Nederlandse Taalunie

Voorzetten 7

L. Beheydt

Het Certificaat Nederlands en Nederlands als Tweede Taal

Wolters-Noordhoff Groningen

Wolters Leuven

L. BEHEYDT

Het Certificaat Nederlands en Nederlands als Tweede Taal

In opdracht van de Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal
1986

NEDERLANDSE TAALUNIE VOORZETTEN 7

Wolters-Noordhoff Groningen Wolters Leuven

0 1 2 3 4 5 / 91 90 89 88 87

Copyright © 1987 Wolters-Noordhoff bv Groningen, The Netherlands.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN 90 01 94590 2

VOORZETTEN NEDERLANDSE TAALUNIE

1 W. Haeseryn & J. de Rooij *Grammatica*

2 W. Haeseryn *Terminologie*

3 J. de Rooij en W. Haeseryn *Spelling en spellingregeling – wettelijke en inhoudelijke aspecten*

4 J. de Rooij *Spelling en spellingregeling – inhoudelijke aspecten*

5 F. Montens & A. G. Sciarone *Nederlands bij buitenlanders*

6 Werner Duthoy *Het Nederlands in de instellingen van de Europeese Gemeenschap*

7 L. Beheydt *Het Certificaat Nederlands en Nederlands als Tweede Taal*

8 W. Haeseryn *Normen en Taal*

Inhoud

0 Inleiding *5*

1 Nederlands als Vreemde Taal en Nederlands als Tweede Taal *6*

2 Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal *14*

2.1 Algemeen *14*

2.2 Beheersingstoetsen *16*

2.3 Directe toetsing *23*

2.4 Moeilijkheidsgraad *30*

2.5 Beoordeling en normering *34*

2.6 Deelname aan de examens en certificering over de periode 1977-1986 *37*

3 Geschiktheid van het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' als toetsing & certificering voor Nederlands als Tweede Taal *40*

3.1 Behoefte aan certificering *40*

3.2 Voorwaarden voor een Certificaat Nederlands als Tweede Taal *41*

3.3 Geschiktheid van het huidige 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' als CNTT *42*

Literatuur overzicht *45*

0
Inleiding

In 1985 is in de serie Voorzetten van de Nederlandse Taalunie een rapport verschenen van F. Montens en A. G. Sciarone over Nederlands bij buitenlanders. In dat rapport 'worden enige voorlopige opmerkingen gemaakt over de kennis van het Nederlands bij buitenlanders en de toetsing en certificering daarvan'. Daarbij komt ook de relatie ter sprake tussen het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' en de eventuele toetsing en certificering van de kennis van het Nederlands van anderstaligen in Nederland. Op het rapport van Montens en Sciarone is uitvoerig en rechtstreeks gereageerd door de Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal in een stuk dat de titel draagt 'Reactie op F. Montens en A. G. Sciarone "Enkele voorlopige opmerkingen over de kennis van het Nederlands bij buitenlanders en de toetsing en certificering ervan"' (Louvain-la-Neuve, november 1985). Voor belangstellenden is deze reactie verkrijgbaar op het adres van het Certificaat Nederlands in Louvain-la-Neuve. Anderzijds is het rapport van Montens en Sciarone ook de aanleiding geweest tot een omstandige positiebepaling van het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' met betrekking tot de problematiek Nederlands als Vreemde Taal/Nederlands als Tweede Taal. Deze notitie is een verslag daarvan.

Sinds 1976 wordt er door het 'Certificaat Nederlands' voor niet-Nederlandstalige volwassenen een examen georganiseerd waaraan een certificaat verbonden is. In 1986 hebben 1660 kandidaten in 99 verschillende instellingen, verspreid over 20 landen, examen afgelegd voor dit certificaat. Dit 'Certificaat Nederlands' dat ressorteert onder de Nederlandse Taalunie is oorspronkelijk ontwikkeld voor Nederlands als *Vreemde Taal* en de vraag rijst of dit examen ook bruikbaar is voor Nederlands als *Tweede Taal*. Een gefundeerd antwoord op deze vraag kan slechts gegeven worden op grond van een analyse van het verschil vreemde taal – tweede taal en een daarbij aansluitende bezinning op de huidige vorm van het examen van het Certificaat. Daarnaast moet ook rekening gehouden worden met een aantal praktische en taalpolitieke aspecten van het onderscheid tweede taal – vreemde taal.

In het hiernavolgende rapport wordt gepoogd een antwoord te formuleren op de hier gestelde vraag. Daarbij is uitgegaan van de integratie-gedachte die ten grondslag ligt aan het beleid van de Taalunie. Dat betekent concreet dat in dit rapport het Nederlands beschouwd wordt als de gemeenschappelijke standaardtaal van Nederland en van de Vlaamse Gemeenschap in België. Dat betekent ook dat bij de discussie rekening gehouden is met de Nederlandse en de Vlaamse situatie.

1
Nederlands als Vreemde Taal en Nederlands als Tweede Taal

Het onderscheid tweede taal/vreemde taal wordt steeds vaker gemaakt en 'is increasingly accepted today as a basic distinction' (H. B. Allen 1965). In een poging om dit onderscheid voor het Engels te verduidelijken schrijft Mackwardt 'By English as a Foreign Language they mean English taught as a school subject or on an adult level solely for the purpose of giving the student a foreign-language competence which he may use in one of several ways – to read literature, to read technical works, to listen to the radio, to understand dialogue in the movies, to use the language for communication possibly with transient English or Americans (...). When the term English as a Second Language is used, the reference is usually to a situation where English is a language of instruction in the schools, (...) or a lingua franca between speakers of widely diverse languages, as in India' (Mackwardt 1965, 4).

Het verschil vreemde taal/tweede taal zoals Mackwardt het omschrijft, lijkt gebaseerd op het verschillend *gebruik* dat van de betreffende taal wordt gemaakt. Als de betreffende taal een secundair communicatiemiddel blijft, beschouwt men ze als een vreemde taal. Is de betreffende taal daarentegen een dagelijkse gebruikstaal naast de moedertaal dan beschouwt men ze als een tweede taal. Deze interpretatie verschilt enigszins van de meer recente interpretatie die gebaseerd is op een verschil in *leersituatie* (Van Els e.a. 1984, 35-36). Een vreemde taal in die opvatting is een taal die geleerd wordt in een omgeving waar die taal niet de moedertaal is. Nederlands als Vreemde Taal (voortaan NVT) is dan Nederlands dat geleerd wordt door niet-Nederlandstaligen buiten de Nederlandse taalgemeenschap. Een tweede taal zou dan een taal zijn die geleerd wordt door anderstaligen in een omgeving waar die taal de moedertaal is of de gebruikelijke variant. Nederlands als Tweede Taal (voortaan NTT) zou dan het Nederlands zijn dat door anderstaligen geleerd wordt binnen de Nederlandse taalgemeenschap. In die opvatting zou het dus bij Turken of Marokkanen die in Nederland Nederlands leren, gaan om NTT, terwijl het bij Walen die in Wallonië Nederlands leren, zou gaan om NVT.

De tweede opvatting is de opvatting die zowel theoretisch als praktisch het best te hanteren valt. Immers, de eerste opvatting, die gebaseerd is op het *gebruik*, impliceert dat voor sommige buitenlanders in Vlaanderen en Nederland het Nederlands nu eens NVT zou zijn en dan weer NTT, afhankelijk van het gebruik dat ze ervan maken. In een avondcursus Nederlands voor buitenlanders zou het gaan om NVT, terwijl het gebruik in de dagelijkse omgang NTT zou zijn. Men zou ook binnen Vlaanderen of Nederland een onderscheid moeten maken tussen NVT en NTT, als men het *gebruik* als criterium hanteert. Immers, ook binnen minderheidsgroepen in

Nederland en in Vlaanderen zijn er verschillende graden van behoefte aan etnische identiteit vast te stellen. Een grote behoefte aan etnische identiteit blijkt daarbij doorgaans samen te gaan met een hoge mate van behoud van de eigen taal en een beperkt gebruik van het Nederlands (De Bot e.a. 1985). Afhankelijk van het identificatiepatroon van de groep of van het individu zouden we dan te maken hebben met NVT of met NTT.

De tweede opvatting is realistischer omdat ze uitgaat van het verschil in *leersituatie* dat automatisch een verschil in leerproces met zich meebrengt. Een taal leren buiten de taalgemeenschap verloopt noodgedwongen anders dan een taal leren binnen de taalgemeenschap waarin die taal als moedertaal fungeert. Het verschil dat daarbij het meest in het oog springt is het verschil in aard en mate van *taalaanbod*. Wie in Nederland NTT leert heeft uiteraard een ruimer contact met het concrete gebruik van het Nederlands dan een buitenlander die in zijn eigen land een cursus NVT volgt. Volgens recente opvattingen (Krashen 1981) zou daar een verschil in *leerproces* mee gepaard gaan. Bij het leren van NTT zou het taalleerproces veel meer gelijken op het eerste-taalverwervingsproces. Krashen maakt daarbij het onderscheid tussen taal-*leren* en taal-*verwerven*. 'Verwerven' is een spontaan proces waarbij de taal zonder grammaticale explicitatie wordt 'opgepikt', terwijl 'leren' geschiedt met behulp van bewuste grammaticale studie van de taal. Een taal wordt volgens Krashen in de eerste plaats 'verworven' op grond van geschikte input, terwijl 'geleerde' regels slechts dienen als een superviserende monitor die de output min of meer onder controle houdt. Bij het leren van NTT krijgt de taalleerder relatief meer taalaanbod te horen, zodat zijn taalverwerving vrijwel natuurlijk en onbewust kan verlopen. Bij het leren van NVT is het taalaanbod noodgedwongen beperkt en zal dus de bewuste monitor een grotere rol spelen. Aldus zou volgens Krashen bij het leren van NTT het leerproces veel sneller en veel vlotter moeten verlopen dan bij het leren van NVT. Toch zien we dat deze voorspelling niet altijd door de feiten bewaarheid wordt (cf. Appel e.a. 1982).

Ook bij het leren van NTT in een *immersiesituatie* (Baetens Beardsmore 1981, 213), d.w.z. in een situatie waarbij het Nederlands de courante standaardtaal is van de taalgemeenschap waarin de taalleerders leven, zien we grote verschillen in de mate van beheersing van NTT. Het is opmerkelijk dat bijvoorbeeld van huis uit Franstaligen die in het Nederlands school gelopen hebben over het algemeen als vrijwel echte tweetaligen kunnen worden beschouwd, terwijl heel wat immigranten die al jarenlang in Vlaanderen of Nederland wonen nog altijd slechts over een minimale redzaamheid in het Nederlands beschikken.

Er moet dus kennelijk nog met andere factoren rekening worden gehouden dan met het verschil in leersituatie. En het is dus niet zo dat het leren van NTT noodzakelijk betere resultaten oplevert dan het leren van NVT. Interferende factoren die onderhand voorwerp van discussie zijn ge-

worden, zijn o.a. leeftijd, duur van het verblijf, motivatie en moedertaal. Nochtans is van geen van deze factoren de draagwijdte of invloed bekend. Wel is er onderzoek over gedaan (Klein & Dittmar 1979, 208).

Zo is al langer bekend dat *leeftijd* een belangrijke factor is bij de verwerving van een tweede taal. Ruwweg komt het resultaat van het bestaande onderzoek hierop neer: hoe jonger men met het leren van een tweede taal begint hoe vlotter die verwerving verloopt (voor een overzicht zie Patkowski 1980, Van Els e.a. 1984, 104-109). Voor dit verschijnsel zijn verschillende verklaringen gegeven. Sommigen (Lenneberg 1967, Penfield & Roberts 1959, Scovel 1969) nemen aan dat er een biologisch bepaalde 'gevoelige periode' bestaat voor het aanleren van een nieuwe taal en dat die periode eindigt met de puberteit. Daarna verloopt het aanleren van een nieuwe taal veel moeizamer. Recenter onderzoek heeft het bestaan van zo'n biologische 'gevoelige periode' in twijfel getrokken en zoekt een verklaring eerder in het cognitieve en het affectieve domein. Schumann (1975), Krashen (1981) en Rosansky (1975) bij voorbeeld spreken van een 'linguïstische puberteit' die er verantwoordelijk voor is dat de adolescent minder gemakkelijk een nieuwe taal gaat leren. Weer anderen ontkennen het bestaan van een 'gevoelige periode' van welke aard dan ook (De Bleser 1976, Catford 1969, 2). Zij stellen zelfs dat volwassenen sneller dan kinderen een nieuwe taal kunnen leren vanwege hun grotere cognitieve maturiteit. Zij ontkennen daarbij niet de feitelijke situatie dat kinderen over het algemeen sneller een vreemde taal leren dan volwassenen, maar zij wijten dit verschil meer aan de ongunstige omstandigheden waarin het leren van een nieuwe taal meestal verloopt dan aan het verlies van aangeboren capaciteiten. Dat is bij voorbeeld heel duidelijk in de interpretatie van Vermeer (1984, 570):

'Volwassenen zijn beter in staat om een tweede taal snel te leren; we verkijken ons er alleen op, omdat de taalomgeving van het kind meer een tweede-taalomgeving is: het speelt op straat en gaat naar school met Nederlandssprekende kinderen. Ouderen werken in een lawaaiige fabriek, en praten in de pauze met landgenoten. Jonge kinderen hebben een tweede taal dus vaak sneller onder de knie, niet omdat ze beter kunnen leren, maar omdat de omstandigheden gunstiger zijn'. Toch blijkt leeftijd ook in recenter onderzoek een belangrijke determinant van leersucces (Van den Berg-Eldering 1978). Een vergelijkende studie van Engelstalige kinderen en volwassenen die Nederlands leerden in een natuurlijke immersiesituatie toonde aan dat 'the adults, despite their initial rapid acquisition, fell increasingly behind because their subsequent improvement was very slow. The teenagers had almost achieved native performance very rapidly' (Snow & Hoefnagel-Hohle 1978, p. 1122).

Duur van verblijf is een andere factor die voor verschillen in taalvaardigheid verantwoordelijk is. Hoe langer leerders zich in een immersiesituatie bevinden, des te beter hun taalbeheersing over het algemeen wordt (Cummins 1980). In een onderzoek van J. Hulstijn (1983) bleek dat 'ver-

blijfsduur een hoog significant effect' had op taalvaardigheid in het algemeen en een significant effect op woordenschatkennis in het bijzonder. Toch is ook een lange immersie geen garantie voor grote taalvaardigheid. Langere verblijfsduur betekent niet noodzakelijk meer frequente contacten met Nederlanders. Zo blijken buitenlandse arbeiders in Nederland en Vlaanderen vaak heel beperkte contacten te hebben met Nederlandssprekenden (Coumou 1982, 54-55; Roosens 1984).

Noch leeftijd, noch duur van verblijf blijken doorslaggevend te zijn voor uiteindelijk leersucces. Socioculturele, motivationele en attitudinele factoren worden beschouwd als factoren die van diepgaander invloed zijn op taalvaardigheid. Zo blijken kinderen uit minderheidsgroepen die van jongsaf aan in een immersiesituatie opgroeien en een tweetalige opvoeding krijgen toch vaak moeizaam Nederlands te leren (Lalleman 1986), terwijl Franstalige middenklassekinderen in Vlaanderen vrijwel probleemloos Nederlands leren. Dat heeft zeer waarschijnlijk met attitude en motivatie te maken. Uit onderzoek van Nuijten-Edelbroek (1978) blijkt dat Italianen in Nederland het best integreren en Marokkanen het moeilijkst. Daarmee correspondeert de bevinding van Van Amersfoort en Van der Wusten (1975) dat slechts 2 procent van de Marokkaanse respondenten het Nederlands goed beheerst, 54 procent enige en de resterende 44 procent nauwelijks of geen enkele kennis van het Nederlands heeft, terwijl bij de Italianen 45 procent de taal goed beheerst, 40 procent redelijk en slechts 5 procent niet (Cruson, 1982, 20-21). Gelijksoortige verschillen zijn onderzocht voor het Engels (b.v. Lambert & Tucker 1972, Gardner & Lambert 1972). Gardner en Lambert wijzen erop dat waar er een integratieve motivatie is, d.w.z. een ethnocentrische motivatie gericht op het volledig integreren in de meerderheidscultuur en gepaard gaande met een positieve identificatie met die meerderheidscultuur, het verwerven van de tweede taal in het algemeen vlotter verloopt. Een overzicht van de in de literatuur gerapporteerde correlaties tussen socioculturele oriëntatie en T2-leerresultaten wijst in elk geval steeds een positief verband aan (Appel 1984). Maar 'naar de relatie tussen culturele oriëntatie en taalvaardigheid bij leden van minderheidsgroepen in Nederland is slechts op beperkte schaal onderzoek gedaan. Voorzover er resultaten worden gerapporteerd (Lalleman 1983, Appel 1984, Vermeer 1985) wordt geen informatie gegeven over de betrouwbaarheid/validiteit van de gehanteerde meetinstrumenten van culturele oriëntatie' (De Bot e.a. 1985, 37).

Tenslotte blijkt ook de aard van *de moedertaal* van invloed te zijn op het verloop van het taalleerproces. De ene groep buitenlanders heeft duidelijk meer tijd nodig dan de andere en de verklaring hiervoor ligt volgens sommigen o.m. in de mate van verschil tussen de moedertaal en de tweede taal (Grezel e.a. 1983; Dulay & Burt 1973, 1974). Toch is ook onze kennis omtrent de invloed van die factor beperkt. Vrijwel het hele onderzoek daaromtrent is geconcentreerd geweest op een beperkte benadering van interferentieverschijnselen. Men richtte zich vrijwel uitsluitend op het

gebruik van formele elementen van de moedertaal in de context van de tweede taal (Baetens-Beardsmore 1981, 208-209). Veel minder aandacht is besteed aan de vraag in hoeverre syntactische, morfologische of lexicale structuurverschillen tussen moedertaal en tweede taal (b.v. analytische taal t.o. synthetische taal, of taal met vaste volgorde t.o. taal met vrije volgorde) het probleem van het leren extra vergroten. Voor het Nederlands is onderzoek naar het belang van deze factor nauwelijks begonnen (vgl. Otten 1982; Koopman 1982).

Als conclusie uit dit overzicht kunnen we stellen dat ook in de immersiesituatie waarin Nederlands als tweede taal geleerd wordt de verschillen in uiteindelijk beheersingsniveau van het Nederlands erg groot zijn en dat er in het T2-leerproces bij sommigen stagnatie (fossilisering) optreedt, terwijl anderen een hoge graad van tweetaligheid bereiken. Bovendien zijn de individuele behoeften bij T2-gebruikers niet identiek en zelfs niet stabiel (Claessen 1980). Dat alles heeft tot gevolg dat – net als bij NVT – de eventuele doelgroep voor NTT zeer ongelijksoortig is, zowel wat motivatie en attitude betreft, als wat nagestreefde en uiteindelijk bereikte taalvaardigheid zelf betreft. Een toetssysteem dat de mate van beheersing van het Nederlands wil meten, zal daar rekening mee moeten houden en derhalve een niveau-indeling moeten hebben die dergelijke verschillen kan aangeven.

Verder is in verband met het verwerven van een tweede taal ook bekend dat niet alle aspecten van de taalvaardigheid even goed of even snel verworven worden. Zo blijkt er bij volwassenen T2-leerders een groot verschil te bestaan tussen hun receptieve fonologische vaardigheid en hun produktieve fonologische vaardigheid (Neufeld 1980). Ruimer bekeken, zou er vaak een vrij grote discrepantie bestaan tussen verschillende deelaspecten van de receptieve en de produktieve vaardigheden (Scovel 1977). Patkowski (1980, 464) voegt daaraan toe dat hierin nog eens grote *individuele* verschillen vast te stellen zijn. Verder mag men niet uit het oog verliezen dat er ook tweede-taalleerders zijn die niet gealfabetiseerd zijn[1] en dat in een immersiesituatie sommige tweede-taalleerders die een ander schrift beheersen (bijvoorbeeld Arabisch of Turks in het geval van Marokkaanse en Turkse immigranten in Vlaanderen en Nederland) weliswaar elementaire mondelinge vaardigheden verwerven, maar zich daarom nog geen schriftelijke taalvaardigheden eigen maken. De praktische implicatie van deze bevindingen is dat alleen een toetssysteem dat bestaat uit aparte toetsen voor aparte deelvaardigheden verantwoord is. Immers, als de individuele taalvaardigheidsprofielen zo sterk verschillen dan kan alleen een gedifferentieerde toetsbatterij een betrouwbaar en geldig beeld geven van die profielen.[2] Overigens komen wij op dit punt terug bij de bespreking van de controverse tussen de aanhangers van de globale-taalvaardigheidshypothese en de aanhangers van de deelvaardigheidshypothese.

We hebben hierboven gesteld dat het verschil tussen NVT en NTT vooral een verschil in *leersituatie* is. Toch moeten we ons zelfs op dat punt hoeden voor generalisering. Ook in de immersiesituatie kan men nog een grote variatie in leersituaties vaststellen. Het maakt inderdaad een groot verschil uit of iemand vanaf de kleuterschool regulier onderwijs in het Nederlands doorloopt, dan wel individueel buiten een onderwijscontext Nederlands leert, Nederlands leert in een van de zeer verscheiden vormen van volwasseneducatie, of ongestuurd het Nederlands 'oppikt' via contact met Nederlanders. Nu is er met betrekking tot de onderwijssturing een opmerkelijk verschil tussen Vlaanderen en Nederland. In Nederland is er een enigszins uitgebouwde volwasseneducatie voor NTT voorhanden en worden ook in het reguliere onderwijs, vooralsnog voorzichtige, pogingen gedaan om die onderwijssturing efficiënter te maken, bij voorbeeld via Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (zie Coumou 1982; Montens & Sciarone 1985, 26-29), terwijl in Vlaanderen de faciliteiten voor het leren van NTT zowel binnen het reguliere onderwijs als daarbuiten uitermate beperkt zijn (Naessens 1982). Die variatie in onderwijssturing zal samen met de al genoemde factoren verantwoordelijk zijn voor een grote diversiteit in tweede-taalbeheersing, zodat de wenselijkheid van een uniforme toets met een uniform certificaat ook vanuit die overweging zeer twijfelachtig wordt.

Een aspect dat i.v.m. het verschil tussen NTT en NVT nog niet ter sprake gekomen is, maar dat direct met het verschil in leersituatie te maken heeft, is dat van de *taalbehoeften*. Met taalbehoeften verwijzen wij naar de behoeften aan soorten vaardigheden in een andere taal dan de moedertaal, in casu behoeften aan vaardigheden in het Nederlands. Men zou zich kunnen voorstellen dat NTT-leerders vanwege hun immersiesituatie meer gelijksoortige taalbehoeften hebben dan leerders van het NVT die om heel uiteenlopende redenen en in heel diverse situaties Nederlands leren (Wijnants 1985, 17). Dat zou met zich meebrengen dat voor NTT een veel uniformer toetsvorm zou kunnen worden ontworpen. Immers, als er een gemeenschappelijk behoeftenpatroon voor leerders van NTT kan worden gevonden, dan zou men dat als uitgangspunt voor het ontwerpen van een toetsvorm kunnen nemen. Maar ook die illusie wordt al snel de kop ingedrukt. Het onderzoek dat Richterich (1980) ten behoeve van de Raad van Europa verricht heeft, maakt duidelijk dat er ook voor een tweede taal zoveel verschillende behoeften zijn als er taalleerders zijn. Bovendien komt het vaak voor dat de behoeften van een individu of van een groep tijdens het leerproces grondige wijzigingen ondergaan (Wijnants 1985, 7).

Met betrekking tot de behoeften aan Nederlands als Tweede Taal is vooralsnog zeer weinig bekend en het is zeer de vraag of daar op korte termijn grondig inzicht in kan worden verkregen. Een grootschalig onderzoek naar taalbehoeften dat door het ITS te Nijmegen is opgezet, heeft alvast

aangetoond dat de vaststelling van taalbehoeften een uiterst complexe opgave vormt (voor een overzicht zie Extra 1985, 108-110). Het voornaamste wat het onderzoek naar taalbehoeften voorlopig m.b.t. onderwijs en toetsing van NTT aan het licht gebracht heeft is dat er 'in elk geval (een) onderscheid nodig (is) naar de vaardigheden verstaan/spreken/lezen/schrijven en per vaardigheid naar verschillende niveaus' (Extra 1985, 109).

Uit bovenstaand overzicht zal duidelijk geworden zijn dat met betrekking tot het verloop van het leerproces, de kenmerken van de leerders, de motivatie en de attitudes van de leerders of de taalbehoeften geen duidelijk onderscheid kan worden gemaakt tussen NVT en NTT. Wat betreft leersituatie en gebruik is er weliswaar onderscheid, hoewel ook dit weer relatief en in veel gevallen zeer beperkt is. Men kan in het algemeen wel stellen dat er zich voor een leerder van het NTT meer leersituaties voordoen aangezien hij zich voortdurend in het 'taalbad' bevindt, maar in de praktijk blijkt dat de tweede-taalleerder vaak niet optimaal van het 'taalbad' kan profiteren.

Een reëel verschil tussen de leerder van een vreemde taal en een leerder van een tweede taal bestaat er wel met betrekking tot de eisen die de taalgemeenschap stelt (Wijnants 1985, 17), de zg. *taalvraag* (Muysken & De Vries 1982, 110). Is er dus voorlopig in theoretisch opzicht geen fundamenteel verschil aan te wijzen tussen het leren van een vreemde taal en het leren van een tweede taal, dan kan anderzijds toch een verschil in de maatschappelijke verwachtingen die de taalgemeenschap heeft, worden vastgesteld. Anders dan de buitenlander in het buitenland die de vreemde taal gebruikt vanuit zijn individuele behoeften wordt van de leerder van het Nederlands als Tweede Taal een zekere *sociale redzaamheid* verwacht. Buitenlanders in Nederland 'moeten zich in de meest alledaagse situaties met het Nederlands kunnen redden' (Coumou 1982, 58). Nu biedt zo'n vrijblijvende formulering geen houvast voor toetsing. Wat is 'sociale redzaamheid'? Dat is nergens uitputtend en exact omschreven. Coumou geeft wel enkele aanwijzingen: 'de buitenlander heeft daarvoor in elk geval een *zekere* mondelinge vaardigheid nodig. Het is daarbij beslist niet noodzakelijk dat hij correct spreekt, de begrijpelijkheid staat voorop. De buitenlander moet ook bepaalde zaken kunnen *lezen*, al is het niet de bedoeling dat hij alle papieren van officiële instanties moet kunnen begrijpen. *Schrijven* is de minst belangrijke vaardigheid' (1982, 58).

Deze omschrijving mist precisie en is alszodanig niet te gebruiken als basis voor toetsconstructie. Wel bevat ze belangrijke aanwijzingen voor een mogelijk toetsingssysteem.

In de eerste plaats impliceert ze een pleidooi voor een toetsing in deelvaardigheden: lezen, luisteren, schrijven en spreken kunnen alleen apart beoordeeld worden als ze ook apart worden getoetst.

In de tweede plaats wordt er impliciet gepleit voor een niveau-indeling in de taalvaardigheden. Er wordt immers gesteld dat een verschillend ni-

veau van beheersing verwacht wordt voor verschillende deelvaardigheden.
In de derde plaats wordt gepleit voor een communicatieve aanpak. Communicatie, d.w.z. begrijpen en verstaanbaar maken, worden belangrijker geacht dan grammaticale correctheid.
In de vierde plaats kan uit de formulering worden afgeleid dat de schrijver eerder denkt aan curriculumonafhankelijke beheersingstoetsen dan aan op een uniform curriculum aansluitende studietoetsen (zie ook Extra 1985, 119). De toets moet eerder nagaan in hoeverre een leerder daadwerkelijk in het Nederlands kan functioneren (als lezer, als gesprekspartner en als schrijver) dan wat hij van het Nederlands kent.
Deze aanwijzingen zijn belangrijk, maar ze helpen ons niet veel verder bij de concretisering van niveau-omschrijvingen voor verschillende deelvaardigheden. En zonder een dergelijke omschrijving van zowel taalvaardigheidsaspecten als taalvaardigheidsniveaus voor die verschillende aspecten (het zogenaamde 'begrip-zoals-bedoeld') is een betrouwbare en valide differentiële toetsing onmogelijk (vgl. De Groot & Van Naerssen 1969, 30; Luijten 1977, 67; Wesdorp 1979). Morrow (1981, 22) formuleert die voorwaarde heel pregnant: 'The importance of specifying the communicative criteria in terms of which assessment is being offered means that examining bodies will have to draw up, and probably publish, specifications of the types of operation they intend to test, the content areas to which they will relate and the criteria which will be adopted in assessment. Only if this is done will the test be able to claim to know what it is measuring, and only in this way will the test be able to show meaningfully what a candidate can do'.

Wetenschappelijk onderbouwde omschrijvingen van de relevante taalgebruiksaspecten en -niveaus zijn voorlopig nog niet beschikbaar. Wel zijn er voor uiteenlopende talen taxonomieën geschreven van taalgebruiksaspecten en niveaus, maar die berusten op theoretische uitgangspunten of inventarisatie (cf. 'drempelniveau'-omschrijvingen van de Raad van Europa en voor het Nederlands de Taxonomie van het Certificaat Nederlands; zie ook Welsing 1984). Op dat punt van de taxonomie komen we uitvoeriger terug bij de bespreking van het Certificaat Nederlands.

1) 'Van Amersfoort & Van der Wusten (1975) komen tot een schatting van 50% onder hun Marokkaanse respondenten; een percentage dat onder de vrouwelijke migranten ongetwijfeld nog hoger is' (Cruson 1982, 17).

2) Gelijksoortige bevindingen hebben overigens ook tot een grotere differentiatie geleid in de nieuwe versie van de 'Instaptoets Nederlands' (Van der Linden 1985).

2
Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal

2.1
Algemeen

Het Certificaat Nederlands is een Vlaams-Nederlands project dat als taak heeft binnen het kader van de Nederlandse Taalunie jaarlijks een examen Nederlands als vreemde taal in te richten waaraan een certificaat verbonden is. Binnen de Taalunie is het project gericht op de uitvoering van Artikel 4e van het Taalunieverdrag, nl. 'het gemeenschappelijk bepalen van de toetsstenen voor het behalen van het "Getuigschrift Nederlands als Vreemde Taal" en het gezamenlijk toekennen van het Getuigschrift'.
Het Certificaat Nederlands staat onder leiding van een Nederlands-Vlaamse Werkgroep en is ondergebracht bij de afdeling Nederlands van de Université Catholique de Louvain in Louvain-la-Neuve. Aan een Nederlands-Vlaamse staf is voorts de praktische uitvoering toevertrouwd.
Het Certificaat bestaat uit examens op drie niveaus: *Elementaire Kennis* (= laagste niveau), *Basiskennis* (= middenniveau) en *Uitgebreide Kennis* (= hoogste niveau), en op ieder niveau uit afzonderlijke toetsen voor de vier vaardigheden: *lezen, luisteren, schrijven* en *spreken.*
Wat de niveau-indeling betreft heeft de Werkgroep met het niveau *Elementaire Kennis* bewust gekozen voor een zo ruim mogelijk haalbare gemeenschappelijke basis. Op het niveau Elementaire Kennis is het in de eerste plaats de bedoeling de vaardigheden te toetsen die strikt nodig zijn om zich in het dagelijkse leven met het Nederlands te redden. De eisen die gesteld worden zijn minimaal in die zin dat ernaar gestreefd is via een afbakening van een beperkte elementaire woordenlijst en een beperkte grammatica het elementaire niveau zo gemakkelijk mogelijk haalbaar te maken. En bovendien zijn voor de produktieve vaardigheden de eisen van morfologische en syntactische correctheid geheel ondergeschikt aan die van begrijpelijkheid en communicatieve effectiviteit. Wat de concretisering van de verwachte vaardigheden voor Elementair niveau betreft, verwijzen wij naar de Algemene Taxonomie van Verbale Communicatie (p. 15 van dit rapport).

Voor Basiskennis is gestreefd naar de omschrijving van een beheersing van het Nederlands waarmee men op een redelijke wijze kan functioneren in een omgeving waarin het Nederlands voertaal is. Woordenschat en grammaticale beheersing krijgen hier meer aandacht, maar blijven toch ondergeschikt aan communicatieve effectiviteit.

Voor Uitgebreide Kennis is gestreefd naar een niveauomschrijving waarbij van de kandidaten een vlotte beheersing van het courante Nederlands wordt verwacht (cf. Rapport bij het proefexamen 'Uitgebreide Kennis' van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (1983)).
Er dient nog op gewezen te worden dat een kandidaat op elk niveau voor

de vier vaardigheden afzonderlijk examen kan afleggen en dat hij vrij is het niveau te kiezen waarvoor hij examen kan doen. Er zijn dus elk jaar twaalf deelexamens zoals het hiernavolgende schema aangeeft.

	LEZEN	LUISTEREN	SCHRIJVEN	SPREKEN
ELEMENTAIR	E-Le	E-Lu	E-Sch	E-Spr
BASIS	B-Le	B-Lu	B-Sch	B-Spr
UITGEBREID	U-Le	U-Lu	U-Sch	U-Spr

De taalvaardigheid wordt op de verschillende niveaus op een uniforme wijze getoetst. De examens voor de verschillende niveaus en vaardigheden hebben op dit ogenblik de volgende vorm (zie ook Brochure 1983 en Beheydt & De Kleijn 1987):

ELEMENTAIRE KENNIS

Lezen	eenvoudige leesteksten van verschillende soort en verschillend register met meerkeuzevragen
Luisteren	korte eenvoudige luistertekstjes waarbij het juiste aanvulzinnetje uit drie mogelijkheden moet worden gekozen
Schrijven	geleide schrijfopdracht bestaande uit vijf alinea's
Spreken	beantwoorden van een aantal (persoonlijke) vragen en een zin commentaar geven bij een aantal stripplaatjes.

BASISKENNIS

Lezen	leesteksten van verschillende soort en verschillend register met meerkeuzevragen
Luisteren	– invullen van maximaal vijf weggelaten woorden uit een luistertekst (zg. half-dictee) – meerkeuzevragen bij twee types luisterteksten: een dialoogtype en een teksttype
Schrijven	– geleide schrijfopdracht bestaande uit vijf alinea's – meerkeuzetoets over grammaticale en lexicale aspecten van het geschreven Nederlands
Spreken	– beantwoorden van een aanta[illegible]lijke vragen en een aantal situatievragen – [illegible] voorbereid verhaal vertelle[illegible] hand [illegible]n strippla[illegible]

UITGEBREIDE KENNIS

Lezen	meerkeuzevragen bij twee types a[illegible]te teksten: één fiction en één non-fiction
Luisteren	meerkeuzevragen bij twee types authentieke luisterteksten: een dialoogtype en een voorleestype

Schrijven	– een opstel over een actueel onderwerp aan de hand van enkele indicatieve citaten
	– een invultekst ter vaststelling van grammaticale, lexicale en tekstvaardigheden
Spreken	– twee minuten voorbereid spreken over een van de opgegeven onderwerpen
	– beantwoorden van een aantal standaardvragen

De examens vinden eenmaal per jaar plaats en wel op of omstreeks de eerste woensdag van mei. De examens worden, zoals gezegd, afgenomen in uiteenlopende examinerende instellingen verspreid over de hele wereld. Voor het examen spreekvaardigheid wordt de prestatie van de kandidaat op cassette opgenomen. Voor het examen luistervaardigheid hoort de kandidaat teksten die op cassette opgenomen zijn. De door de kandidaat afgelegde examens worden dan opgestuurd naar de Examencommissie van het Certificaat, die ze corrigeert, een gemeenschappelijke norm bepaalt en een beoordeling geeft. Op grond van die beoordeling wordt dan door de Nederlandse Taalunie al of niet een (deel)certificaat toegekend. Het Certificaatsexamen is dus een examen met afstandsbediening, dat centraal wordt opgesteld, gecorrigeerd en geëvalueerd. Het werkt volgens een unit-credit-systeem, in die zin dat vier deelcertificaten van één niveau kunnen worden ingeruild tegen een volledig certificaat van dit niveau. Voor meer details over de wijze van examineren en de vorm van de examens verwijzen wij naar de brochure 'Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal'. In wat volgt zullen wij ingaan op het specifieke karakter en de theoretische uitgangspunten van het Certificaat Nederlands.

2.2 Beheersingstoetsen

In de eerste plaats zijn de toetsen van het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' *beheersingstoetsen*. Met de term 'beheersingstoets' bedoelen we het type toets dat in het Engels gewoonlijk *proficiency test* wordt genoemd. Anders dan een studietoets, waarmee de kennis van behandelde leerstof of van een cursus(onderdeel) wordt onderzocht, is een beheersingstoets erop gericht vast te stellen in hoeverre een kandidaat in staat is, receptief en/of produktief, zijn taalvaardigheid in concrete taalsituaties te gebruiken. De beheersingstoets sluit dus niet aan bij een specifieke cursus of een bepaalde didactische methode. Beheersingstoetsen zijn volkomen cursus-onafhankelijk. Daarom ook is er voor het Certificaatsexamen geen cursus voorhanden. De certificaatsexamens hebben niet tot doel na te gaan in hoeverre een kandidaat een bepaalde leerstof beheerst, maar wel wat de concrete taalvaardigheid van een kandidaat is in een feitelijke taalgebruikssituatie. De vraag is dus: Wat kan een student in het Nederlands?, niet: Wat kent een student van het Nederlands? Vandaar dat er in

de toetsvormen van de certificaatsexamens zoveel mogelijk naar gestreefd is de kandidaten taalgebruikstaken te laten uitvoeren die inhoudelijk en functioneel zo dicht mogelijk normale taalgebruikssituaties benaderen. Natuurlijk schept dit uitgangspunt problemen. Vooreerst is het erg moeilijk om in toetsen reële communicatie te simuleren, ten minste als men de toetsen betrouwbaar en geldig wil maken (Weir 1981, Alderson 1981). Bovendien wordt men bij gebruik van beheersingstoetsen, meer dan bij gebruik van studietoetsen, geconfronteerd met de vraag naar de afgrenzing van niveaus van beheersing. De afbakening van bijvoorbeeld Elementaire Kennis, Basiskennis en Uitgebreide Kennis, zoals onderscheiden in het Certificaat is niet eenvoudig, als er niet een welafgelijnde cursusinhoud is waar de toetsen op gebaseerd kunnen worden. Voor de potentiële kandidaten stelt zich dat probleem minstens even scherp: hoe kunnen zij weten wat er bedoeld wordt met elementaire vaardigheid of met basisvaardigheid? Er is met andere woorden behoefte aan een praktische omschrijving van de niveaus 'Elementaire Kennis', 'Basiskennis' en 'Uitgebreide Kennis'. Die praktische omschrijving moet, in aansluiting bij het eerder besproken uitgangspunt, in de eerste plaats een omschrijving zijn van wat de taalgebruiker verondersteld wordt te kunnen *doen* met het Nederlands. Wat er dus nodig is, is een lijst van de verbale vaardigheden die een taalgebruiker op een bepaald niveau moet beheersen. Die lijst noemen wij de algemene taxonomie van verbale communicatie. Het is een zo nauwkeurig mogelijke omschrijving van de communicatieve vaardigheden waarover een kandidaat op een bepaald niveau moet beschikken, wil hij het certificaat van het desbetreffende niveau behalen. Voor het Certificaat Nederlands staat die taxonomie afgedrukt in de Brochure van het Certificaat zodat de kandidaat kan weten wat van hem verwacht wordt. De taxonomie staat ook afgedrukt op de achterkant van de certificaten en deelcertificaten. De volledige taxonomie hebben wij op blz. 18 opgenomen. Examenkandidaten kunnen eruit aflezen welke communicatieve verwachtingen er gesteld worden om een certificaat of deelcertificaat te behalen, en omgekeerd naar welk certificaat ze moeten streven om een bepaald niveau te bereiken.

Voor de toetsconstructeurs dient diezelfde lijst als richtsnoer voor het opstellen van de toetsen. De toetsen dienen een vorm te krijgen die in overeenstemming is met deze omschrijvingen. Op die manier fungeert de taxonomie als een gemeenschappelijke maatstaf voor toetsconstructeurs en kandidaten en eventueel zelfs voor docenten, die hun onderwijs op een dergelijke taxonomie kunnen baseren en eventueel de streefniveaus binnen hun cursus op deze certificaatsniveaus kunnen afstemmen. Toetstechnisch is het gebruik van een taxonomie een voorwaarde voor valide toetsing (Luijten 1979, 66-67). Ook praktisch heeft zo'n taxonomie haar nut. Werkgevers kunnen bij de aanstelling van niet-Nederlandstalige personen die een certificaat NVT bezitten, de daarmee corresponderende

taalvaardigheden vergelijken met de eisen die in verband met het te verrichten werk gesteld worden. De taxonomie is namelijk ook aan de achterkant van de toegekende certificaten afgedrukt. Bij toelating van studenten tot studies waarvoor kennis van het Nederlands vereist is, kan de instantie die over deze toelating moet beslissen, zich op basis van de taxonomie een beeld vormen van het door de certificaathouders bereikte taalniveau.

ALGEMENE TAXONOMIE VAN VERBALE COMMUNICATIE

NIVEAU ELEMENTAIRE KENNIS:

Leesvaardigheid

Men begrijpt eenvoudige schriftelijke mededelingen, inhoudelijk bepaald door het niveau Elementaire Kennis luistervaardigheid.

Luistervaardigheid

1 Oriëntering in de ruimte: men begrijpt eenvoudige gevraagde of gegeven inlichtingen over de weg naar het hotel, station enz.;
2 Oriëntering in de tijd: men begrijpt eenvoudige gevraagde of gegeven inlichtingen over data, uren enz.;
3 Sociale oriëntering: men begrijpt vaste omgangsformules (zich voorstellen, zich excuseren, bedanken, groeten, eenvoudige inlichtingen over gezin, woonplaats, beroep enz.;
4 Maataanduidingen: men begrijpt gevraagde of gegeven inlichtingen over getallen, afstanden, prijzen, geld enz.

Schrijfvaardigheid

Men kan eenvoudige mededelingen of korte informele brieven schrijven met gebruik van een woordenboek, zonder fouten die het begrijpen in gevaar brengen en inhoudelijk bepaald door het niveau Elementaire Kennis spreekvaardigheid.

Spreekvaardigheid

1 Oriëntering in de ruimte: men kan inlichtingen vragen of geven over de weg naar het hotel, station, enz.;
2 Oriëntering in de tijd: men kan inlichtingen vragen of geven over data, uren enz.;
3 Sociale oriëntering: men kan vast omgangsformules hanteren (zich voorstellen, zich excuseren, bedanken, groeten, eenvoudige inlichtingen over gezin, woonplaats, beroep);
4 Maataanduidingen: men kan inlichtingen vragen of geven over getallen, afstanden, prijzen, geld enz.;
5 Men kan om dienstverlening vragen (logies, ontbijt, telefoon, taxi enz.).

NIVEAU BASISKENNIS:

Leesvaardigheid

1 Men begrijpt een hedendaagse dialoog (b.v. modern toneelstuk) met systematisch gebruik van een woordenboek;
2 Men begrijpt een tekst (fiction, b.v. roman) met systematisch gebruik van een woordenboek;
3 Men begrijpt een tekst (non-fiction, b.v. kranteartikel) over een bekend onderwerp met systematisch gebruik van een woordenboek.

Luistervaardigheid

1 Men kan een gesprek over alledaagse onderwerpen volgen waarbij de gesprekspartners rekening houden met de aanwezigheid van een anderstalige;
2 Men begrijpt eenvoudig geformuleerde informatie over actuele onderwerpen;
3 Men kan een niet gespecialiseerd documentair radio- of TV-programma volgen;
4 In een telefoongesprek begrijpt men de standaardsprekende gesprekspartner, als die in een rustig tempo praat.

Schrijfvaardigheid

1 Men kan een formele brief opstellen met gebruik van een woordenboek;
2 Men kan zonder woordenboek een eenvoudige mededeling schrijven.

Spreekvaardigheid

1 Men kan deelnemen aan een gesprek over alledaagse onderwerpen, waarbij fouten gemaakt kunnen worden die de communicatie niet in gevaar brengen;
2 Men kan uitgebreid over zichzelf spreken (beroep, hobby enz.);
3 Men kan vrij vlot over een onderwerp binnen de eigen belangstellingssfeer spreken.

NIVEAU UITGEBREIDE KENNIS:

Leesvaardigheid

1 Men begrijpt een tekst (fiction, b.v. roman) met incidenteel gebruik van een woordenboek;
2 Men begrijpt een dag- of weekbladartikel (geen vakliteratuur) met incidenteel gebruik van een woordenboek;
3 Men begrijpt routinecorrespondentie en -rapporten met incidenteel gebruik van een woordenboek.

Luistervaardigheid

1 Men kan een gesprek volgen, ook als anderen geen rekening houden met de aanwezigheid van een anderstalige;
2 Men kan een licht regionaal getint gesprek volgen;
3 Men kan gemakkelijk radio- en TV-debatten volgen en men begrijpt informatieve programma's op radio en TV;
4 Men begrijpt licht gestoorde telefonische mededelingen en radioprogramma's.

Schrijfvaardigheid

1 Men kan een kort formeel document opstellen zonder storende fouten (b.v. verslag, commentaar) met incidenteel gebruik van het woordenboek;
2 Men kan aan officiële instanties een informatieve of persuasieve brief schrijven, met incidenteel gebruik van het woordenboek.

Spreekvaardigheid

Men spreekt de taal vlot en met voldoende nuanceringen om adequaat deel te nemen aan een gesprek of debat.

Die taxonomie is niet het enige houvast dat het Certificaat aan zijn kandidaten biedt. Anders dan in de puur 'communicatieve' aanpak die in de jaren 70 furore maakte en waarin taalvaardigheid bijna *uitsluitend* in termen van zgn. functionele vaardigheden werd beschreven, gaat het Certificaat ervan uit dat een beheersingsniveau meer is dan bepaalde 'functies' kunnen vervullen met taal. Taalvaardigheid omvat ook de beheersing van een bepaalde woordenschat en grammaticale vaardigheid. Wie er, eventueel zonder woorden, in slaagt in een Nederlandse winkel een pakje sigaretten te kopen, bezit volgens deze opvatting nog niet noodzakelijk een Elementaire Kennis van het Nederlands, hoewel hij erin geslaagd is een effectieve elementaire communicatieve handeling te stellen. Taalvaardigheid zoals gedefinieerd door het Certificaat veronderstelt ook het kunnen hanteren van een bepaalde woordenschat met behulp van de grammaticale regels die het Nederlandse taalgebruik regeren. Uitgebreidheid van de woordenschat en grammaticabeheersing bepalen in deze opvatting mee het niveau van iemands beheersing. Vroegere definities van 'communicative competence' die eenzijdig belang hechtten aan de taalhandeling en daarbij formele correctheid negeerden, waren gebaseerd op de onjuiste vooronderstelling dat de 'communicatieve vaardigheden die het mogelijk maken eten te krijgen in een restaurant ook zouden volstaan om een zakelijk contract of een internationale overeenkomst af te sluiten (...). Het is onmiskenbaar gemakkelijker om een maaltijd te bestellen dan om een zakenman er met logische argumenten van te overtuigen dat zijn financiële belangen het best gediend worden door de firma of de regering die men vertegenwoordigt' (T. Higgs & R. Clifford 1982, 60). Anderzijds is nog altijd niet bekend wat het relatieve belang is van grammatica en vocabularium voor het communicatief functioneren in een taal (Kelly 1978). Zolang dat niet bekend is zal de afbakening van grammatica en woordenschat min of meer subjectief moeten geschieden, maar ze blijft wel noodzakelijk als houvast voor de

leerder. Vandaar dat voor de certificaatsexamens behalve een taxonomie van communicatieve vaardigheden ook nog de *woordenschat* en de *grammaticale vaardigheid* omschreven zijn die bij een bepaald niveau horen.
Voor het laagste niveau is er een woordenboek gemaakt dat alle woorden omvat waarvan wordt aangenomen dat een kandidaat ze op dat niveau ten minste receptief moet beheersen. Die *Woordenlijst elementaire kennis* (Beersmans & Beheydt 1983) omvat 888 woorden die geselecteerd zijn op frequentie en bruikbaarheid voor de elementaire communicatieve vaardigheid. Bij elk woord wordt een voorbeeldzinnetje gegeven dat dat woord illustreert in zijn typisch gebruik en dat zelf weer bestaat uit alleen maar elementaire woorden. Die woordenlijst heeft, net als de taxonomie, een dubbele functie. Enerzijds fungeert ze als streeflijst voor de kandidaten en anderzijds als nagenoeg exclusief vocabulaire waaruit de toetsconstructeurs moeten putten voor de opstelling van de toetsen. Per vaardigheidstoets kunnen maximum 5% van de gebruikte woordtypes bestaan uit woorden die niet in deze *Woordenlijst elementaire kennis* voorkomen.

Op het middenniveau geldt het *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn & Nieuwborg 1983) op dezelfde wijze als gemeenschappelijk houvast voor toetsconstructeurs en kandidaten. Dit Basiswoordenboek is uitgebreider (2044 lemma's) en meer uitgewerkt, bevat meer betekenissen (vgl. b.v. het lemma *band* in de beide woordenboeken) en meer vaste verbindingen dan de elementaire lijst, maar onderliggende principes en bedoelingen zijn dezelfde.
Voor het uitgebreid niveau is er geen afbakening van de woordenschat omdat de kandidaat op dit niveau in principe in staat moet zijn elke tekst over een niet-gespecialiseerd onderwerp te begrijpen en over voldoende actieve woordenschat dient te beschikken om zich vlot in het Nederlands uit te drukken.
Voor de grammaticale vaardigheid is er voor elementair niveau een omschrijving gegeven die een aantal beperkingen formuleert m.b.t. lengte en complexiteit van de uitingen die men op het laagste niveau moet kunnen begrijpen (Brochure 1983, 14-19). Voor het basisniveau is die morfo-syntactische vaardigheid waarover de kandidaat dient te beschikken, verwerkt in het 'Basiswoordenboek'. Voor uitgebreide kennis, worden geen grenzen meer aangegeven.
In de toetsen wordt ook werkelijk nagegaan hoever de grammaticale en lexicale vaardigheid reikt. Daarom is er bijvoorbeeld op het niveau basiskennis voor schrijfvaardigheid behalve een echte schrijfopdracht ook een meerkeuzeonderdeel opgenomen waarmee de grenzen van grammaticale vaardigheid worden afgetast. Op die manier proberen wij het vermijdingsgedrag van sommige scribenten te ondervangen. Het is immers bekend dat vooral intelligente taalgebruikers strategieën hanteren ter vermijding van moeilijkere constructies en zich veilig op de vlakte houden

door foutloze maar stereotiepe en simpele zinnetjes met elkaar te verbinden tot een tekst en zich beperken tot een elementaire woordenschat. Het meerkeuzeonderdeel moet ze verplichten om de grenzen van hun kunnen te tonen. In hetzelfde licht moet ook het invulgedeelte bij de schrijfvaardigheid uitgebreide kennis bezien worden.
Samenvattend kunnen we dus stellen dat de beheersingsniveaus in het Certificaat zowel in communicatief als grammatisch opzicht expliciet gedefinieerd zijn. Aangezien het concrete taalgebruik daarbij als uitgangspunt dient, levert de niveauomschrijving veeleer een feitelijke dan een abstracte taalgebruiksdefinitie op.

2.3
Directe toetsing

Een tweede kenmerk van de toetsen van het Certificaat is dat het *directe* toetsen zijn. Dat wil zeggen dat de toetsen op een directe wijze proberen de leesvaardigheid, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid af te bakenen. Er is dus gekozen voor een aparte toetsing van de vier vaardigheden. Vooral in het licht van de bestaande controverse tussen aanhangers van de 'globale vaardigheid' en aanhangers van de 'deelvaardigheden' vergt deze keuze enige toelichting. Aanhangers van de 'globale taalvaardigheidshypothese' menen dat taalvaardigheid één en ondeelbaar is, dat het nutteloos en zelfs onzinnig is om de vier vaardigheden afzonderlijk te toetsen aangezien men hoe dan ook de ene, ondeelbare 'algemene taalvaardigheid' meet (Oller 1979).

Nu wensen wij het bestaan van een algemene taalvaardigheid niet te ontkennen. Er is ook in onze toetsresultaten – zeker globaal – voldoende statistische overeenstemming (zie Verslag Examens 1984; Statistische analyse Basiskennis 1981) om aan te nemen dat er zoiets bestaat als 'algemene taalvaardigheid'. Maar van die vaststelling naar de hypothese dat elke taalvaardigheidsmeting het ene, ondeelbare taalvermogen meet, lijkt ons een onverantwoorde generalisatie.
Er is immers vooralsnog onvoldoende empirisch bewijsmateriaal voor de 'algemene-taalvaardigheidshypothese' (Unitary Competence Hypothesis (UCH)) (Vollmer 1981). En het bewijsmateriaal dat er wel is, blijkt bovendien van een dubieuze kwaliteit (Raatz 1982, Lee 1984, Vollmer 1983). Een kritisch onderzoek van het bestaande bewijsmateriaal leidt Vollmer tot de conclusie dat 'The UCH could not be upheld' (1983,17). Zelfs Oller, die de belangrijkste vertegenwoordiger was van de algemene-taalvaardigheidshypothese, geeft in een recent artikel toe dat 'The idea of an exhaustive global factor of language proficiency was wrong' (Oller 1983,35) en hij voegt er ironisch aan toe 'I am happy to join Vollmer in shovelling a bit of ceremonial dirt into the hole where the old UCH now lies buried' (1983,37). De idee van het ondeelbare algemene taalver-

mogen is niet vol te houden. Dat heeft zware consequenties voor de toetsing van taalvaardigheid zowel van vreemde taal als van tweede taal. Als namelijk de idee van het 'algemeen taalvermogen' fout is, dan is het mutatis mutandis ook niet mogelijk dit algemene taalvermogen te meten en moet dus ook de idee van betrouwbare, eenvoudige 'globale toetsen' worden opgegeven.

Weer komt dan de vraag aan de orde welke taalvaardigheden dan wel getoetst moeten worden. Vanuit het onderzoek kan daar voorlopig geen antwoord op gegeven worden. Vollmer biedt een overzicht van empirisch onderzoek naar de componenten van taalvaardigheid. Uit dat onderzoek blijkt dat het onmogelijk is ondubbelzinnig vast te stellen uit welke componenten taalvaardigheid bestaat. Empirisch onderzoek geeft wel aan dat in taalvaardigheid deelvaardigheden onderscheiden kunnen worden maar over het aantal en de aard van die deelvaardigheden is men het niet eens. Uit praktisch oogpunt kan men nochtans wel onderscheid maken tussen de traditionele vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven. Op het niveau van de performance in concrete taalgebruikssituaties is de individuele vaardigheid van de taalgebruiker als spreker, als lezer, als schrijver of als luisteraar duidelijk verschillend. Het is beslist niet zo dat al wie in staat is een boek van Mulisch te lezen er ook zo een zou kunnen schrijven. Specifieke 'kanaaleisen' (Wesdorp 1979,30) zijn er verantwoordelijk voor dat de meeste taalgebruikers een verschillende taalvaardigheid vertonen als lezer, als luisteraar, als spreker en als schrijver. Het is inderdaad niet hetzelfde of je een brief schrijft aan je huisbaas, of een krantearticel leest. Sommige mensen hebben hun hele leven moeite met lezen, maar kunnen zich perfect mondeling uitdrukken. Anderen schrijven vlotte brieven maar schutteren als ze iets mondeling moeten uitleggen. Sommige vreemde-taalleerders kunnen bijvoorbeeld geen Nederlands lezen of schrijven omdat ze het schriftsysteem niet beheersen, maar ze kunnen wel Nederlands spreken. In dat opzicht is het dus vanuit praktisch maatschappelijk standpunt bijzonder nuttig voor de kandidaten wanneer ze voor de afzonderlijke vaardigheden aparte examens kunnen afleggen.

Het gebruik van toetsen voor de verschillende vaardigheden maakt het mogelijk een meer gedifferentieerd profiel te maken van iemands taalvaardigheid. 'The idea of "profile reporting" whereby a candidate is given different scores on, e.g. speaking, reading, writing and listening is not new, but it is particulary attractive in an operational context where scores can be related to specific communicative objectives' (Morrow 1981,22). Het aannemen van een dergelijk systeem veronderstelt wel dat men de afzonderlijke vaardigheden *direct* d.w.z. zo zuiver mogelijk toetst. De toets voor lezen mag enkel een beroep doen op leesvaardigheid en de toets voor spreekvaardigheid mag uitsluitend uit een spreekopdracht bestaan. Bovendien veronderstelt het principe van directe toetsing dat de opdracht zo goed mogelijk de taak benadert die de normale taalgebruiker

moet uitvoeren in een reële taalgebruikssituatie. In technische termen betekent dat, dat voor de toetsen van het certificaat *concurrente* validiteit niet voldoende is, maar dat *inhoudelijke* en *indruksvaliditeit* noodzakelijk zijn.
Dat vergt enige toelichting. In de praktijk van het toetsen is het heel vaak zo dat men toetsvormen die moeilijk te beoordelen zijn, zoals opstellen of spreekopdrachten, vervangt door toetsvormen waarvan men weet dat ze gemakkelijker te corrigeren zijn en een goede correlatie vertonen met directe toetsen. Zo wordt vaak gebruik gemaakt van de 'cloze' als substituut voor schrijfvaardigheid. In de opzet van het Certificaat kan zoiets niet, omdat volgens het uitgangspunt het niet voldoende is dat de toetsresultaten betrouwbaar zijn. De toets moet ook een beroep doen op alle vaardigheden die voor het schrijven noodzakelijk zijn en wel op dezelfde manier als dat in reële taalgebruikssituaties gebeurt. Dat kan voor schrijfvaardigheid alleen door kandidaten feitelijk te laten schrijven. Alleen een feitelijke schrijfopdracht is *inhoudelijke valide* en dus kan alleen een schrijfopdracht in aanmerking komen als toetsopdracht. Zo'n reële schrijfopdracht heeft bovendien het voordeel dat zij *indruksvalide* is. De kandidaat heeft onmiskenbaar de indruk dat hij getoetst wordt voor de vaardigheid waarvoor hij beoordeeld wil worden. Natuurlijk doet zich daar dan wel het probleem van de beoordelaarsbetrouwbaarheid voor. Het is bekend dat individuele beoordelaars van opstellen heel erg afwijken in hun cijfergeving (Wesdorp 1981,49). Nochtans is voor de equivalentie van de certificaten een betrouwbare en stabiele scoring noodzakelijk.
Die beoordelaarsonbetrouwbaarheid wordt bij het Certificaat onder controle gehouden door naast een *inhoudsvalide* schrijfopdracht ook een objectief scoorbare en dus betrouwbare invultoets op te nemen. De achterliggende gedachte is dat als deze beide onderdelen positief correleren, de toets én betrouwbaar en valide is: betrouwbaar vanwege het objectieve gedeelte, valide vanwege de reële schrijfopdracht.
De consequente keuze voor directe beheersingstoetsen heeft niet alleen invloed op de toetsvorm maar evenzeer op de toets*inhoud*. Zo wordt de selectie van het lees- en luistermateriaal bij de receptieve vaardigheden volledig bepaald door het verlangen om realistisch taalgebruik te presenteren in zijn dagelijkse verschijningsvorm. Voor luistervaardigheid impliceert dit dat er vlot gesproken Nederlands ten gehore gebracht wordt zoals dat via de media of in gesprekken te horen is. Nu is dat op elementair niveau en op basisniveau geen eenvoudige opdracht, omdat de toetsconstructeur daar met die ontzettende beperking in de woordenschat worstelt. Hij moet immers binnen die 888 of 2044 woorden blijven — zij het dan met een tolerantiemarge van 5% — en toch normale spreektaal aanbieden. Hoe kan zoiets?
Voor elementair niveau kan normale spreektaal worden benaderd door uitgaande van een reëel gesprek een eenvoudige tekst te reconstrueren die zoveel mogelijk de typische spreektaalkenmerken bewaart. Daartoe moet

de tekst zodanig herschreven worden dat hij, door weglating van fragmenten die te moeilijk zijn of door vervanging van te moeilijke woorden of constructies, begrijpelijk wordt op elementair niveau (zie ook Beheydt 1985).
Op basisniveau bestaat het eerste deel van de luistertoets uit 10 korte nieuwsitems. Die zijn eigenlijk iets gemakkelijker te construeren. Vooreerst kan de toetsconstructeur daar al kiezen uit ruim 2000 woorden en verder zijn er op de radio elke dag wel een vijftal korte nieuwsitems te horen, zodat er na verloop van tijd wel een tiental verzameld kunnen worden die algemeen begrijpelijk en niet te cultuurspecifiek zijn en binnen de woordenschatgrenzen vallen. Het tweede deel van de luistertoets Basiskennis bestaat uit een voorleestekst en een interview die beide herschreven zijn binnen de limieten van het basisvocabularium.

Op uitgebreid niveau wordt er, conform de taxonomie, uitsluitend met authentiek luistermateriaal gewerkt, zodat de toets hier optimaal de normale luistersituatie benadert.
Op dit niveau worden twee exemplarische types luistertaal aangeboden:
1 *informatieve mediataal* zoals die te horen is in informatieve radiorubrieken. Het gaat hier meestal om geschreven 'gesproken taal', d.w.z. taal bedoeld om voorgelezen te worden.
2 *conversatietaal:* ook de gewone conversatie in de standaardtaal (en met licht regionale schakeringen) moet als luistermateriaal geaccepteerd worden. De heel eigen karakteristieken van dit taalgebruik, zoals herhalingen, versprekingen, aarzelingen, halve, afgebroken en anakoloetische zinnen mogen geen hinderpaal meer vormen voor kandidaten op het hoogste niveau. Radiodebatten, interviews of radiogesprekken lijken hier het meest voor de hand liggende materiaal te bieden, althans in zoverre ze betrekking hebben op niet-gespecialiseerde, algemeen begrijpelijke onderwerpen.
In beide gevallen gaat het hier dus om spontaan gesproken Nederlands van ontwikkelde moedertaalsprekers in normaal conversatietempo (zie ook Van den Nieuwenhof 1979). Het luistermateriaal wordt aangeboden op cassette en in relatief korte fragmenten verdeeld. De toets moet immers geen overmatig beroep doen op het geheugen. Wij geven de voorkeur aan een verdeling in korte passages waarna een driekeuzevraag gesteld wordt over de essentie van hetgeen gezegd wordt. Daarbij liggen luistertijd en antwoordtijd op de cassette vast en de cassette mag bij de toetsafname niet gestopt worden.
De moeilijkheidsgraad van teksten en vragen wordt bepaald aan de hand van criteria als spreeksnelheid, woordenschat, syntactische complexiteit, abstractie van de gedachte, regionaliteit van de taal, aanwezigheid van 'ruis' (achtergrondgeluid, afwisseling van de stemmen) (vlg. ook P.J.M. Groot 1977).
Met betrekking tot de fonische moeilijkheidsgraad van de luistertaal dient

nog het volgende opgemerkt te worden. De term 'licht regionaal getint' zou het vermoeden kunnen wekken dat ook dialectisch getint taalmateriaal in aanmerking komt. Dat is evenwel niet het geval. Wel moeten de kandidaten gesproken varianten van het Nederlands begrijpen die binnen de normen van de standaardtaal vallen. Daar hoort zowel de Nederlandse als de Vlaamse mediataal bij.
Dezelfde bedoeling reële teksten te presenteren bepaalt – op de drie niveaus – de tekstselectie bij leesvaardigheid. Aangezien het de bedoeling is de kandidaten te confronteren met types teksten die zij in hun omgang met het Nederlands het vaakst zullen ontmoeten, wordt er gezorgd voor een tekstdiversiteit die representatief is voor de tekstvariëteit waar men ook als gemiddeld lezer van het Nederlands mee geconfronteerd wordt. Vandaar dat zowel een brief, als een kranteartikel, als een verhaal als leestekst worden aangeboden. Daarbij wordt ernaar gestreefd zo veel mogelijk het eigen register van bv. de brief, het verhaal of het kranteartikel te respecteren. De aanpassingsprocedure voor de leesteksten blijft evenwel niet beperkt tot de woordenschat alleen. De meeste leesbaarheidstheorieën stellen dat woordenschatmoeilijkheid en zinslengte determinerende factoren zijn voor tekstmoeilijkheid. Onderzoek (Bau 1982, Shook 1977, Simensen 1981) heeft echter uitgewezen dat lengte en eenvoud in de zinsbouw niet alleen bepalend zijn, maar evenzeer het gebruik van expliciete oppervlaktesignalen voor onderliggende semantische en logische relaties. Daar is bij de aanpassing van authentieke teksten voor de toetsen elementair en basisniveau rekening mee gehouden.
Factoren als tekststructuur, inhoudelijke densiteit, coherentie, inhoudelijke moeilijkheidsgraad zijn eveneens heel bewust onder controle gehouden, naast syntactische complexiteit en zinslengte (zie ook Beheydt 1985,137).
Bij de tekstselectie komt het streven naar authenticiteit het duidelijkst tot uiting op uitgebreid niveau. Op dit niveau worden, overeenkomstig de taxonomie, twee soorten teksten aangeboden: één zakelijke tekst en één (semi)-literaire tekst. Het gaat daarbij om authentieke en liefst volledige teksten. Wat het taalgebruik betreft, gaat de voorkeur naar vlot geschreven teksten waarin geen overdreven gebruik wordt gemaakt van moeilijke of vreemde woorden. Het gebruik van vertaalde en archaïsche teksten wordt vermeden. Daarenboven gelden voor de gekozen teksten nog de voorwaarden van *functionaliteit* en *relevantie* (cf. Wijgh 1982). *Functionele* teksten zijn teksten van het type waarmee de kandidaat waarschijnlijk ook later geconfronteerd zal worden. *Relevante* teksten zijn teksten die onderwerpen behandelen die relevant zijn voor de kandidaten, onderwerpen waar ze al over gelezen hebben in hun moedertaal of onderwerpen die een ruime belangstelling kunnen genieten.
De teksten gaan over een niet-gespecialiseerd onderwerp en ze zijn cultuur-fair. We veronderstellen dus niet dat wie examen uitgebreide kennis doet ook nog de hele politieke, economische en culturele situatie in Nederland of Vlaanderen kent.

Voor de (semi)-literaire tekst gaat de voorkeur uit naar het column-type tekst: een vlot geschreven stukje in courant Nederlands. Taalexperimenten of stilistisch barok taalgebruik wordt bewust geweerd.
Behalve de keuze van de tekst, vraagt ook de keuze van de toetsvorm enige toelichting. Voor leesvaardigheid bestaan de toetsen van het Certificaat nog altijd uit teksten met meerkeuzevragen. Vooral na Westhoffs zware kritiek op die toetsvorm en zijn ongenuanceerde lofzang op de *cloze* als leesvaardigheidstoets bij uitstek (Westhoff 1981), vraagt het vasthouden aan de meerkeuzetoets om verantwoording.
In de eerste plaats wordt die keuze bepaald door het principe van de directe toetsing. De *cloze*-test komt in dit opzicht niet in aanmerking als toetsvorm, aangezien de taak die de lezer bij een cloze moet uitvoeren niet overeenstemt met de taak die een taalgebruiker normaal uitvoert als hij leest. Een verminkte tekst herstellen is immers heel iets anders dan proberen een tekst te begrijpen.
Ten tweede is de zogenaamd hoge validiteit van cloze tests als tekstbegriptoetsen meer schijn dan werkelijkheid. Westhoff stelt wel dat men 'met betrekking tot de validiteit en de bruikbaarheid van de cloze-procedure in de literatuur over het algemeen positief is', maar vergeet er bij te vermelden dat het hier gaat om 'concurrente validiteit'. Dat wil zeggen dat de cloze een geldige maat blijkt vanwege de hoge correlaties met scores verkregen op andere tekstbegriptoetsen. Die andere tekstbegriptoetsen zijn dan in de regel meerkeuzetoetsen. Met andere woorden de resultaten van de cloze stemmen overeen met die van de meerkeuzetoets. Maar uit onderzoek weten we dat statistische correlaties alleen niet voldoende zijn om toetsen als elkaars substituten te mogen gebruiken (Shohamy 1982). Bovendien weten we nog heel weinig over de invloed van substituuttoetsen op de attitude van de getoetsten. Wel weten we uit een onderzoek van Lee (1984) dat het testtype invloed heeft op de testresultaten. Als een toets een directe afspiegeling is van de te meten vaardigheid, d.w.z. als de toets een goede indruksvaliditeit heeft, krijgen we een andere scorematrix dan wanneer de toets er niet als een directe toets uitziet. Voldoende reden dus om de voorkeur te geven aan de meerkeuzetoets boven de cloze. Meerkeuzevragen doen immers een beroep op dezelfde vaardigheden als gewone leesteksten: ze vergen van de lezer dat hij erin slaagt de inhoud van de tekst te begrijpen, en dat hij in staat is die inhoud te relateren aan wat hij al gelezen heeft, i.c. de tekst. Dat zijn twee vaardigheden die onmiskenbaar deel uitmaken van de vaardigheid tekstbegrip. Wie een tekst wil begrijpen moet zowel in staat zijn zinnen te interpreteren als de betekenis van geïnterpreteerde zinnen aan elkaar te relateren. Hetzelfde kan niet worden gezegd van tekstbersteloefeningen als de cloze, want 'the precise skills measured by the cloze-test and the problem-solving processes which they presuppose have not been specified' (Bialystok & Howard 1979,27). Men kan dus stellen dat de meerkeuzetoets ook een betere inhoudsvaliditeit heeft dan de clozetekst.

Met dat al ligt de keuze voor meerkeuzetoetsen voor de hand, aangezien ze kennelijk beter aan de doelstelling van een directe toets leesvaardigheid voldoen dan cloze-toetsen. Anderzijds mag de kritiek op de meerkeuzetoets niet zonder meer genegeerd worden. Een nadere inspectie moet uitwijzen hoe fundamenteel die wel is.
Een eerste groot bezwaar van Westhoff betreft de onnatuurlijkheid van het leesdoel dat door meerkeuzevragen wordt opgedrongen. Normaal leest de lezer een tekst uit persoonlijke interesse en niet om vragen op te lossen die 'derden' daarover stellen, aldus Westhoff. Die bewering is slechts ten dele juist. Heel vaak immers wordt slechts een beroep gedaan op het tekstbegrip van de lezer, als iemand anders er hem vragen over stelt. Ook in natuurlijke situaties wordt de leesvaardigheid van een taalgebruiker wel eens getoetst doordat iemand precieze vragen stelt over een krante-artikel of een boek. En in dat opzicht is de meerkeuzevraag dus op zijn minst een natuurlijker vraagvorm dan de toch wel ongewone taak om elk vijfde of zevende woord in te vullen.
Een verdere kritiek op de meerkeuzetoets betreft het feit dat vaak de extra-moeilijke formulering van de vragen ertoe leidt dat kandidaten niet het goede antwoord kiezen, ofschoon ze misschien wel de tekst begrepen hebben. Ons inziens kan men dit euvel voorkomen door er bewust zorg voor te dragen dat de formulering van de vragen eenvoudiger is dan de tekst zelf.
Voor de rest slaat de kritiek alleen op enkele technische nadelen voor de toetsconstructeur: m.k.-items zijn moeilijk te schrijven, erg arbeidsintensief en hebben 'low remains after pretest' (slechts 47% van de vragen doorstaat de pretest) (M. Bensoussan & Ramraz 1983). Deze nadelen lijken ons van ondergeschikt belang, omdat ze geen invloed hebben op de validiteit van de toetsen. In elk geval is de kritiek op de meerkeuzeprocedure niet zo fundamenteel dat hij ons noopt af te zien van deze objectief scoorbare en efficiënte toetstechniek, althans voor de receptieve vaardigheden.
Voor de produktieve vaardigheden heeft de consequente keuze voor indruks- en inhoudsvalide directe toetsen tot gevolg dat de examenvorm vrij ingewikkeld is. Zo hebben wij er i.v.m. het examen schrijfvaardigheid al op gewezen dat die keuze er ons toe noodzaakt een correctie-intensieve reële schrijfopdracht in het examen op te nemen. Voor spreekvaardigheid zijn de gevolgen van die keuze nog drastischer. Als alleen een reële spreekopdracht als spreekvaardigheidstoets inhoudelijk valide is, dan moet het examen spreekvaardigheid noodgedwongen een reële spreekopdracht zijn. Aangezien echter de beoordeling centraal en volgens uniforme maatstaven geschiedt, moeten de examens spreekvaardigheid door de examinatoren op cassette opgenomen en voor uniforme beoordeling naar de Examencommissie van het Certificaat gestuurd worden.

Toch blijft deze examenvorm, ook vanuit het standpunt van de kandidaat bezien, het meest bevredigend en het meest valide. Met het hier be-

schreven examensysteem sluit het 'Certificaat Nederlands' overigens aan bij de meest recente internationale trends in het onderzoek naar geschiktheid van toetssystemen en toetsvormen.

In een groots overzichtsartikel van 1983 dat de prestigieuze titel *Language Testing: Past and Current Status – Directions for the Future* draagt, schrijft John L. D. Clark dat de gewenste ontwikkeling op het gebied van toetsen zal moeten gaan in de richting van 'practical attention to curriculum – free direct proficienty testing as the fundamental performance benchmark for both individual students and language training programs'. Dat is nu precies waar de examens van het Certificaat op gericht zijn. Ook Omaggio schrijft in haar *Methodology in Transition. The New Focus on Proficienty* (1983) dat de 'future direction' van het talenonderwijs en het toetsen moet uitgaan van het principe van de 'language proficiency' en zij voegt daaraan toe dat daarom het ontwikkelen van 'proficiency descriptions' ofwel 'taxonomieën van verbale vaardigheden' voor verschillende niveaus van taalbeheersing absolute prioriteit moet krijgen. Voor het Nederlandse taalgebied en voor de Nederlandse taal is de verbale taxonomie van het 'Certificaat' de eerste uitgewerkte versie van een dergelijke niveaubeschrijving waar ook een in de praktijk functionerend toetssysteem op aansluit.

2.4 Moeilijkheidsgraad

Een vraag die meteen rijst bij beheersingstoetsen als die van het Certificaat betreft de moeilijkheidsgraad van de examens. Hoe wordt die vastgesteld? Hoe weten toetsconstructeurs dat een examen op een bepaald niveau niet te gemakkelijk of te moeilijk is?

Vooraf moet er op worden gewezen dat toetsdeskundigen het er in het algemeen over eens zijn dat er geen waterdichte linguïstische methode bestaat om niveaus van taalvaardigheid te onderscheiden (Spolsky 1973). Wel zijn er in linguïstiek allerlei middelen bedacht om de moeilijkheidsgraad van teksten te bepalen (voor een overzicht zie Van Hauermeieren 1975; Beheydt 1981; Staphorsius & Krom 1985). In het algemeen komen die hierop neer dat men wat de receptieve vaardigheden betreft de woordenschat beperkt en de syntactische complexiteit onder controle houdt. Dat is ook de methode die bij het Certificaat wordt gebruikt. De teksten voor leesvaardigheid en de dialogen en teksten voor luistervaardigheid zijn nauwkeurig gecontroleerd op woordenschat en zinsbouw. De woordenschat waarop de toetsen *Elementaire Kennis* gebaseerd zijn, is beperkt tot de 880 woorden van de *Woordenlijst elementaire kennis'*, met dien verstande dat per vaardigheidstoets 5% van de gebruikte woordtypes mag bestaan uit woorden die niet in deze Woordenlijst voorkomen (zie *Brochure 1983*, 14-21). De woordenschat waarop de toetsen Basiskennis gebaseerd zijn, is vervolgens beperkt tot de 2044 woorden van het '*Basiswoor-*

denboek Nederlands', weer met een gelijksoortige marge van 5%. Voor zinsbouw zijn er vergelijkbare beperkingen gehanteerd (zie *Brochure 1983*, 14-21 en 40-42). Uiteraard is daarmee de moeilijkheidsgraad niet volledig onder controle. Het is inderdaad best mogelijk heel moeilijk zinnen te construeren met allemaal woorden uit de *Woordenlijst elementaire kennis:*

b.v.: *Zo is het nu toevallig ook nog eens een keertje.*
Daar zit wel wat in, maar het is toch niet wat je noemt je van het.

Voorts is de moeilijkheidsgraad van examens receptieve kennis niet uitsluitend een zaak van linguïstische moeilijkheid. Ook de gekozen toetsvorm en de toetsinhoud bepalen mee de moeilijkheidsgraad (cf. Zondervan & Vroege 1979). Zo kunnen over gemakkelijke teksten moeilijke vragen worden gesteld en kan een lexicaal en syntactisch eenvoudige tekst over een moeilijk onderwerp gaan. Een echte kijk op de moeilijkheidsgraad van beheersingstoetsen krijgt men pas bij de correctie. Dat is trouwens een van de redenen waarom het Certificaat met relatieve normering werkt (zie verder sub Evaluatie en normering).

Toch betekent dat nu weer niet dat de moeilijkheidsgraad van de toets zelf bij het Certificaat niet onder controle wordt gehouden. Alleen gebeurt die controle noodgedwongen empirisch. Na het opstellen van de toetsen door de constructeurs gaat de proefversie ter beoordeling naar de leden van de Werkgroep die deze zowel inhoudelijk als m.b.t. moeilijkheidsgraad van kritisch commentaar voorziet. Deze Werkgroep die bestaat uit deskundigen heeft o.m. tot taak over de kwaliteit van de toetsen te waken. Op grond van het commentaar van de Werkgroep wordt de proefversie dan gereviseerd en worden de definitieve toetsen opgesteld. Na de correctie van de toetsen wordt bovendien nog door middel van statistische vergelijking nagegaan of er geen al te grote discrepanties zijn tussen de niveau-eisen van de verschillende jaren. De definitieve normering wordt overigens ook vastgesteld na vergelijking met de resultaten van vorige jaren.

Op die manier krijgen we, bij eventuele kleine verschuivingen in relatieve moeilijkheidsgraad, toch een vergelijkbare evaluatie van de kandidaten.

Een vraag die m.b.t. de bruikbaarheid van de Certificaatsexamens voor Nederlands als Tweede Taal wel eens gesteld wordt, is of het niveau dat gevergd wordt wel hoog genoeg is of m.a.w. de moeilijkheidsgraad van de Certificaatsexamens wel groot genoeg is voor binnenlands gebruik.

Dat dit op zich een verkeerde vraag is zal al duidelijk zijn uit wat hiervoor gezegd is over de heterogeniteit van de leerdersgroep van het Nederlands als Tweede Taal. Men zou veeleer de vraag moeten stellen of er genoeg differentiatie in de moeilijkheidsgraad is om een goede niveau-discriminatie mogelijk te maken. Op welke manier die differentiatie wordt nagestreefd, hebben we hiervoor al besproken. We hebben er daarbij op gewezen dat het uitgangsprincipe bij het Certificaat was, dat op het laagste niveau een absoluut minimum moet worden geëist maar dat op middenniveau en uitgebreid niveau behoorlijke eisen mogen worden gesteld.

Aangezien echter 'bedacht moet worden dat het adequaat functioneren in een omgeving waarin de tweede taal voertaal is, hoge eisen stelt aan het beheersingsniveau in die taal' (Extra 1985,110) is het in het licht van de discussie over de bruikbaarheid van het Certificaat NVT als Certificaat NTT wel interessant zich af te vragen of de niveau-eisen voor het *hoogste niveau* hoog genoeg liggen. Daarom is een bespreking van de niveau-eisen voor Uitgebreide Kennis hier op haar plaats.

Heel in het algemeen kunnen wij stellen dat de niveau-eisen in elk geval door een aantal examinatoren als behoorlijk hoog ervaren worden, getuige, het commentaar dat wij na het examen 1984 toegestuurd kregen. 'Ik vermoed dat er bij de beoordeling van Uitgebreide Kennis erg strenge normen zijn aangelegd. Dit is niet bedoeld als negatieve kritiek maar om ter overweging te geven de vraag of, wat spreekvaardigheid betreft, de sprong van Basis naar Uitgebreid niet wat groot is gemaakt.' (Verslag Examen 1984,60.)
Die laatste vraag is niet geheel ten onrechte. Het is inderdaad zo dat de eisen voor Uitgebreid niveau in vergelijking met eisen van andere bekende beheersingstoetsen voor andere talen aan de hoge kant zijn. Zo zal vergelijking met de eisen voor het 'Cambridge Certificate of English' aan het licht brengen dat Uitgebreide Kennis van het Certificaat Nederlands moeilijker is dan het *Proficiency*-niveau van het Cambridge Certificate.

De toetsen lees- en luistervaardigheid van het Certificaat zijn opgesteld volgens de vuistregel die Harris formuleert voor 'advanced-level'-tests. Hij stelt dat 'A good advanced-level test for foreign students will generally include some items that even many native speakers (...) would miss, for (...) reading is not one of the language skills that everyone learns to master, even in his first language. On the other hand, if the entire test proved difficult for mature native speakers (...) we would scarcely be justified in calling it a test of (...) a second language' (Harris 1969,62).
Dat is een praktisch uitgangsprincipe. Een goede controle op de moeilijkheidsgraad is de proeftoets die nu al twee jaar na elkaar is uitgetest in een klas van 18-jarige moedertaalsprekers uit het laatste jaar van een middelbare school in Vlaanderen (afdeling Latijn-Wiskunde en afdeling Wetenschappelijke B, vergelijkbaar met VWO in Nederland). Uit de resultaten blijkt dat zelfs moedertaalsprekers met een middelbare schoolopleiding de receptieve toetsen niet foutloos maken. Wel haalden alle leerlingen altijd de norm. Van de laatste leestoets bijvoorbeeld waren de resultaten als volgt:

KLAS	AANTAL PROEFPERS.	FOUTLOOS	GEZAKT
LAT. WIS.	14	8	0
WET. B	24	18	0

Nu moet er wel op gewezen worden dat er een verschil is in de afnameconditie van de leestoets. Waar de examenkandidaten van het Certificaat incidenteel een woordenboek mogen gebruiken, werd dit voor de moedertaalsprekers niet toegestaan.
Van de luistertoets waren de resultaten iets beter

KLAS	AANTAL PROEFPERS.	FOUTLOOS	GEZAKT
LAT. WIS.	14	12	0
WET. B	24	19	0

Deze resultaten samen met het feit dat zowel de lees- als de luistertoets uitsluitend uit authentiek materiaal bestaan, zijn o.i. duidelijke indicatoren van een voldoende hoge moeilijkheidsgraad voor de receptieve vaardigheden.

Wat de produktieve vaardigheden betreft: ook daar gelden zowel in de taakstelling als in de normering vrij hoge eisen. Voor Uitgebreide Kennis schrijfvaardigheid moeten de kandidaten een tekst schrijven over een actueel onderwerp. De toets schrijfvaardigheid 1985 Uitgebreide Kennis afgenomen bij leerlingen van het vijfde jaar middelbare school en met dezelfde normen gecorrigeerd, leverde de volgende resultaten op:

AANTAL LL.	SCORE	EVALUATIE CERTIFICAAT NVT
14	100-120	ZG
8	99,5-95	G
6	94,5-85	RV
3	84,5-75	V
2	minder dan 75	0

Voor spreekvaardigheid is een dergelijke vergelijking niet uitgevoerd, maar volgens de correlatieanalyse van de vier vaardigheden (Verslag examens 1984) was het examen spreekvaardigheid niet gemakkelijker dan de andere.

Verder blijkt ook uit de geslaagdenpercentages dat niet iedereen zo maar het Certificaat Uitgebreide Kennis kan halen. Het niveau Uitgebreide Kennis lijkt derhalve ook voor de betere kandidaten binnen het Nederlandse Taalgebied niet te gemakkelijk. Natuurlijk gelden voor het Uitgebreid niveau nog geen echte tweetaligheidseisen. Maar dat kan ook nooit de bedoeling zijn.

Tenslotte kan hier nog aan toegevoegd worden dat de moeilijkheids-

graad van het examen uitgebreid niveau ook bij statistische controle (Verslag examens 1984) blijkens de Scheefheidstest en de Kurtosistest van de scorecurve, voldeed aan de psychometrische eisen m.b.t. moeilijkheidsgraad.

2.5
Beoordeling en normering

Een andere vraag die men zich omtrent de examens kan stellen is: hoe wordt er beoordeeld? Die vraag krijgen wij de laatste jaren steeds vaker en het is ook een terechte vraag. Kandidaten en examinatoren moeten weten wat de criteria zijn die gehanteerd worden bij de beoordeling.

Ideaal zou zijn als wij voor elk examen vooraf konden vaststellen wat het criterium is dat een kandidaat moet halen om geslaagd te zijn, of anders gezegd: dat wij onafhankelijk van de door de verschillende kandidaten behaalde resultaten bij voorbaat konden bepalen welke score een kandidaat moet behalen om te slagen (vgl. Cziko 1982,368; Van Els e.a. 1984,318). Deze ideale criterium-gerichte manier van beoordelen is echter voor examens als die van het Certificaat onmogelijk toe te passen. Immers, de toetsresultaten die door de kandidaten worden behaald, zijn niet alleen afhankelijk van de kennis van de kandidaten, maar evenzeer van de moeilijkheidsgraad van de toetsen. Zelfs al zouden wij erin slagen uit de doelstellingen af te leiden wat wij in termen van scores als criterium voor slagen/zakken beschouwen, dan blijft nog altijd de moeilijkheidsgraad van het examen een onbekende. En vanwege de reeds genoemde diversiteit van de doelgroep is die moeilijk in te schatten. Dat probleem heeft het examen van het Certificaat overigens gemeen met andere 'centrale examens'. Zo slaagt ook het CITO er niet in om – ondanks de grotere homogeniteit van zijn doelgroep – volledig criteriumgerichte toetsen te ontwerpen. Ook bij het CITO ziet men zich genoodzaakt relatief te normeren voor de landelijke examens: 'Tot nu toe blijkt de zg. relatieve normering waarbij op basis van de rangorde van de leerlingen en de gebleken moeilijkheid van het examen een grens voldoende-onvoldoende wordt vastgelegd, de voor de leerlingen meest rechtvaardigde methode' (Ipema & Maas-De Brouwer 1974,353).

De moeilijkheidsgraad van het Certificaatsexamen is mede zo moeilijk vooraf vast te stellen, omdat de examens van het Certificaat niet vooraf uitgetest worden. Dat is om verschillende redenen niet mogelijk. Ten eerste is dat met de huidige bestaffing en binnen de strakke timing van de certificaatsactiviteiten materieel onmogelijk. Ten tweede is het vrijwel niet doenlijk een representatieve steekproef samen te stellen voor de toetspopulatie. De doelgroep van de toetsen is zo heterogeen dat het onmogelijk is er een statistisch betrouwbare representatieve steekproef voor te vinden. Ten derde lijkt het ons in verband met de geheimhouding van de examenopgaven veiliger om dat niet te proberen.

Zoals gezegd wordt de moeilijkheidsgraad van de examenopgaven via beoordeling en niet via proeftrajecten onder controle gehouden. De opgaven worden door de Werkgroep van het Certificaat kritisch nagelezen en beoordeeld. Dat wil zeggen dat de leden van de Werkgroep op grond van de eisen die omschreven zijn in de brochure voor het examen en op grond van de woordenlijst, hun mening geven over de moeilijkheidsgraad van het examen. Al is die beoordeling geen 'wilde gok', toch zou het van onvoorzichtigheid getuigen als wij uitsluitend die beoordeling als criterium zouden hanteren voor het bepalen van de cesuur slagen/zakken.

Er is overigens nog een tweede reden waarom wij die absolute criteriumgerichte normering niet toepassen. Wie criterium-gericht toetst, moet weten welke invloed de toetsvorm heeft op de resultaten. Dat kan alleen als men met die toetsvorm al een zekere ervaring heeft bij een gelijksoortige populatie als die welke men wil testen. Dat betekent meteen ook dat men dan aan die toetsvorm vastzit, want andere toetsvormen geven andere resultaten.

Nu ligt de algemene vorm van de toetsen voor het Certificaat wel vast, maat dit belet niet dat er binnen die vastgelegde vorm kleine spelingen mogelijk zijn die voor onverwachte schommelingen in de resultaten kunnen zorgen. Zo kan het volstaan dat iemand anders de teksten voor leesvaardigheid schrijft, of dat de spreekstijl van de geïnterviewde in het examen luistervaardigheid wat onduidelijker is om afwijkende scores te krijgen. En aangezien die effecten niet vooraf voorspelbaar zijn, zou het niet verantwoord zijn strikt criteriumgericht te evalueren.

Hoe beoordelen wij dan wel? In feite gebeurt het volgende. Op basis van de *taxonomie* wordt een examen opgesteld waarvan op goede gronden mag worden aangenomen dat de gemiddelde kandidaat ervoor kan slagen. Wij gaan met andere woorden uit van welomschreven criteria. Alleen verabsoluteren wij die criteria niet. Na de correctie wordt èn op grond van de resultaten èn op grond van de vooraf omschreven criteria de cesuur zakken/slagen vastgesteld. Hierbij wordt zowel rekening gehouden met het gemiddelde als met scores van kandidaten waarvan de Examencommissie vindt dat ze niet voldoen, respectievelijk net voldoen of als duidelijke grensgevallen mogen worden beschouwd. Het probleem van de cesuur is uiteraard het belangrijkste. Als we die cesuur eenmaal hebben vastgesteld, kan vrij gemakkelijk een verdere hiërarchie in de scores worden aangebracht. Het spreekt vanzelf dat bij het vastleggen van de normen ook rekening wordt gehouden met de normen die in voorafgaande jaren werden gehanteerd. Een willekeur over de jaren heen is noch voor de waarde noch voor de geloofwaardigheid van het Certificaat wenselijk. Docenten en kandidaten moeten erop kunnen rekenen dat bijvoorbeeld voor het examen Basiskennis de beoordeling elk jaar ongeveer dezelfde is.

Grosso modo is er in de loop van negen jaar examenafnames een evaluatieprocedure gekomen die weliswaar niet de rigide objectiviteit heeft

van een criterium-gerichte toets maar die een vrij consequente normering mogelijk maakt en die corrigeert voor onvermijdelijke verschillen in testmoeilijkheid.

Die globale procedure leidt voor twee van de vier vaardigheden tot een zeer eenvoudige normering in termen van de toetsen. Voor *lezen* en *luisteren*, die uit meerkeuzetoetsen bestaan, is het inderdaad een rechttoe rechtaan beslissing: 'zoveel correcte antwoorden is voldoende'. Iets moeilijker ligt het bij *schrijven* en *spreken*. Deze produktieve vaardigheden ontsnappen min of meer aan objectieve scoring. Voor *schrijven*, dat in de toetsing van het Certificaat altijd een soort 'geleid schrijven' is, zijn vrij precieze richtlijnen vastgelegd. Voor elementair niveau bijvoorbeeld zien die er zo uit:

De opgave omvat 5 'items', meer bepaald 5 alinea's van een brief. Komt de boodschap van ieder item goed over? Als dit 5 of 4,5 keer het geval is, is men geslaagd mits het totaal aantal 'taal'-fouten niet hoger is dan 14. Een hele fout is b.v. verkeerd woordgebruik, woord uit een vreemde taal. Een halve fout is b.v. verkeerde vervoeging, verbuiging, verkeerde prepositie, verkeerde woordvolgorde, verkeerd lidwoord. Een kwart fout is b.v. een spellingfout.

Voor *spreken* is de objectieve beoordeling natuurlijk nog moeilijker. Daar is een subjectief beoordelaarseffect niet te vermijden. Dit kan wel enigszins beperkt worden door niet globaal te beoordelen, maar door afzonderlijke quoteringen te voorzien voor diverse aspecten van spreekvaardigheid. Daarom gebeurt de beoordeling van de spreekvaardigheid aan de hand van een zogenaamd analytisch beoordelingsschema waarop voor vier deelaspecten afzonderlijk punten worden toegekend. Voor Basiskennis ziet dit schema er zo uit:

grammatica	50 punten
uitspraak	10 punten
vlotheid	25 punten
woordkeuze	15 punten
totaal	100 punten

Dat een halo-effect van de globale prestatie in de deelquoteringen niet helemaal kan worden uitgeschakeld, is zeer aannemelijk. Anderzijds verplicht zo'n schema toch tot scherp en discriminerend luisteren en leidt het derhalve tot een preciezere beoordeling.
Natuurlijk blijft het op grond van de voorgaande informatie voor een kandidaat nog moeilijk om vast te stellen of hij de norm zal halen voor een bepaald niveau. Daarom heeft de Werkgroep onlangs besloten om na het examen aan de examinatoren de cesuurscore mee te delen die bij de receptieve vaardigheden voor slagen/zakken werd gehanteerd. Op die

manier kan de examinator bij het oefenen met oude examenopgaven inschatten welke kans op slagen toekomstige kandidaten hebben.

2.6
Deelname aan de examens en certificering over de periode 1977-1986

Vooraf dient opgemerkt te worden dat in 1977, 1978 en 1979 *uitsluitend* op niveau Elementaire Kennis werd geëxamineerd, vanaf 1980 op de niveaus Elementaire Kennis en Basiskennis en pas vanaf 1984 op alle drie niveaus (E.K. + B.K. + U.K.).

	Elem. Kennis		Basiskennis		Uitgebr. Kennis		Totaal	
	Buitenl.	Binnenl.	Buitenl.	Binnenl.	Buitenl.	Binnenl.	Buitenl.	Binnenl.
1977	72	–	–	–	–	–	72	–
1978	216	–	–	–	–	–	216	–
1979	178	1	–	–	–	–	178	1
1980	195	–	114	–	–	–	309	–
1981	158	–	100	1	–	–	258	1
1982	320	29	166	79	–	–	486	108
1983	396	100	156	142	–	–	552	242
1984	352	227	214	187	104	58	670	472
1985	351	308	215	339	110	123	676	770
1986	346	380	241	415	99	179	686	974
Tot.	2.584	1.045	1.206	1.163	313	360	4.103	2.568

Tabel 1. Deelnemersaantallen over de periode 1977-1986
Uitgesplitst over Buitenland en Binnenland (B + NL)

Uit tabel 1 blijkt dat de belangstelling voor het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal de laatste jaren zeer sterk gegroeid is en dat met name sinds 1982 de deelname binnen het Nederlandse taalgebied enorm gestegen is. In 1985 waren er overigens voor het eerst meer binnenlandse deelnemers dan buitenlandse. In 1986 is de binnenlandse deelname gestegen tot 59%.
Uit de totale aantallen (Tabel 2) blijkt dat de belangstelling voor alle niveaus toeneemt, maar dat de belangstelling voor de hogere niveaus relatief sneller toeneemt. Over alle jaren gerekend vertegenwoordigt Elementaire Kennis 54% van de deelname.
Als we ons beperken tot de jaren waarin examens op alle drie niveaus werden afgelegd vinden we de volgende verhoudingen:

	1984 + 1985 + 1986		
E.K.	1.964		= 46%
B.K.	1.651	2.324	= 54%
U.K.	673		

	Alleen 1985		
E.K.	659		= 46%
B.K.	554	787	= 54%
U.K.	233		

	Alleen 1986		
E.K.	726		= 44%
B.K.	656	934	= 56%
U.K.	278		

De ontwikkeling is dat Elementaire Kennis terrein verliest t.o.v. Basiskennis en Uitgebreide Kennis, en dat vanaf 1984 Basiskennis en Uitgebreide Kennis meer dan de helft van het totaal aantal examens uitmaken.

	Elem. Kennis	Basiskennis	Uitgebr. Kennis	Totaal
1977	72	–	–	72
1978	216	–	–	216
1979	179	–	–	179
1980	195	114	–	309
1981	158	101	–	259
1982	349	245	–	594
1983	496	298	–	794
1984	579	401	162	1142
1985	659	554	233	1446
1986	726	656	278	1660
Totaal	3629	2369	673	6671

Tabel 2. Deelnemersaantallen over de periode 1977-1986.

Het is interessant om naast de deelnemersaantallen ook de geslaagdenpercentages te leggen, omdat daaruit ook enigszins een indruk kan worden verkregen van de moeilijkheidsgraad van de examens:

	Elem. Kennis				Basiskennis				Uitgebr. Kennis			
	LE	LU	SCH	SPR	LE	LU	SCH	SPR	LE	LU	SCH	SPR
1977	68	64	84	75	–	–	–	–	–	–	–	–
1978	67	70	67	76	–	–	–	–	–	–	–	–
1979	86	70	88	83	–	–	–	–	–	–	–	–
1980	70	59	71	73	70	45	45	76	–	–	–	–
1981	83	60	63	81	87	78	59	76	–	–	–	–
1982	73	57	70	82	67	57	60	58	–	–	–	–
1983	79	72	81	79	73	70	68	87	–	–	–	–
1984	87	67	75	80	74	78	68	77	79	70	61	78
1985	81	75	69	82	75	78	68	79	76	72	52	82
1986	83	77	72	81	74	77	71	76	72	66	45	71

Tabel 3. geslaagdenpercentages 1977-1986

Verder kan voor de volledigheid nog aangegeven worden hoeveel certificaten en deelcertificaten in de loop der jaren zijn uitgereikt (Tabel 4). Deze cijfers geven een indruk van de verbreidheid van het Certificaat, maar geven o.i. ook zeer duidelijk aan hoe een deelcertificatensysteem tegemoet komt aan differentiële behoeften van tweede-taalleerders. Er worden relatief veel meer deelcertificaten behaald dan volledige. Dit laatste is weliswaar ten dele te wijten aan het feit dat een aantal deelnemers dat is ingeschreven voor een volledig certificaat (d.i. vier vaardigheden van één niveau) zakt voor één of meer vaardigheden en dus alleen deelcertificaten krijgt, maar toch ook aan het feit dat een aantal kandidaten zich maar voor één of meer deelcertificaten inschrijft.
Bij de tabel van de uitgereikte certificaten moet voor de duidelijkheid nog opgemerkt worden dat bij de volledige certificaten ook die certificaten geteld zijn, die verkregen zijn door inruiling van vier deelcertificaten. Het deelcertificatensysteem maakt het namelijk mogelijk om te allen tijde de vier deelcertificaten van één niveau die eventueel over verschillende jaren behaald werden, in te ruilen tegen een volledig certificaat voor dat niveau. Met dit gegeven moet rekening worden gehouden voor een juiste interpretatie van de onderstaande tabel.

	Elem. Kennis				Basiskennis				Uitgebr. Kennis			
	V	3	2	1	V	3	2	1	V	3	2	1
1977	34	12	6	12	–	–	–	–	–	–	–	–
1978	78	57	29	27	–	–	–	–	–	–	–	–
1979	79	35	20	24	–	–	–	–	–	–	–	–
1980	76	24	27	42	22	32	25	23	–	–	–	–
1981	63	28	25	25	35	24	19	19	–	–	–	–
1982	117	69	58	54	72	43	38	57	–	–	–	–
1983	213	66	72	70	119	59	47	37	–	–	–	–
1984	227	107	81	114	145	63	60	71	65	29	29	27
1985	226	99	106	143	173	96	62	145	55	66	43	43
1986	284	109	107	152	244	97	96	130	57	50	41	85

Tabel 4. Aantal uitgereikte certificaten (V) en deelcertificaten.

Globaal kan gesteld worden dat het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal zowel in buiten- als binnenland meer belangstelling (Tabel 1 en 2) krijgt en dat het tegemoet komt aan reële behoeften.

3
Geschiktheid van het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' als toetsing & certificering voor Nederlands als Tweede Taal.

3.1
Behoefte aan certificering

Dat er ook voor Nederlands als tweede taal een toenemende behoefte aan certificering bestaat, staat buiten kijf. De groei van het aantal niet-Nederlandstaligen in Nederland en Vlaanderen, zal in de toekomst vaker een getuigschrift van enige kennis van het Nederlands noodzakelijk maken. Vooral in de werksfeer zal de behoefte aan een algemeen erkend bewijs van taalvaardigheid groeien. Dat blijkt overigens nu al uit de toenemende vraag naar het 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' binnen het Nederlandse taalgebied. Waar het 'Certificaat Nederlands' oorspronkelijk gericht was op niet-Nederlandstaligen in het buitenland heeft de toenemende vraag van tal van instanties op het gebied van de volwasseneneducatie er uiteindelijk toe geleid dat ook niet-Nederlandstaligen in Nederland en Vlaanderen tot het examen werden toegelaten. Het aantal deelnemers binnen het Nederlandse taalgebied nam vervolgens in drie jaar tijd zelfs de overhand. In 1985 waren er dan ook al meer binnenlandse deelnemers dan buitenlandse. De redenen voor die belangstelling liggen voor de hand. Heel wat buitenlanders in Nederland en België willen graag een getuigschrift dat erkend is. Maar voor een aantal van de

bestaande cursussen Nederlands als Tweede Taal is er geen erkend getuigschrift te behalen. Het 'Certificaat Nederlands' heeft dan weliswaar geen civiel effect, maar is een erkend getuigschrift geworden dat uitgereikt wordt onder auspiciën van de Nederlandse Taalunie, de enige overkoepelende officiële organisatie die met het beleid inzake de Nederlandse taal belast is. Bovendien kan dit Certificaat ook in het buitenland behaald of aangevuld worden. In verband met migratie van niet-Nederlandstaligen is dat een factor van groot belang.

3.2
Voorwaarden voor een Certificaat Nederlands als Tweede Taal

Een eerste voorwaarde die men aan een Certificaat NTT moet stellen is, dat het een genuanceerde profielbeschrijving van de taalvaardigheid op verschillende niveaus moet geven. De in het eerste deel beschreven reële verschillen in taalvaardigheden en taalbehoeften van de niet-Nederlandstaligen maakt dat een certificeringssysteem nodig is dat aan die verschillen recht doet.
Een tweede voorwaarde waaraan een Certificaat NTT moet beantwoorden is dat de toetsing moet bestaan uit beheersingstoetsen. Gezien de grote diversiteit in leerroutes, gaande van helemaal geen onderwijssturing tot en met totale integratie in het Nederlandse onderwijssysteem, ligt het voor de hand dat alleen toetsen die onafhankelijk van eender welk curriculum de vaardigheid in zo realistisch mogelijke taalgebruikssituaties bepalen, in aanmerking komen als certificaatstoetsen.
Als derde voorwaarde – die eigenlijk uit de twee voorgaande voortvloeit – kan men stellen dat voor de te toetsen taalvaardigheden precieze omschrijvingen voorhanden moeten zijn van de inhoud van de examens, de niveau-eisen en de communicatieve eisen.
Een vierde voorwaarde is dat de waarde en de betekenis van het certificaat voor het hele Nederlandse taalgebied vergelijkbaar moeten zijn. Daartoe zijn uniforme toetsing en uniforme evaluatie absolute voorwaarden.
Een vijfde voorwaarde is dat kandidaten over het gehele land het examen moeten kunnen afleggen, onafhankelijk van al of niet gevolgde cursussen en dat op verschillende tijdstippen van het jaar.
Een zesde voorwaarde is dat het Certificaat NTT een equivalentiebeschrijving moet krijgen met het reeds bestaande Certificaat Nederlands als Vreemde Taal.
In verband met de reeds genoemde mogelijkheden van immigratie en remigratie is dat van het grootste belang. Dat is ook belangrijk voor al diegenen die nu al een CNVT hebben behaald.

3.3
Geschiktheid van het huidige 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal' als Certificaat Nederlands als Tweede Taal

In tal van opzichten komt het bestaande Certificaat Nederlands als Vreemde Taal zeker in aanmerking om ook als Certificaat Nederlands als Tweede Taal te gaan fungeren. In de eerste plaats beantwoordt de toetsvorm met het systeem van deelcertificaten voor verschillende vaardigheden en op verschillende niveaus aan de voorwaarde van de mogelijkheid tot genuanceerde taalvaardigheidsbeschrijving.
Bovendien maakt het feit dat het huidige certificaatsexamen bestaat uit directe curriculumonafhankelijke toetsen het mogelijk dat het certificaatsexamen kan worden afgelegd op verschillende plaatsen en in aansluiting op zeer verschillende opleidingen.
Anderzijds voldoet het Certificaat met zijn uniforme toetsvormen en zijn uniforme evaluatie aan de voorwaarde van gelijkwaardigheid voor het gehele taalgebied.
Verder zijn ook de gebleken betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen evenals de beschikbare ervaring op het gebied van de logistieke en administratieve organisatie van het examen, factoren die pleiten voor uitbreiding van de huidige certificaatsvorm tot het Nederlandse taalgebied.
Tenslotte zijn de toetsen van het Certificaat NVT de enige die uitgaan van een integratieve visie op het Nederlands. Ze zijn ontworpen als toetsen voor het Nederlands als gemeenschappelijke standaardtaal van Nederland en de Vlaamse Gemeenschap. Niet alleen bestaan de Werkgroep en de staf uit Nederlandse en Vlaamse leden, ook in de toetsvormen wordt recht gedaan aan de eigen aard van de taal van de beide geografische gebieden.
Verder blijkt ook uit de snel toenemende binnenlandse belangstelling voor het Certificaat dat het op dit ogenblik reeds voldoet aan een behoefte binnen het Nederlandse taalgebied. Nu al ervaren tientallen instellingen en educatieve centra die zich bezighouden met het onderwijs aan buitenlanders in Nederland en België de praktische bruikbaarheid van een curriculumonafhankelijk deelcertificatensysteem.
Ondanks de gebleken principiële en praktische bruikbaarheid resteren er vooralsnog een aantal problemen. Zo is er het praktische probleem van de erkenning van het Certificaat voor binnenlands gebruik. In dat opzicht zal zeker nog overleg nodig zijn met het Ministerie van O. en W. en met het bevoegd gezag voor het minderhedenbeleid in Nederland maar evenzeer met het Ministerie van Onderwijs in Vlaanderen. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in Nederland blijkt inmiddels overigens zelf het initiatief genomen te hebben tot de ontwikkeling van een curriculum Nederlands als Tweede Taal met daarbij aansluitend een examen. De vraag rijst in hoeverre de ontwikkeling van althans een unilateraal examen nog zinvol is, sinds het bestaan van de Taalunie.

Een tweede probleem beteft het statuut van het Certificaat Nederlands. Als men ertoe overgaat het Certificaat Nederlands als Tweede Taal onder te brengen binnen het huidige Certificaat Nederlands als Vreemde Taal dan zal dit laatste in elk geval een vast statuut moeten krijgen binnen de Taalunie. Dan zal de Taalunie daar consequent haar beleid naar moeten richten en dan moet het Certificaat ook af van zijn huidige project-statuut en moet het een volwaardige entiteit binnen de Taalunie worden.
Een ander probleem dat zeker zijn beslag zou moeten krijgen i.v.m. Certificaat betreft de positie van de Waalse Belgen m.b.t. het Nederlands. De opvatting van het Certificaat in dit opzicht is duidelijk uit het eerste deel: Waalse Belgen leren Nederlands als vreemde taal en komen dus in aanmerking voor het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. In Brussel ligt de situatie iets moeilijker.
In een officieel tweetalig gebied is het moeilijk om het onderscheid tussen vreemde taal en tweede taal te maken. Mocht men ooit een onderscheid tussen een certificaat NTT en een certificaat NVT gaan maken, dan zal een zeer duidelijke omschrijving van de respectievelijke doelgroepen absoluut noodzakelijk zijn. Bovendien zal in dat geval ook een equivalentiebeschrijving tussen het Certificaat NVT en het Certificaat NTT noodzakelijk zijn. Het kan immers niet dat de in het buitenland gecertificeerde kennis van het Nederlands in het binnenland niet erkend zou worden. Het omgekeerde zou trouwens al even onzinnig zijn.
In het geval er een apart certificaat NTT wordt opgezet voor het hele Nederlandse taalgebied verdient het alle aanbeveling dat dit gebeurt in overleg met het huidige Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. De toetservaring en de ondertussen uitgebreide kennis op het gebied van administratieve organisatie van toetsen kunnen niet op korte termijn verworven worden door een nieuw op te zetten project. Ook beleidmatig is het voor de Taalunie belangrijk dat een eventueel nieuw certificaat NTT enigszins parallel loopt en afgestemd wordt op een al bestaand certificaat NVT.
Alleen vragen wij ons na de vergelijking van het NVT met het NTT af of het überhaupt wel zo'n goede oplossing zou zijn om een apart certificaat NTT in het leven te roepen. Aangezien zowel leerproces, als leersituatie, in geen van beide groepen eenvormig zijn, blijkt het weinig zinvol te doen alsof het leren van NVT fundamenteel verschilt van het leren van NTT. Aangezien het verschil tussen leerders van NVT en leerders van NTT eigenlijk alleen in termen van de maatschappelijke verwachtingen van de taalgemeenschap waarin ze resideren verschilt, lijkt er zowel voor NTT als voor NVT behoefte te bestaan aan een examensysteem dat gedifferentieerd is naar niveaus en vaardigheden. Een dergelijk examensysteem is nu al aanwezig bij het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. Bovendien heeft het huidige Certificaat Nederlands als Vreemde Taal het voordeel dat de niveau-eisen, de communicatieve eisen, de te kennen grammatica en woordenschat precies gespecificeerd zijn en ook in de praktijk

werken. Natuurlijk zullen nog andere overwegingen een rol moeten spelen in het beleid. Het hier gepresenteerde rapport kan slechts een bijdrage zijn tot een zinvol en weloverwogen beleid.

Literatuuroverzicht

ALLEN, H.B. (ed.)(1965): Teaching English as a Second Language. New York.

ALDERSON, J.C. (1981): Reactions to the Morrow Paper. In: ELT documents 111 – Issues in Language Testing, 45-54.

AMERSFOORT, J.M.M. VAN & VAN DER WUSTEN (1975): Marokkaanse arbeiders in Nederland. Amsterdam (Soc. Geogr. Inst., U.V.A.)

APPEL, R. (1982): De voertaal op school en de tweede-taalverwerving van anderstalige kinderen. In: Appel e.a. (1982), 77-87.

APPEL, R., C. CRUSON,P. MUYSKEN &J.W. DE VRIES (red.) (1982): Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen. Muiderberg: Coutinho.

APPEL, R. (1984): Immigrant children learning Dutch. Dordrecht.

BAETENS BEARDSMORE, H. (1981): Meertaligheid. In: W. de Geest e.a. (red.): Twintig facetten van de taalwetenschap. Leuven: ACCO, 207-216.

BAU, E.K. (1982): The Effect of Syntax on Readability for ESL Students in Puerto Rico. In: TESOL Quarterly, Vol. 16,4,517.

BEERSMANS, F. & L. BEHEYDT (1983): Woordenlijst Elementaire Kennis. Brussel-'s-Gravenhage, 1983.

BEHEYDT, L. (1981): Taalvaardigheid en taalmaten. In: M.F. Steehouder & C.J.M. Jansen (red.) Taalbeheersing 1981. Enschede: VIOT.

BEHEYDT, L. & P. DE KLEIJN (1982): Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. In: Verslag van het achtste colloquium in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten. 149-156.

BEHEYDT, L. (1983): Testing for the 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal'. In: C. KLEIN-BRALEY & T. CULHANE (eds.): Practice and Problems in Language Testing 5.

BEHEYDT, L. (1985): Toetsconstructie bij het 'Certificaat Nederlands'. In: Nederlands als tweede taal. Toegepaste taalwetenschap in Artikelen 22,2,129-147.

BEHEYDT, L. (1986): The development of an advanced level reading test for the Certificate for Dutch as a Foreign Language. ITL Journal of Applied linguistics 71,1-17.

BEHEYDT, L. & P. DE KLEIJN (1987): Toetsen en teksten 1 en 2. Wolters-Noordhoff: Groningen en Wolters: Leuven

BENSOUSSAN, M. & R. RAMRAZ (1983): The Fill-in Test: Combi-

ning Multiple-choice and Modified Cloze Techniques to Test English as a Foreign Language Reading Comnprehension.
Paper read at the 7th International Language Testing Symposium, Colchester.

BERG-ELDERING, L. VAN DEN (1978): Marokkaanse gezinnen in Nederland.
Alphen a/d Rijn.

BIALYSTOK, E & J. HOWARD (1979): Interferencing as an aspect of cloze test performance.
In: Working Papers on Bilingualism 17:24-36.

BLESER, R. DE (1976): The critical period, linguistic puberty and psychogrammar revisited from a foreign language point of view.
In: Toegepaste taalwetenschap in artikelen 1,3.

BOT, K. DE, P. BROEDER & L. VERHOEVEN (1985): Het meten van culturele oriëntatie in relatie met taalvaardigheid.
In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 22,2,33-49.

BROCHURE (1983): het Certificaat Nederlands als vreemde taal.
Brussel-'s-Gravenhage. 94 p.

CATFORD, J. C. (1969): Learning a language in the field: problems of linguistic relativity.
In: Studies in Language and Language Behavior 7-21.
Ann Arbor: The University of Michigan.

CERTIFICAAT NEDERLANDS: verslag examens 1981.
Interne publikatie CNVT.

CERTIFICAAT NEDERLANDS: Verslag examens 1984.
Interne publikatie CNVT.

CERTIFICAAT NEDERLANDS: Rapport biij een proefexamen 'Uitgebreide Kennis' van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal.
Interne publikatie CNVT, 44 p.

CERTIFICAAT NEDERLANDS ALS VREEMDE TAAL (1983): 'Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal'.
Brochure van de Vlaamse Gemeenschap (Brussel) en Ministerie van O. & W. (Den Haag).

CLAESSEN, J. (1980): Moderne vreemde talen uit balans.
Instituut voor Toegepaste Sociologie: Nijmegen 1980.

CLARK, J. L. D. (1983): Language Testing: Past and Current Status – Directions for the Future.
In: The Modern Language Journal 67,IV,431-443.

COUMOU, W. (1982): Taalonderwijs aan buitenlandse arbeiders.
In: R. Appel e.a. (red.) (1982), 54-76.

CRUSON, C. (1982): Buitenlandse arbeiders in Nederland.
In: R. Appel e.a. (red.) (1982), 12-26.

CUMMINS, J. (1980): The cross-lingual dimensions of language proficiency; implications for bilingual education and the optimal age issue.
In: TESOL Quartely 98:111-127.

CZIKO, G. A. (1982): Improving the Psychometric, Criterion-Referenced and Practical Qualities of Integrative Language Tests.
In: TESOL Quarterly Vol. 16(3),367 e.v.

DULAY, H. & M. BURT (1973): Should we teach children syntax?
In: Language Learning 23,245-258.

DULAY, H. & M. BURT (1974): Natural sequences in child second language acquisition.
In: Language Learning 24,37-53.

ELST, T. VAN, G. EXTRA, C. VAN OS & T. BONGAERTS (1977): Het toetsen van taalvaardigheid.
In: Handboek voor de toegepaste taalkunde. Hoofdstuk 16,427-451.

ELS, .T. VAN, T. BONGAERTS, G. EXTRA, CH. VAN OS & M. JANSSEN-VAN DIETEN (1984): Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages.
Edward Arnold: London.

EXTRA, G. (1985): Onderwijs Nederlands als Tweede Taal aan volwassenen.
Een overzicht van aandachtsgebieden.
In: Nederlands als Tweede Taal. Toegepaste Wetenschap in artikelen, 22,107-127.

EXTRA, G. & T. VALLEN (1985): Ethnic minorities and Dutch as a second language.
Dordrecht.

GAILLY, A. & J. LEMAN (red.) (1982): Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie.
Leuven: ACCO.

GARDNER, R. C. & W. E. LAMBERT (1972): Attitudes and motivation in second language learning.
Rowley, Massachusetts.

GREVE, M. DE & E. ROSSEAL (eds.) (1977): Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.
Bruxelles.

GREZEL, J. E., H. BUITER & T. VAN DER GEEST (1983): Het effect van monitorgebruik op het Nederlands als tweede taal.
In: Toegepaste taalkunde in Artikelen 17 (1983),3,58-81.

GROOT, A. D. & R. F. VAN NAERSSEN (1969): Studietoetsen: construeren, afnemen, analyseren.
Den Haag: Mouton.

GROOT, P. J. M. (1977): Luistervaardigheid Frans, Duits en Engels. Doelstelling en Toetsing.
Groningen.

HARRIS, D. P. (1969): 'Testing English as a Second Language'.
N.Y.: Mc Graw-Hill.

HAUERMEIREN, P. VAN (1975): Het leesbaarheidsonderzoek.
Groningen.

HIGGS, T. & R. CLIFFORD (1982): The Push Toward Communication.
In: HIGGS (ed.): Curriculum, Competency and the Foreign Language Teacher.

HULSTIJN, J.H. (1983): Componenten van tweede-taalbeheersing.
In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 17 (1983),3,82-111.

IPEMA, J. & T.A. MAAS-BROUWER (1974): Nogmaals: tekstbegripstoetsen.
In: Levende Talen 307,350-354.

KELLY, R. (1978): On the construct validation of comprehension tests: an exercise in applied linguistics.
Ph. D. Univ. of Queenland.

KLEIJN, P. DE & E. NIEUWBORG (1983): Basiswoordenboek Nederlands.
Leuven, Groningen.

KLEIN, W. & N. DITTMAR (1979): Developing grammars.
Berlin-Heidelberg-New York.

KOOPMAN, D. (1982): Taalmoeilijkheden bij Turken.
In: A. GAILLY & J. LEMAN (red.) 115-148.

KRASHEN, S. (1981): Second language acquisition and second language learning.
Oxford.

KRASHEN, S., M. LONG & SCARCELLA (1979): Age, rate and attainment in second language acquisition.
In: TESOL Quarterly 13,573-582.

LALLEMAN, J.A. (1983): Turkse kinderen in Nederland: de relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders.
In: TTT 3,2,1983,131-134.

LALLEMAN, J. (1985): vooruitgang in Nederlandse taalvaardigheid van Turkse kinderen na 2 jaar lagere school.
In: Nederlands als Tweede Taal. Toegepaste Taalkunde in Artikelen 22,18-32.

LALLEMAN, J.A. (1986): Dutch Language Proficiency of Turkish Children Born in the Netherlands.
Foris Publications: Dordrecht-Holland.

LALLEMAN, J. & R. APPEL (1984): Het Nederlands van Turkse kinderen die in Nederland zijn geboren.
In: Moer 1984,6,26-35.

LAMBERT, W. & G. TUCKER (1972): Bilingual Education of Children; The St Lambert Experiment.
Rowley Mass.

LEE, Y.P. (1984): Is there a global factor of language proficiency?
In: IRAL XXI/3 (1984), 203-206.

LENNEBERG, E. (1967): Biological foundations of language.
New York.

LINDEN, T. VAN DER (1985): Instaptoets anderstaligen.
In: Nederlands als Tweede Taal. Toegepaste Taalkunde in Artikelen 22,73-85.

LUIJTEN, T. (1977): het toetsen van taalvaardigheid.
In: B.T. Tervoort (red.): Wetenschap en Taal, 66-85.

MACKWARDT, A.H. (1965): English as a Second language and English as a Foreign Language.
In: H.B. Allen (1965).

MONTENS, F. & A.G. SCIARONE (1985): Enkele voorlopige opmerkingen over de kennis van het Nederlands bij buitenlanders en de toetsing en de certificering ervan. Voorzet 5, Nederlandse Taalunie. Wolters-Noordhoff.

MORROW, K. (1981): Communicatieve Language Testing: Revolution or Evolution.
In: J.C. Alderson & A. Hughes (eds.): ELT Documents 111 – Issues in Language Testing, 9-25.

MUYSKEN, P. & J.W. DE VRIES (1982): Een sociolinguistische kijk op het taalgebruik van buitenlandse arbeiders.
In: Appel e.a. (red.) p. 99-111.

NAESENS, P. (1982): Projecten in en rond het onderwijs voor migranten.
In: A. GAILLY & J. LEMAN (red.) p. 151-169.

NEUFELD, G. (1980): On the adult's ability to acquire phonology.
In: TESOL Quarterly 14, 285-298.

NIEUWENHOF, H.W.M. VAN DEN (1979): De validiteit van luistertoetsen Moderne Vreemde Talen.
In: Taaltoetsen in onderwijs en onderzoek, ABLA-papers 1, 59-74.

NUIJTEN-EDELBROEK, L. (1978): Italianen in Nederland: een onderzoek naar de mate van integratie.
In: Beleid en Maatschappij V, 172-179.

OLLER, J.W. (1979): Language Tests at School.

OLLER, J.W. (1983): 'g', what is it?
In: A. Hughes & D. Porter (eds.): Current Developments in Language Testing, 35-37.

OMAGGIO, A.C. (1983): Methodology in Transition: The New Focus on Proficiency.
In: The Modern Language Journal 67,IV,330-341.

OTTEN, R. (1982): Taalmoeilijkheden bij Marokkanen.
In: A. GAILLY & J. LEMAN (red.) 93-114.

PATKOWSKI, M.S. (1980): The sensitive period for the Acquisition of Syntax.
In: Language Learning 30,2,449 e.v.

PENFIELD, W. & L. ROBERTS (1959): Speech and Brain-Mechanisms.
Princeton. Princeton University Press.

RAATZ, U. (1982): Language Theory and Factor Analysis.
In: LUTJEHARMS & CULHANE (eds.): Practice and Problems in Language Testing III, 30-56.

RICHTERICH, R. (1980): Definitions of language needs and types of adults. Straatsburg.

ROOSENS, E. (1984): Over etnische identiteit.

ROSANSKY, E. (1975): The Critical Period for the Acquisition of language.
Some cognitive developmental considerations.
In: Working Papers on Bilingualism 6,93-100.

SCHUMANN (1975): Affective factors and the problem of age in second language acquisition.
In: Language Learning, Vol. 25,2,209.

SCOVEL, T. (1969): Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance.
In: Language Learning, 19,245-253.

SCOVEL, T. (1977): The perception of foreign accents by children, adults and aphasics, and its relationship to the notion of a critical period for language acquisition.
In: Dressler (ed.): Proceedings of the XII ICL.

SHOHAMY, E. (1982): Predicting Speaking Proficiency from Cloze Tests: theoretical and practical considerations for test substition.
In: Applied Linguistics. Vol. 3, nr. 2, 161-171.

SHOOK, R. (1977): Discourse Structure in Reading.
In: TESL Report 10, nrs. 2,3,4.

SIMENSEN, A. M. (1981): The Simplification of Authentic Reading Material for Pedagogic Purposes.
In: AILA Proceedings I, 418-419.

SIMOËS, A. (ed.) 91976): The bilingual child; Research and analysis of existing bilingual themes.
New York.

SNOW, C. & M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1978): The critical period for language acquisition: evidence from second language learning.
Child Development 49: 1114-1128.

SPOLSKY, B. (1973): What does it mean to know a language; or how do you get someone to perform his competence?
In: J. Oller & J. Richards (eds.): Focus on the Learner. Mass. 164-176.

STAPHORSIUS, G. & R.S.H. KROM (1985): Predictie van leesbaarheid.
In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 7 (1985),3,192-211.

TAYLOR, B.P. (1984): Toward a theory of language acquisiton.
In: Language Learning, vol. 24,1,23-25.

VERMEER, A. (1984): Leren en leven in twee talen.De problematiek van de tweede-taalverwerving van allochtonen.
In: Ons Erfdeel 4, 565-572.

VERMEER, A. (1985): Morrocan and Turkish children in the Netherlands: the influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition.
In: G. Extra & T. Vallen (eds.): Ethnic minorities and Dutch as second language.
Dordrecht.

VOLLMER, H.J. (1981): Receptive vs. productive competence? Models, findings and psycholinguistic considerations in L2-testing.
In: AILA Proceedings I, 208-209.

VOLLMER, H.J. (1983): The Structure of Foreign Language Competence.
In: A. Hughes & D. Porter (eds.): Current Developments in Language Testing. 3-29.

WEIR, C.J. (1981): Reaction to the Morrow Paper.
In: ELT documents 111 – Issues in Language Testing. British Council, 26-37.

WELSING, W.P.B.M. (1984): IN, SPIN...Voorstellen voor expliciete, gedifferentieerde en communicatieve doelstellingen voor het onderwijs in de Moderne Vreemde Talen aan Volwassenen.
In: Toegepaste Taalkunde in Artikelen 12,32-57.

WESDORP, H. (1979): Over het toetsen van het schrijfvermogen in het moedertaalonderwijs.
In: J.F. Matter (red.): Taaltoetsen in onderwijs en onderzoek.
ABLA-papers, nr. 1, 28-46.

WESDORP, H. (1981): Evaluatie-technieken voor het moedertaalonderwijs.
Staatsuitgeverij, Den Haag.

WESTHOFF, G.J. (1981): Voorspellend lezen.
Wolters-Noordhoff, Groningen.

WIJGH, I.F. (1982): Reading Comprehension and Authentic Text.
In: LUTJEHARMS & CULHANE (eds.): Practice and Problems in Language Testing III, 82-87.

WIJNANTS, A. (1985): Drempelniveau. Nederlands als vreemde taal.
Straatsburg. 327 p.

ZONDERVAN, F. & P. VROEGE (1979): Toetsen voor tekstbegrip: enige beoordelingscriteria.
In DCN Cahier 8. Omgaan met teksten in de klas 98-124.

In de reeks *Voorzetten* verschijnen probleemstellende notities over onderwerpen die de Nederlandse Taalunie ter harte gaan.

De notities in deze reeks zijn doorgaans geschreven in opdracht van de Nederlandse Taalunie. Dat betekent dan dat de keuze van de onderwerpen afkomstig is van die organisatie, en soms zelfs de vraagstelling. De notities verschijnen onder de naam van de auteur. De door de auteur(s) ingenomen standpunten geven immers niet noodzakelijkerwijze de opvatting weer van de Nederlandse Taalunie.

De Nederlandse Taalunie is een intergouvernementele organisatie, die in het leven is geroepen bij verdrag tussen Nederland en België. Zij heeft tot doel de integratie van Nederland en de Nederlandstalige gemeenschap in België op het gebied van de Nederlandse taal en letteren in de ruimste zin.

Het verdrag werd gesloten op 9 september 1980 te Brussel. Het werd vervolgens geratificeerd door het Nederlandse parlement en – krachtens de Belgische grondwetswijziging van augustus 1980 – door de Vlaamse Raad. De uitvoering van het verdrag is opgedragen aan de Nederlandse regering en aan de Vlaamse Executieve.

L. Beheydt is wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de projectgroep 'Certificaat Nederlands als Vreemde Taal'. Deze projectgroep is gevestigd op de Université Catholique de Louvain.

Wolters-Noordhoff Groningen
Wolters Leuven

ISBN 90 01 94590 2