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire.” (p. 90). Velen die thans naar het ERT verwijzen kennen het amper en beperken zich tot een fractie van wat het vraagt.

Wereldwijd bevestigen onderzoeken dat belang van de keuze en opbouw van de **woordenschat als het meest essentiële deel** in een taalprogramma, vanaf elementaire niveaus tot in het hoger onderwijs. Het is dan ook onbegrijpelijk dat de drie leerplannen Frans het gebruik van frequentielijsten expliciet als criterium opzij schuiven, daar waar die lijsten al sinds het midden van de jaren '80 opnieuw centraal staan in het bepalen van woordenschat met het oog op een “systematisch opgebouwde onderwijsleerlijn”. Zie o.m. Appel & Vermeer 1997; Coady & Nation 1987; Hazenberg & Hulstijn 1992, 1996; Hirsh and Nation 1992; Laufer 1992; Nation 2001; Sciarone 1999; Schouten-Van Parreren & Van Parreren 1974; Schrooten & Vermeer 1994.

4.3 Slechts een deel van de kennis kan communicatief verpakt worden

In de Visie vinden we volgend voorbeeld, waarbij een grammaticale component geïntegreerd zit in een vaardigheidssituatie: “Frans: als de leerling een gebeurtenis uit het verleden vertelt: de *passé composé* en de *imparfait* vormen.”

Maar voorbeelden waarbij grammatica “natuurlijk” in een vaardigheid zit, zijn altijd dezelfde, nl. de enkele gevallen waar de grammaticale topic goed past bij een communicatieve situatie. Zoals het geval hierboven, of zoals *la comparaison* in een situatie waar twee zaken met elkaar vergeleken worden. **Voor andere grammaticale topics zien we amper dergelijke evidente communicatieve voorbeelden.** Denk aan *la formation de l'adverbe en -ment, le pluriel irrégulier des substantifs, la place de l'adjectif, les verbes en -IR type finir*, enz. Als men dergelijke gevallen toch tracht samen te brengen in gemanipuleerde teksten of situaties, verwerpen sommigen dat meteen als artificieel. Ook oefenmateriaal dat dit soort spraakkunst kunstmatig rond een thema of een situatie groepeerd, stoot op afkeuring.

Toch moet men dergelijke kennis ook voldoende samenbrengen, scherpstellen en trainen met het oog op automatisering. Als men enkel vanuit documenten en gespreks-situaties mag werken, komen dergelijke grammaticale topics te versnipperd voor om er tijdig en voldoende grondig op in te spelen. Onduidelijkheid en integratie van fouten zijn er dan vaak het gevolg van.

4.4 Wat is de waarde van kennis in ons taalonderwijs?

Dit is een delicaat punt omdat het verkeerd begrepen kan worden. Langs de ene kant is praktisch taalgebruik een evident hoofddoel. Langs de andere kant zijn er bedenkingen – zeker als de tendens echt antikennis wordt.

- Moet schools taalonderwijs *alleen maar* een puur pragmatisch, direct bruikbaar doel hebben? Dat wordt niet van andere vakken geëist. Scheikunde wordt niet beperkt tot de toepassing in keukenrecepten, wiskunde niet tot dagdagelijkse transacties met cijfers, aardrijkskunde niet tot het vinden van je weg op een landkaart. Schoolvakken beogen ook hogere doelen als deel van de algemene vorming. Taalonderwijs, in het bijzonder grammatica, kan waardevolle analyse- en redeneringsvormen trainen. Over de **cognitieve vormingswaarde** van analytisch taalonderwijs bestaat een uitgebreide literatuur.
- Kennis heeft een vitale **platformwaarde** voor vaardigheden. De opbouw ervan vraagt moeite en tijd. Maar onder druk van de 40/60-regel, en zeker in grotere klassen, kan *teveel* tijd naar weinig renderende *bezigheden* gaan in verhouding tot kennisopbouw. We mogen daarbij ook niet vergeten dat het *minder de artificiële klasomgeving* is die de leerling echt taalvaardig maakt, dan wel *ervaringen buiten de klas*. Volgens wat haalbaar is in elke richting, is een stevige kennisbasis, in het bijzonder woordenschat, de verborgen troef *voor later*. Externe taalsituaties (taalvakanties, buitenlands verblijf, professionele omgeving ...) zullen die kennisbagage dan activeren en voor de eigenlijke doorbraak zorgen.
- Taal heeft ook een **intrinsieke inhoudelijke waarde**: woordanalyse, zinsanalyse, taalsystematiek, stijl enz. horen evengoed tot het intellectuele erfgoed dat we aan leerlingen, in zover ze het aankunnen, moeten overdragen. Het is ook op die manier dat we jonge mensen introduceren in boeiende taaldomeinen waar hogere studies mogelijk zijn. In onze internationale wereld bieden de *language industries* heel wat professionele mogelijkheden!

Hebben diegenen die de taalvakken van dit soort *waarden* hebben ontdaan, die ze tot *snelpraktijk* hebben gedegradeerd, die vakken niet nog kwetsbaarder gemaakt voor nog meer uurverminderingen? Hebben zij ook het minderwaardig imago van de taalvakken t.o.v. “wiskunde en wetenschappen” niet in de hand gewerkt?

5. Aspecten van de evaluatie op zich

5.1 Taalvaardigheid objectief meten mét de kenniscomponent

Leerlingen hebben recht op een objectieve evaluatie. De leerplannen zelf drukken op de normen van betrouwbaarheid en validiteit. Bv.: “Toetsen moeten voorspelbaar zijn, transparant en eenduidig. De leerlingen moeten vooraf precies weten wat men van hen zal vragen en op welke wijze de toets zal verlopen (...) Een toets moet glashelder zijn

(...) Een toets moet meten wat hij veronderstelt te meten (...)" (Leerplan Frans 3^e graad, zonder MT, p. 73).

Nochtans stelt de Visie onder het onderdeel evaluatie: "Communicatieve vaardigheden binnen de vaardigheidsvelden kunnen niet nauwkeurig worden *gemeten*. Men kan enkel *observeren* en de graad van adequaatheid op een benaderende manier omschrijven." (p. 21).

Dat is een onjuiste en ook gevaarlijke stelling. De Visie gaat er blijkbaar van uit dat de uiting van een communicatieve vaardigheid iets globaals moet zijn, deel van normaal taalgedrag, redelijk uitgebreid. De reden voor die optie is evident: de prestatie mag niet al te beheerst of afgelijnd zijn, anders komt zij misschien te dicht bij de indruk van *kennis*.

Toen de Mededeling van 1994 verscheen, stuurde ik een brief naar A. Boone met de vraag de definitie van vaardigheid te preciseren. Ik kreeg als antwoord (brief A. Boone, 9 september 1994): "De commissie omschrijft 'vaardigheden' als het vermogen om normaal functioneel taalgedrag, zoals dat in de realiteit in samenhangende vorm voorkomt, tot stand te brengen. De vaardigheid begint op het ogenblik dat we gedrag toetsen dat ongeveer gelijk is aan normaal functioneel taalgedrag of dit benadert."

Daar ligt de zwakheid. Zo krijg je immers makkelijk een vagere evaluatie, "benaderend", en ... waarop leerlingen gemakkelijker slagen **omdat ze er hun nieuw geleerde kennis niet voor moeten inzetten**. Uit de rondvraag bleek dit de meest gehoorde opmerking, bv. "*Op vaardigheden halen de leerlingen veel te makkelijk goede punten, zelfs als ze de materie niet beheersen.*"; "*Als leerkracht kan ik niet voldoende 'bewijzen' dat het niet goed was, dus ben ik wel verplicht teveel punten te geven.*"; "*Veel leerlingen glippen erdoor met handigheid.*"; "*Ze leren minder grondig en rekenen op 'gemakkelijke' quoteringen*"; "*Het komt allemaal minder nauw, men moet minder nauwkeurig zijn*"; "*De leerling kan niet meer niet slagen*"; "*Ze studeren niet want ze geraken er toch door.*" ...

Maar taalbeheersing kan men objectief meten, inclusief de vorderende kennis. Evaluatie van taalvaardigheid is het domein van een eigen wetenschapstak geworden – *language testing* – met eigen wetenschappelijke organisaties, symposia, boeken en tijdschriften, die de complexe problematiek van de taaltoetsing bestuderen. Het is onmogelijk om hiervan alle facetten, zelfs heel summier, voor te stellen. Ik beperk me tot enkele punten in de lijn van het besprokene.

De centrale vraag die *language testing* al jaren bezighoudt is deze: hoe meten we pragmatische taalvaardigheid **zo objectief mogelijk?** (zie in het bijzonder het begrip 'usefulness' in Bachman & Palmer 1996, en de honderden referenties aldaar; zie ook Bachman 2004).

De receptieve vaardigheden – **luisteren en lezen** – stellen niet al te veel problemen, op voorwaarde dat we enkel het *correct begrijpen* meten, en geen bijkomende intellectuele operaties eisen (want dan meten we die operaties, wat zeker kan, maar dan moet het apart staan van eigenlijke taalvaardigheid). Toetsvormen voor correct begrijpen zijn *vrai-faux*-beoordelingen, meerkeuze-items, antwoordelementen combineren, rasters invullen e.a. Elke vorm heeft voor- en nadelen, dus variatie is wenselijk. Maar **de leerkracht kan precieze punten geven**.

Het probleem is dat het leerplan, blijkbaar gedreven door de vrees te dicht bij kennis te blijven, richtlijnen geeft die deze objectieve evaluatie van receptieve vaardigheden ondermijnen: “Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Ook het globale tekstbegrip moet aan de orde komen. Toetsvormen als *vrai-faux*-vragen, meerkeuzevragen of clozetoetsen (een ‘gatentekst’ vervolledigen) liggen dan niet altijd voor de hand.” (Leerplan 2^e graad, p. 85; 3^e graad, zonder MT, p. 74; met MT, p. 81). Het leerplan beseft blijkbaar niet dat *vrai-faux* en meerkeuze ook globaal tekstbegrip kunnen bevragen. Het volstaat een hoofdgedachte van de tekst of een gebalde samenvatting ervan als item tussen gelijkaardige alternatieven te zetten.

Daarentegen verdedigt het leerplan volgende toetsvormen voor luister- en leesvaardigheid: “klassieke open vragen over de tekstinhoud, becommentariëren van uitspraken over de tekst, verduidelijken van verbanden, het samenvatten van tekstdelen, reconstrueren van de tekst.” Al die werkvormen (die ons eigenlijk terugvoeren naar traditioneel literatuuronderwijs!) druisen in tegen de principes van validiteit die het leerplan zelf als norm stelt: “Een toets moet meten wat hij veronderstelt te meten. Een leestoets dient om de leesvaardigheid van de leerling te toetsen. Een luistertoets meet de luistervaardigheid.” (Leerplan 3^e graad, met MT, p. 80)

De productieve vaardigheden – **spreken** en **schrijven** – zijn moeilijker objectief te evalueren *indien men uitgaat van een vrij open en brede opdracht*. Als men zo werkt, meet men niet de specifieke taalvooruitgang van de leerling, nl. zijn adhoc competentie en dus de inzetbaarheid van zijn vorderende kennis. De leerling kan immers reageren met een beperkter taalgedrag. Anders en concreet uitgedrukt: leerlingen in een 5^e jaar slagen op deze vaardigheden met een prestatie van het niveau van een 3^e jaar (zie Decoo & Colpaert 1997).

Objectiever zijn daarom spreek- en schrijftoetsen die met afgelijnde items werken (zoals reageren in korte situatieopdrachten met verplicht te gebruiken woorden, communicatieve zinnen vertalen, logische aanvullingen geven, telegramzinnen vloeiend maken). Dergelijke items sluiten uiteraard aan op wat in “communicatieve situaties” geleerd werd. We plaatsen een aantal van die zinnen als items in een toets en **verplichten de nieuw aangebrachte kennis te gebruiken**. Dat stemt trouwens overeen met de opmerking in de recentere leerplannen dat ook de opgedane kennis aan bod moet komen bij vaardigheidsevaluatie (zie punt 2.2).

In die controleerbare toetsomgeving wordt een belangrijk criterium ook de **reactietijd**: hoeveel tijd heeft de leerling nodig om een reeks items af te werken, in tweede instantie gekoppeld aan de graad van formele correctheid? Het zijn inderdaad de verschillen in reactietijd die ons het meest vertellen over de stand van het automatiseringsproces van kennis in vaardigheid (zie punt 3.2). In de praktijk kijkt men bv. hoe ver elke leerling in een toets is geraakt binnen een gestelde tijd die voor iedereen geldt. Het probleem is dat sommige leden van de pedagogische begeleiding en van de inspectie dergelijke toetsen blijkbaar niet als vaardigheid erkennen, maar als kennis bestempelen. En dan raakt de leerkracht niet aan 40/60.

5.2 Wordt de leerinspanning voor Frans correct gewaardeerd?

De “hoogstens 40 % - minstens 60 %” geldt op dezelfde wijze voor Engels en voor Frans. Maar voor Frans moet de leerling **ontzettend veel meer kenniselementen** beheersen dan voor Engels. Enkele voorbeelden:

- Engels kent amper werkwoordsvormen (vier à vijf vormen per werkwoord, waarmee je alle wijzen en tijden kunt maken) terwijl voor Frans, alleen maar in de 1^e graad, een leerling al een 25-tal verschillende vormen van elk werkwoord moet beheersen. In de 3^e graad bereikt het aantal 40 vormen per werkwoord.
- Behalve voor de -s in de 3e persoon enkelvoud O.T.T. (*he listens, he sees ...*), moet de leerling zich in het Engels geen enkele zorg maken voor de overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord. In het Frans ...
- Met de twee structuren *I will ...* en *I would ...* kent de leerling meteen alle vormen van de toekomstige tijd en van de voorwaardelijke wijs van elk werkwoord: *I will come, you will come, he will come ... I will go, I will be ...* Met de structuren *I don't ...*, *I won't ...* en *I didn't ...* kan hij alle ontkennende persoonsvormen in die tijden voor alle werkwoorden maken. In het Frans ...
- Engels kent 3 lidwoorden (*a, an, the*), met hetzelfde gebruik als in het Nederlands, terwijl Frans, al van de 1^e graad, 18 lidwoordgevallen behoeft (indéfinis, définis, partitifs, contractés, met of zonder negatie ...), vermenigvuldigd met de beheersing van het genus van alle substantieven aangezien dat ook telkens de vorm van het lidwoord bepaalt.
- Engels kent geen overeenkomst van het bijvoeglijk naamwoord (*old, small, white, my, your ...*), en geen probleem van plaats voor of achter het zelfstandig naamwoord. Terwijl in het Frans ...
- Engels hoeft zich niet te bekommeren om de keuze van het hulpwerkwoord in de verleden tijden, noch om de overeenkomst van het voltooid deelwoord. In het Frans ...

Daarmee hebben we niet gezegd dat het Engels geen complexe grammatica kent. Maar die situeert zich vooral op hogere taalniveaus, en blijft dan nog altijd *veel beperkter* dan de Franse. **Met een beperkte bagage Engels kun je dus al snel behoorlijk creatief communiceren** zonder al die Franse struikelblokken. Bovendien kun je dit doen **met een veel kleiner risico op taalfouten**. Op dat makkelijker communiceren staat minstens 60 % van de punten – makkelijk verdiend. Voor het Frans moet de leerling zeer veel extra kennis verwerken en inzetten – gemiddeld zesmaal meer dan voor Engels – en toch staat daar maar hoogstens 40 % van de punten op? Of het weegt tegen hem als het als deel van de “correctheid” binnen de 60 % gerekend wordt.

Iemand zou kunnen argumenteren dat de puntenverdeling in het voordeel van Frans uitvalt: van al die kenniselementen hoeft de leerling zich niet teveel aan te trekken, aangezien ze toch maar voor maximum 40 % van de punten tellen. Daarenboven stelt de Visie: “Er zijn maar weinig morfo-syntactische structuren die echt correct toegepast moeten worden om een boodschap doeltreffend over te brengen.” (p. 18). Dat is **een gevaarlijke stelling** in deze context. Men kan ze makkelijk interpreteren alsof de leerling zich weinig moet aantrekken van lidwoorden, werkwoordsvormen of overeenkomsten want, inderdaad, de boodschap zal wel overkomen.

Welnu, dat blijkt wat steeds meer leerkrachten Frans ervaren: meer en meer leerlingen verwaarlozen de kenniscomponent, want met wat handigheid en geluk halen ze toch voldoende via de 60 % van de vaardigheden. **Al die kennis staat op te weinig punten om er zoveel moeite voor te doen.**

Ook het leerplan geeft de leerling gelijk, als we bv. kijken naar de evaluatienorm voor spreekvaardigheid: “Positieve evaluatie is belangrijk. De score wordt niet bepaald door een optelsom van de gemaakte fouten. Vooral de communicatieve doeltreffendheid van de boodschap is van belang.” (Leerplan Frans 2^e graad, p. 86). Dat laat veel speelruimte: **als de boodschap maar overkomt**. Het leerplan voegt er wel meteen aan toe: “Toch zal men ook voldoende eisen stellen qua correct taalgebruik, overeenkomstig de mogelijkheden van de leerlingen en de relatieve complexiteit van de opdrachten.” Wat zijn “voldoende” eisen? En als die “mogelijkheden” van de leerling beperkt zijn, dus al hij veel fouten maakt, moet de leerkracht het dan toch maar door de vingers zien en zorgen voor een “positieve evaluatie”? Daarenboven, waar moet je de “eisen qua correct taalgebruik” verdisconteren? Bij de 40 of bij de 60 %? Als het bij de 40 moet, weegt de gewenste taalcorrectheid niet meer door. Maar dat is dan weer in tegenspraak met het leerplanpunt dat stelt dat taalcorrectheid wél meespeelt in de vaardigheid.

Dergelijke evolutie – als de boodschap maar overkomt – kan uiteraard niet de bedoeling zijn. Zeker in het ASO gaat het niet om *wat snel overlevingsfrans*. We moeten voldoende eisen stellen voor de kennisbeheersing en de automatisering ervan (zie 3.2) met het oog op een behoorlijk eindresultaat. En de leerlingen verdienen voldoende waardering voor hun leerinspanningen.

Het merkwaardige is dat de Visie zelf het principe van een eerlijke waardering voor de leerinspanning vooropstelt: “De leerlingen willen hun leerinspanningen op een eerlijke wijze gehonoreerd zien. Zij moeten zich geëvalueerd voelen op wat zij in de klas – en met eigen studie en inoefening – hebben leren doen.” (p. 20). Dat betekent een evaluatie op wat zij concreet en omlijnd hebben moeten leren, waarop zij de beste greep hebben en wat thuis door iemand overhoord kan worden. Dat kan nog altijd in communicatieve vaardigheidsvorm, maar dan vooral via korte zinnen en korte passages waarin de woorden en de spraakkunst herkenbaar en beheersbaar verweven zitten (zie punt 5.1).

5.3 Nuanceren per graad en per onderwijstype en -richting

In de rondvraag had ik de vraag gesteld: “Vindt u dat de verhouding tussen kennis en vaardigheid **per graad** zou moeten verschillen? Indien ja, hoe ziet u dat dan?” Nagevraagd alle leerkrachten Frans opteren voor **een groter aandeel voor kennisbeheersing in de eerste jaren**, duidelijk bedoeld als een goede greep op de leerstof met het oog op correcte automatisering. “*Hoe kan je ‘vaardig’ zijn zonder grondige ‘kennis’-basis?*”; “*In de eerste graad zou de kennis zwaarder moeten doorwegen. Hier wordt de basis van Frans gelegd.*”

Je leest dezelfde getuigenissen in allerlei vormen. Slechts een enkeling zag het anders: “*Hoe hoger de graad, hoe meer belang aan kennis*”, waarbij vooral het argument van de voorbereiding op het hoger onderwijs meespeelt. Ook dat is een niet te onderschatten argument omdat het hoger onderwijs, zeker met een taalcomponent, een groot belang hecht aan de cognitieve beheersing van de elementen. Dat brengt ons tot het volgende.

Waar moet de nadruk liggen **volgens het onderwijstype** – ASO, TSO, BO, met voor elk dan nog de onderscheiden richtingen? Op kennis of op vaardigheid? Zeker, de leerplannen voorzien nuances volgens elk van die vormen. Maar de 40/60-regel, die overal herhaald wordt, overschaduwde die nuances. Het probleem situeert zich vooral in ASO-richtingen die hogere einddoelstellingen kunnen bereiken. Veel wijst erop dat de 40/60-regel in het ASO **een averechts effect** kan hebben, zeker voor Frans, wanneer blijkt dat leerlingen zich door de 40/60-regel minder inzetten voor het vak en er ook veel tijd verloren gaat in de lessen.

5.4 Wat zeggen leerkrachten nog?

Buiten de al vermelde elementen, wat brengen leerkrachten nog aan in de rondvraag? Elk van deze aspecten zou verdere uitdieping verdienen.

- Wat met leerlingen die dankzij externe omstandigheden (tweetalig van thuis uit, lang in het buitenland verbleven, jaarlijkse taalvakanties) **al behoorlijk taalvaardig** zijn? Die halen hun punten makkelijk uit de “minstens 60 %”. *“Met de beperking op de 40 % kun je ze niet motiveren nog veel aan echte vooruitgang inzake kennis te doen.”*
- Om te vermijden dat leerlingen te makkelijk punten zouden verdienen dankzij de vaardigheden, maken sommige leerkrachten de toetsen voor vaardigheden uitdagender door **moeilijkere teksten of moeilijkere spreekopdrachten** te geven dan eigenlijk passend bij het niveau. Dat frustriert leerlingen, die nog meer dan voorheen voelen dat kennisvoorbereiding eigenlijk weinig zin heeft. Het bevestigt de behoefte aan objectieve vaardigheidstoetsen die de eigenlijke en studeerbare competentie meten (zie punt 5.1).
- *“Leerlingen die weinig taalvaardig zijn vinden het [de 40/60-regel] niet prettig: ze scoren lager omdat ze niet langer alles ‘van buiten’ kunnen leren.”* Dat is een interessante opmerking die verbreed kan worden naar de situatie van **introverte, taalangstige leerlingen**: in welke mate worden die “benadeeld” door een systeem dat “niet goed leerbare” vaardigheden benadrukt?
- Maar omgekeerd lezen we: *“Het [de 40/60-regel] is ook een stimulerende aanpak voor **leerlingen met problemen (dyslexie...)**: ze zien dat ze helemaal niet afgeschreven zijn over de hele lijn: bij luisteren en spreken scoren zij vaak (het) hoog(st).”*
- Enkele leerkrachten wijzen op het absurde van een verdeling “alleen maar” in de vier basisvaardigheden. Beroepsmatig is bv. **“vlot kunnen vertalen”** een van de belangrijkste taalvaardigheden, maar als je een vertaal oefening aanbiedt moet dat volgens de inspectie als “kennis” gerekend worden. *“Zelf durf ik geen thema’s gebruiken als toets, want ‘dat mag niet’. Anderzijds worden voortdurend vaardigheden getest die in het dagelijkse leven of in het beroepsleven niet voorkomen.”*
- De ene **pedagogische begeleider** is de andere niet. Sommige leerkrachten hebben moeite met de strakke houding van hun begeleider. In andere gevallen lezen we: *“De opmerkingen die ik hierboven gaf heb ik ook doorgespeeld naar de begeleiding die er zelfs een speciale vergadering voor over had. Uiteindelijk gaven zij ons de goede raad niet wakker te liggen van de juiste afbakening maar te handelen naar de geest van het leerplan.”* Een gelijkaardige opmerking in verband met een **doorlichting**: *“Uiteraard kreeg ik de wind van voor bij de doorlichting. Op mijn vraag waarom de kennis van het Frans zo spectaculair achteruitgegaan is, sinds men zulke richtlijnen geeft, bleef de dame in kwestie mij het antwoord schuldig.”*

5.5 En de inspectie?

Het inspectieverslag 2002-2003 in *Onderwijsspiegel* stelt het volgende vast voor Moderne talen:

“De invoering en integratie van vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen en van nieuwe leerplannen liggen meestal aan de basis van een vernieuwende trend. Die gaat meestal gepaard met communicatief

en interactief vaardigheidsonderwijs en heeft een positief effect op het studiepeil. Dat is duidelijk het geval in de 1ste graad. In de 2de graad, waar de confrontatie met eindtermen en nieuwe leerplannen van recentere datum is, worden steeds meer aanzetten tot innovatief onderwijs gegeven maar is de vernieuwing in aanzienlijk mindere mate veralgemeend. In de 3de graad halen leerboek- en kennisgerichtheid het nog vaak van de leerplan- en vaardigheidsgerichtheid (...) Op het vlak van leerlingenbegeleiding brengt de vernieuwende trend, althans waar hij zich voordoet, het gebruik van innovatieve en communicatieve werkvormen mee, en dat komt de leerplanrealisatie ten goede (...) Hoe meer een school gehecht blijft aan kennis- en leerstofgericht onderwijs, hoe meer weerstanden het leerling- en vaardigheidsgericht onderwijs van de nieuwe leerplannen oproept.”

“Innovatief, communicatief, vaardigheidsgericht” zijn de criteria waarmee de inspectie positief oordeelt. Wie “gehecht blijft aan kennis- en leerstofgericht onderwijs” zit niet goed. In het Katholiek onderwijs kan de inspectie de toepassing van de 40/60-regel voor Frans en Engels nakijken omdat die in de leerplannen staat ingeschreven. De vraag is dan hoe dit objectief kan gebeuren, gelet op al de bedenkingen hierboven. Oordelen vanuit de vorm van de taaltaken zegt niets over de dynamiek van de uitvoering door de leerlingen. Vervolgens, hoe wordt de vitale plaats van de *werkvormen voor automatisering van kennis naar vaardigheid* gewaardeerd? Het is ook te vrezen dat volwaardige vaardigheidstoetsen, zoals ontwikkeld en gevalideerd door wetenschappelijk onderzoek, als “kennis” worden bestempeld. Het risico is groot dat leerkrachten, onder druk van “innovatieve en communicatieve werkvormen”, zwakke evaluatievormen gaan toepassen en daardoor de greep op de meetbare vooruitgang van de leerlingen verliezen.

De *responses* in de rondvraag waren weinig bemoedigend op dat vlak. Een leerkracht meldde dat haar school een “niet voldoende” had gekregen voor taal en dat de inspectie haar deze raad voor de evaluatie gaf: “Zet je leerlingen in concrete situaties met actueel materiaal.”

6. Conclusie en aanbevelingen

Zoals andere concepten in de taaldidactiek, is de 40/60-regel een fenomeen dat zijn ontstaan aan omstandigheden dankt: volgens de Mededeling van 1994 hadden begeleiders en inspectie vastgesteld dat er “in menig geval geen spoor te vinden” was van evaluatie van vaardigheden. De 40/60-regel maakte een mathematische vuist om die situatie om te keren. Goed bedoeld als signaal. Het heeft zeker een **positief bewustmakingseffect** gehad. Waar vaardigheden nergens aan bod kwamen, hebben ze ingang gevonden.

Maar de “strikte scheiding van de begrippen ‘kennis’ en ‘vaardigheid’” (Visie p. 14) en de talrijke onbehandelde aspecten maken de 40/60-regel, in zijn simplistische toepassing vanuit de vorm van de taaltaken, **wetenschappelijk onhoudbaar**. De didactische richtlijnen die er vaak mee samengaan maken de regel **mogelijk nadelig voor de taalvooruitgang** van een deel van de leerlingen. We mogen ook stellen dat de regel is **opgedrongen vanuit een bepaalde taaldidactiek Engels**, zonder rekening te houden met de eigenheid van het Frans.

Nu we tien jaar verder staan wordt het meer dan tijd een en ander te herzien, *zonder het kind met het badwater weg te gooien*. Ik hoop dat de bedenkingen in dit artikel daartoe kunnen bijdragen.

Enkele aanbevelingen om constructief te eindigen:

- Nieuwe of aangevulde eindtermen en leerplannen moeten, zo goed als mogelijk, de **kenniscomponent definiëren**. Conform de richtlijnen van het *Europees Referentiekader voor Talen* is er, in samenspraak met alle actoren, een inventarisatie nodig van de gewenste woordenschat, spraakkunst en culturele elementen **per graad**. Genormeerde lijsten (zoals didactische frequentiewoordenboeken, de nog steeds waardevolle *Niveau-Seuil*, uitgewerkte ERT-listings, een stamlijst vanuit gebruikte handboeken ...) kunnen daarvoor als uitgangspunt dienen.
- Na goedkeuring van dergelijke inventaris, moet men ontwikkelaars van leermaterialen – of dit nu vakgroepen op school of uitgeverijen zijn – **3 à 4 jaar de tijd geven** voor hun werk. Het huidig systeem, waarbij directe implementatie na het verschijnen van het leerplan verwacht wordt, is totaal onverantwoord. Het zou ook vermijden dat personen, die voorkennis hebben van werkzaamheden, daaruit ongepast voordeel kunnen halen om snel een “conform” handboek op de markt te brengen.
- Leermaterialen moeten voldoende **werkvormen voor de automatisering van kennis in vaardigheid** inhouden. Dat betekent ook drilmatige oefeningen en geleide oefeningen met lichte variaties. Als leerlingen moeite hebben met vaardigheden, zit het probleem bij overgeslagen tussenstappen.
- Er moet werk gemaakt worden van de **ontwikkeling van korte, eenduidige vaardigheidstoetsen** die zo objectief mogelijk de werkelijke vooruitgang van de leerlingen meten. Dankzij de inventarisatie van de kennisopbouw (zie de eerste aanbeveling hierboven) heeft men zicht op wat aan bod moet komen. Ook de leerlingen moeten een goede kijk op de leerstof hebben zodat ze zich precies kunnen voorbereiden.
- Er is een grondige herziening nodig van de **“intellectuele operaties”**, uit te voeren in de vreemde taal, die nu centraal staan in de eindtermen en leerplannen van de 2^e en 3^e graad.
- Er moet een nieuwe strijd geleverd worden voor het verhogen van het **aantal uren Frans** in het secundair onderwijs. Men moet hiervoor kwantitatieve en kwalitatieve argumenten inzetten, met name de noodzakelijke kennisopbouw en de waarden van taalonderwijs.

Dit artikel beoogt geen definitief antwoord te geven op de relatie tussen kennis en vaardigheid. Wetenschappelijk hebben we nog veel te onderzoeken over dat uiterst complexe, dynamische fenomeen.

Referenties

- Appel, R. & A. Vermeer. 1997. Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen. *Studies in Meertaligheid* 9. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bachman, Lyle & Adrian Palmer. 1996. *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle. 2004. *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press.

- Bensoussan, M., & B. Laufer. 1984. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7:1, 15-32.
- Coady, J., & T. Huckin, eds. 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.
- Coady, James M. & Paul Nation. 1987. Vocabulary and reading: The role of context. In R. Carter & M. McCarthy, eds. *Vocabulary and language teaching*. London: Longmans, pp. 95-108.
- Decoo, Wilfried. 1982. *Didactiek van het Frans als vreemde taal*. Lier: Van In.
- Decoo, Wilfried. 1985. Dertien goede manieren om het vreemde-talenonderwijs te vertragen. *Nova et Vetera* 63:3, 193-210.
- Decoo, Wilfried. 1988. Communicatieve vaardigheidstraining: De uitdaging voor de hogere jaren in het vreemde-talenonderwijs. *Nova et Vetera* 65:4, 239-261.
- Decoo, Wilfried & Jozef Colpaert. 1997. Competence and performance in terms of content validity in productive language testing. In Gardenghi Monica, a.o., eds. *Prüfen, testen, bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 25-36.
- DeKeyser, Robert. 1997. Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 195-221.
- DeKeyser, Robert. 2001. Automaticity and automatization. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 125-151.
- DeKeyser, R., R. Salaberry, P. Robinson & M. Harrington. 2002: What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's 'Processing instruction: an update'. *Language Learning* 52:4, 05-823.
- De Ridder, Isabelle. 2003. *Reading from the screen in a second language. Empirical studies on the effect of marked hyperlinks on incidental vocabulary learning, text comprehension and the reading process*. Doctoraat, Universiteit Antwerpen.
- Ellis, Rod. 2004. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning* 54:2, 227-275.
- Girard, Denis, in collaboration with Jeanine Courtillon, Brian Page and René Richerich. 1988. *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hazenberg, S. & J. Hulstijn. 1992. Woorden op zicht. *Woordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs*. *Levende Talen* 467, 2-7.
- Hazenberg, S. & J. Hulstijn. 1996. Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics* 17:2, 145-163.
- Hirsh, D. & P. Nation. 1992. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8:2, 689-696.
- Hulstijn, J.H. 1992. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In Arnaud, P.J.L. & H. Béjoint, eds. *Vocabulary and applied linguistics*. London: Maximillan, 113-125.
- Hulstijn, Jan. 1999. *Vaardigheid zonder kennis: De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een vreemde taal*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Johnson, Keith. 1996. *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.

- Laufer, B. 1992. How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint and P. Arnaud, eds. *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 126-132.
- Mondria, J.A. 1996. *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. Doctoraat, Rijksuniversiteit Groningen.
- Mondria, J.A., & M. Wit-de Boer. 1991. The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics* 12, 249-267.
- Mulder, H. 1996. *Training in leesstrategieën: Vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op de leesvaardigheid Frans als vreemde taal*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Robinson, Peter (ed.). 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Schoonen, R., P. Poelmans, A. Simis & M. Stevenson. 2000. Het belang van cognitieve automatisering in tweedetaalverwerving. *Gramma/TTT* 8:1, 3-32.
- Schoonen, R., A. van Gelderen, K. de Glopper, J. Hulstijn, A. Simis, M. Stevenson, P. Snellings. 2003. First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53:1, 165-202.
- Schouten-van Parreren, M.C. en C.F. van Parreren. 1974. De verwerving van een vreemdtalige woordenschat. Een literatuurstudie. *Levende talen* 341, 259-270.
- Schrooten, Walter en Anne Vermeer. 1994. *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Studies in Meertaligheid 6. Tilburg University Press.
- Sciarone, A.G. 1999. *Woordenschat: Selectie en omvang*. In Sciarone, A.G. ed. *De Delftse methode nader bekeken*. Amsterdam: Boom, 131-144.
- Snellings, P. 2003. *Fluency in second language writing: the effects of enhanced speed of lexical retrieval*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Snellings, P., A. van Gelderen & K. de Glopper. 2004. Validating a test of L2 written lexical retrieval; a new measure of fluent written language production. *Language Testing* 21:2, 174-201.
- Van Gelderen, A., R. Schoonen & M. Stevenson, M. 2003. *Lezen en schrijven in eerste en vreemde taal; theorieën over transfer en automatisering*. *Levende Talen* 4:3, 3-11.
- VanPatten, Bill. 2002. Processing instruction: An update. *Language learning* 52:4, 755-803.