



GELETTERDHEID  
EN  
TWEETAALLEN  
TEN BEHOEVE VAN  
TALIGE INTEGRATIE  
VAN VOLWASSEN  
MIGRANTEN

Referentiegid

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



# GELETTERDHEID EN TWEETAALIGHEID TEN BEHOEVE VAN TALIGE INTEGRATIE VAN VOLWASSEN MIGRANTEN

## **Auteurs**

Fernanda Minuz  
Jeanne Kurvers  
Karen Schramm  
Lorenzo Rocca  
Rola Naeb

## **Coördinatie**

Fernanda Minuz

## **Overige bijdragen**

Alexis Feldmeier García  
Taina Tammelin-Laine



Oorspronkelijke titel: *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adults migrants*  
ISBN 978-92-871- 9189-2  
© Council of Europe, juni 2022

Vertaling: *Geletterdheid en tweedetaalleren ten behoeve van talige integratie van volwassen migranten* ISBN  
978-90-70593-41-4  
© Nederlandse Taalunie & Raad van Europa, april 2024

Dit document is een gezamenlijke publicatie van de Nederlandse Taalunie en de Raad van Europa. De inhoud ervan is uitsluitend de verantwoordelijkheid van de auteurs en weerspiegelt niet noodzakelijkerwijs het officiële beleid van de Raad van Europa en/of de Nederlandse Taalunie.

Het bekijken, samenvatten en reproducieren van (delen van) de tekst is toegestaan voor niet-commerciële doeleinden, mits de integriteit van de tekst behouden blijft, het fragment niet uit zijn context wordt gehaald, geen onvolledige informatie wordt gegeven, of de lezer op een andere manier wordt misleid met betrekking tot het karakter, het bereik of de inhoud van de tekst. De brontekst moet als volgt worden vermeld: © Council of Europe, 2022 – English edition; © Nederlandse Taalunie & Raad van Europa, 2024 – Nederlandse vertaling.

Alle andere verzoeken met betrekking tot reproductie/vertaling van het volledige oorspronkelijke document of van delen van het oorspronkelijke document kunnen gericht worden aan het Directorate of Communications, Council of Europe (F-67075 Strasbourg Cedex of [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)). Algemene correspondentie over het oorspronkelijke document kan gericht worden aan het Directorate General II, Education Department of [education@coe.int](mailto:education@coe.int). Alle correspondentie over de vertaling naar het Nederlands kan gericht worden aan de Nederlandse Taalunie (Paleisstraat 9, 2514 JA Den Haag of [info@taalunie.org](mailto:info@taalunie.org)).

Ontwerp omslag en lay-out: Documents and Publications Production Department (SPDP) – Council of Europe  
Foto's: © Shutterstock

Vertaling: Talencentrum-VU  
Validering: Bart Deygers, Folkert Kuiken, Jeanne Kurvers, Inge Schuurmans  
Tekstredactie: Charlotte Journée  
Coördinatie: Steven Vanhooren, Leonie Wulfange, Fiona van Koot – Nederlandse Taalunie  
Aanpassing lay-out voor het Nederlands: Fiona van Koot – Nederlandse Taalunie  
Gedrukt door: Nederlandse Taalunie, 2024. Gedrukt op 100% gerecycleerd papier.

---

**Nederlandse Taalunie**  
Paleisstraat 9  
2514 JA Den Haag  
The Netherlands  
[info@taalunie.org](mailto:info@taalunie.org)  
Facebook: @taalunie  
[www.taalunie.org](http://www.taalunie.org)

**Council of Europe**  
Avenue de l'Europe  
67075 Strasbourg Cedex  
France  
Twitter: @CoE  
Facebook: @councilofeurope  
[www.coe.int](http://www.coe.int)

**taal:  
unie**





# INHOUD

---

WOORD VOORAF EN DANKBETUIGINGEN	7
VOORWOORD	11
INLEIDING	13
LASLLIAM BINNEN HET BELEID VAN DE RAAD VAN EUROPA	13
ALGEMENE DOELSTELLING VAN LASLLIAM	14
HOOFDSTUK 1 - DE LASLLIAM-REFERENTIEGIDS: DOELSTELLINGEN, GEBRUIKERS EN LEERDERS	17
1.1. RELATIES TUSSEN LASLLIAM EN HET ERK EN HET ERK AU DE	17
1.2. GEBRUIKERS	18
1.3. EEN INTEGRALE VISIE OP GELETTERDHEID	19
1.4. DE LEERDERS	20
1.4.1. Geletterdheidsachtergrond van leerders	20
1.4.2. Mondelinge competentie en meertaligheid	20
1.4.3. Leerdersprofielen	21
HOOFDSTUK 2 - DE LASLLIAM-REFERENTIEGIDS: BRONNEN EN ONDERBOUWING	23
2.1. ONDERZOEK NAAR ONGELETTERDE EN LAAGGELETTERDE VOLWASSEN LEERDERS	23
2.1.1. Metalinguïstisch bewustzijn	24
2.1.2. Het verwerken van (linguïstische) informatie	24
2.1.3. Contextgebonden cognitie	24
2.1.4. Mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid	25
2.1.5. Implicaties voor LASLLIAM	25
2.2. ONTWIKKELING VAN DE SCHALEN	25
2.2.1. Technisch lezen en schrijven: de schriftcode leren	25
2.2.2. Communicatieve taalactiviteiten bij lezen en schrijven	27
2.2.3. Communicatieve taalactiviteiten bij luisteren en spreken	28
2.2.4. Strategieën voor taalgebruik	29
2.2.5. Digitale vaardigheden	29
HOOFDSTUK 3 - ALFABETISERINGSONDERWIJS IN EEN TWEDE TAAL	31
3.1. EEN ACTIEGERICHTE BENADERING VAN ALFABETISERINGSONDERWIJS IN EEN TWEDE TAAL EN TERUGPLANNEN VANUIT HET DOEL	31
3.2. DE CODE CENTRAAL: TECHNISCH LEZEN EN SCHRIJVEN	31
OPBOUWEN	33
3.2.1. Aandacht voor lettergrepen	33

3.2.2.	Aandacht voor klanken en letters	34
3.2.3.	Aandacht voor globaalwoorden	34
3.2.4.	Aandacht voor morfemen	34
3.2.5.	Belangrijke algemene uitgangspunten	35
3.3.	DE LEERDER CENTRAAL: BEVORDEREN VAN GELETTERDHEID ALS SOCIALE PRAKTIJK	35
3.3.1.	Situaties van schriftgebruik	36
3.3.2.	Auteurschap ervaren	36
3.3.3.	Geletterdheid gebruiken voor onderwijs en emancipatie	36
3.4.	LEERSTRATEGIEËN EN AUTONOMIE CONTRASTIEF EN	37
3.5.	MEERTALIG ONDERWIJS	38
3.6.	DE KRACHTIGE ERVARING VAN SUCCES	39
3.7.	DE DIVERSE BEGINSELEN VAN ALFABETISERING EN TWEEDETAALLEREN MET ELKAAR IN BALANS BRENGEN	40
	<b>HOOFDSTUK 4 - SCHALEN EN TABELLEN VAN LASLLIAM</b>	<b>41</b>
4.1.	TECHNISCH LEZEN EN SCHRIJVEN	42
4.1.1.	Taal- en schriftbewustzijn	43
4.1.2.	Lezen	44
4.1.3.	Schrijven	44
4.2.	COMMUNICATIEVE TAALACTIVITEITEN EN STRATEGIEËN VOOR TAALGEBRUIK	45
4.2.1.	Receptieactiviteiten	45
4.2.2.	Receptiestrategieën	57
4.2.3.	Productieactiviteiten	59
4.2.4.	Productiestrategieën	64
4.2.5.	Interactieactiviteiten	66
4.2.6.	Interactiestrategieën	77
4.3.	DIGITALE VAARDIGHEDEN	79
4.3.1.	Technische vaardigheden	80
4.3.2.	Communicatie en samenwerking	81
4.3.3.	Content maken en beheren	81
4.3.4.	Veiligheid	82
	<b>HOOFDSTUK 5 - LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP</b>	<b>84</b>
5.1.	LASLLIAM ALS REFERENTIEGIDS OP HET SUPRANIVEAU VAN CURRICULUMONTWERP	84
5.2.	LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP OP MACRONIVEAU	84



---

5.3.	LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP OP MESONIVEAU	86
5.4.	LASLLIAM GEBRUIKEN OP MICRONIVEAU	88
	<b>HOOFDSTUK 6 - BEOORDELING BINNEN DE ONDERWIJSOMGEVING</b>	<b>92</b>
6.1.	MOGELIJKE BENADERINGEN	92
6.1.1.	Continuüm criteriumgerichte toetsing	92
6.1.2.	Leergerichte beoordeling	93
6.1.3.	Profileringsbenadering	93
6.1.4.	Misbruik voorkomen	94
6.2.	DE VERSCHILLENDE DOELEN VAN BEOORDELING MET BEHULP VAN LASLLIAM	95
6.2.1.	Beoordeling in de 'welkomstfase'	95
6.2.2.	Voortgangstoetsing tijdens de cursus	96
6.2.3.	Voortgangstoetsing aan het einde van de cursus	98
6.2.4.	Profilering van de behaalde leerdoelen	100
6.3.	LASLLIAM ALS EEN MIDDEL OM LEEROMGEVINGEN IN HEEL EUROPA MET ELKAAR TE VERBINDEN	101
6.4.	LASLLIAM ALS EEN MIDDEL OM BEOORDELINGSINSTRUMENTEN TE ONTWIKKELEN	102
	<b>HOOFDSTUK 7 - ONDERZOEKSPAN LASLLIAM</b>	<b>104</b>
7.1.	DE ONTWIKKELINGSFASE EN DE CONSULTATIEFASE DE	104
7.2.	VALIDERINGSFASE	104
7.2.1.	Kwalitatieve validering	105
7.2.2.	Kwantitatieve validatie	110
7.3	VOORUITBLIK OP DE PILOTFASE	115
	<b>REFERENTIES</b>	<b>116</b>
	<b>BEGRIPPENLIJST</b>	<b>126</b>
	<b>BIJLAGE 1 - HULPMIDDELEN VOOR HET ONDERWIJS IN GELETTERDHEID EN TWEDE TAAL (GESELECTEERDE TALEN)</b>	<b>128</b>
	<b>BIJLAGE 2 - VOORBEELD VAN EEN LASLLIAM-SCENARIO</b>	<b>131</b>
	<b>BIJLAGE 3 - LASLLIAM-CHECKLIST VOOR ZELFBEOORDELING</b>	<b>135</b>

# TABELLEN EN FIGUREN

---

## FIGUREN

FIGUUR 1 – NIVEAUS VAN LASLLIAM EN HET ERK AU	18
FIGUUR 2 – PROFIELEN VOLGENS LASLLIAM-NIVEAUS EN COMMUNICATIEVE TAALACTIVITEITEN	22
FIGUUR 3 – TERUGPLANNEN VANUIT HET DOEL VAN TAKEN EN OEFENINGEN OM LEERDERS VOOR TE BEREIDEN OP EEN SCHRIFTGEBRUIKSITUATIE: HET MAKEN VAN EEN AANTEKENING IN EEN PLANNING	32
FIGUUR 4 – HET BESCHRIJVINGSSCHEMA VAN LASLLIAM	42
FIGUUR 5 – TERMINOLOGIE VAN DE RAAD VAN EUROPA VOOR CURRICULA OP VERSCHILLENDE NIVEAUS	84
FIGUUR 6 – VERBANDEN TUSSEN LASLLIAM-BRONNEN BINNEN EEN SCENARIO	90
FIGUUR 7 – CARTESIAANS VLAKE VAN LASLLIAM	94
FIGUUR 8 – TOTAAL BEHAALDE LEERDOELEN	100
FIGUUR 9 – LEERDOELEN BEHAALD IN DOMEINEN VAN TAALGEBRUIK FIGUUR	100
FIGUUR 10 – DE HOOFDFASEN VAN LASLLIAM	104
FIGUUR 11 – MIJLPALLEN VAN LASLLIAM, VAN ONTWERP TOT PUBLICATIE	105

## TABELLEN

TABEL 1 – SCHALEN EN DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM	41
TABEL 2 – DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM EN HET ERK AU	41
TABEL 3 – DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM, BEOORDELINGSVORMEN EN BEOORDELINGSINSTRUMENTEN	102
TABEL 4 – EEN OVERZICHT VAN DE KWALITATIEVE WORKSHOPS	106
TABEL 5 – DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM DIE AAN DE ORDE KWAMEN TIJDENS DE KWALITATIEVE WORKSHOPS	106
TABEL 6 – SAMENVATTING VAN DE FEEDBACK VAN DE KWALITATIEVE WORKSHOPS	107
TABEL 7 – OVERZICHT VAN HERZIENE/VERWIJDERDE DESCRIPTOREN TIJDENS DE KWALITATIEVE VALIDERING	109
TABEL 8 – KWANTITATIEVE VALIDATIETAKEN LASLLIAM (EERSTE STAP)	110
TABEL 9 – DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM DIE WAREN OPGENOMEN IN DE KWANTITATIEVE VALIDATIE (EERSTE STAP)	111
TABEL 10 – DESCRIPTOREN VAN LASLLIAM IN DE VERSIES VAN DE VRAGENLIJST	112
TABEL 11 – KWANTITATIEVE VALIDATIETAKEN LASLLIAM (TWEDE STAP)	113
TABEL 12 – ONTWERP VAN KWANTITATIEVE VALIDATIETAKEN LASLLIAM	113
TABEL 13 – AANTAL DESCRIPTOREN IN DE DEFINITIEVE VERSIE VAN LASLLIAM	115

## WOORD VOORAF EN DANKBETUIGINGEN

---

Deze referentiegids voor geletterdheid en tweedetaalleren ten behoeve van talige integratie van volwassen migranten (LASLLIAM; *literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*), gefinancierd en ondersteund door de Education Policy Division van de Raad van Europa, is het resultaat van vier jaar werk. De ontwikkeling van deze gids was een doorlopend proces van productie, feedbackverzameling en revisie.

De auteurs verzamelden waardevolle feedback door middel van twee consultatierondes met experts van de Raad van Europa. Ze hebben ook dankbaar gebruikgemaakt van advies en suggesties van collega's, onderzoekers, docenten, taaltesters, academische instellingen en organisaties.

Zodra er een concept was opgesteld voor de structuur, thema's en onderwerpen van de referentiegids, vond er een kwalitatieve validering plaats, gevolgd door een kwantitatieve validering van descriptoren en schalen die in totaal 831 deelnemers, 31 talen en 24 landen omvatte. Statistische analyse, uitgevoerd door het Cito, droeg bij aan de validering van de schalen/descriptoren in de Engelse versie.

In de volgende stap werden de schalen/descriptoren in zeven talen vertaald om ze te kunnen testen in verschillende Europese contexten en specifieke talen en zo het gebruik van LASLLIAM in de praktijk te kunnen documenteren. Dankzij de inzet van ervaren instellingen en mensen uit de praktijk zijn er verschillende soorten onderwijsmaterialen ontwikkeld.

Door de verdere verspreiding van de referentiegids worden andere mensen aangemoedigd deze materialen in hun leeromgevingen te gebruiken en feedback en bewijs te verzamelen van docenten en vrijwilligers en van leerders. Ze dienen ook als voorbeeld om andere betrokkenen ertoe uit te nodigen aanvullende hulpmiddelen te ontwikkelen.

De Raad van Europa bedankt de volgende mensen en instellingen voor hun bijdragen aan het LASLLIAM-project. Zonder hun inzet en steun was de referentiegids niet het belangrijke hulpmiddel geworden dat het nu is.

### **De auteurs van LASLLIAM**

Fernanda Minuz (coördinator), Johns Hopkins University - SAIS Europe Italië

Jeanne Kurvers, Tilburg University, Nederland

Karen Schramm, Universiteit van Wenen, Oostenrijk

Lorenzo Rocca, Società Dante Alighieri, Italië

Rola Naeb, Northumbria University Newcastle, Verenigd Koninkrijk

### **De twee experts die hebben bijgedragen aan de eerste fase van de ontwikkeling van LASLLIAM (2018-2019)**

Alexis Feldmeier García, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Duitsland

Taina Tammelin-Laine, Universiteit van Jyväskylä, Finland

### **De andere experts die, als pleitbezorgers, het eerste voorstel aan de Raad van Europa voor een Europees referentiekader voor alfabetisering in een tweede taal van volwassen migranten hebben ondertekend, naast de coauteurs en de hierboven genoemde personen (2017)**

Alessandro Borri, CPIA Montagna, Castel di Casio, Italië

Ari Huhta, Universiteit van Jyväskylä, Finland

Ina Ferbezar, Univerza Ljubljani, Slovenië

José Pascoal, Universidade de Macau, Portugal

Kaatje Dalderop, Kaatje Dalderop Onderwijsadvies, Nederland

Marta Garcia, Universidad de Salamanca, Spanje

Martha Young-Scholten, University of Newcastle, Verenigd Koninkrijk

Massimiliano Spotti, Tilburg University, Nederland

Rebecca Musa, University of Newcastle, Verenigd Koninkrijk

Willemijn Stockmann, ROC Tilburg, Nederland

**De experts van de Raad van Europa die een aanzienlijke bijdrage hebben geleverd aan de revisie van de hele uitgave en advies en suggesties hebben gegeven in de twee feedbackrondes van de consultatiefase (oktober 2019; juni 2020)**

Bart Deygers, Universiteit Gent, België

Cecilie Hamnes-Carlsen, Western Norway University of Applied Sciences, Noorwegen

David Little, Trinity College, Dublin, Ierland

Jean-Claude Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle, Parijs III, Frankrijk

Kaatje Dalderop, Kaatje Dalderop Onderwijsadvies, Nederland

**De coördinatoren van de workshops in de kwalitatieve valideringsfase (oktober-december 2020)**

Alessandro Borri, CPIA 'Montagna', Castel di Casio, Italië

Angelika Hrubesch, Die Wiener Volkshochschulen, Oostenrijk

Anna Mouti, Aristotle University of Thessaloniki, en Christina Maligkoudi, Democritus University of Thrace, Griekenland

Belma Haznedar, Boğaziçi University, Turkije

Santi Guerrero Calle, Universiteit van Fribourg, Zwitserland

Cecilie Hamnes-Carlsen, Western Norway University of Applied Sciences, Noorwegen

Despoina Syrri, Symbiosis-School of Political Studies, Griekenland

Domenico Buscaglia, CPIA Savona, Italië

Gareth Cooper, Eu-Speak, Verenigd Koninkrijk

Gianvito Ricci, Associazione Quasar, Italië

Kaatje Dalderop, Stichting Melkweg+, Nederland

Kathelijne Jordens en Helga Gehre, Federatie Ligo (Centra voor Basiseducatie), België

Lorena Belotti, KCE - Kultura Centro Esperantista, Zwitserland

Maria Elena Rotilio, CPIA Cesena-Forlì, Italië

Mariia Kozulina en Daria Chernova, Universiteit van Sint-Petersburg, Rusland

Martha Young-Scholten, University of Newcastle, Verenigd Koninkrijk

Sabrina Machetti, Università per Stranieri di Siena, Italië

Sandra Monaco, CEDIS Roma, Italië

Simona Corazza, CPIA Macerata, Italië

Stefano Zollo, CPIA Pordenone, Italië

**De collega die heeft bijgedragen aan de data-analyse in de kwalitatieve valideringsfase (januari 2021)**

Martina Kienberger, Universidad de Granada, Spanje

**De coördinatoren van de workshops in de kwantitatieve valideringsfase (oktober-december 2021)**

Anna Mouti, Aristotle University of Thessaloniki, en Christina Maligkoudi, Democritus University of Thrace, Griekenland

Claudia Belloni, Belfast Unemployed Resource Centre, Noord-Ierland en Republiek Ierland

Ina Ferbezar, Univerza Ljubljani, Slovenië

John Sutter, Judith Kirsh en Karen Dudley, Learning Unlimited, Londen, Verenigd Koninkrijk

José Pascoal, Universidade de Macau, Portugal  
Katrine Flytkjær Holm, Sprogcenter Midt, Horsen, Denemarken  
Live Grinden, Nygård skole, Noorwegen  
Lorena Belotti, KCE - Kultura Centro Esperantista, Zwitserland  
Marilisa Birello, Universitat Autònoma de Barcelona, Spanje  
Melissa Hauber, George Mason University, Verenigde Staten  
Nicola Brooks, Action Foundation, Verenigd Koninkrijk  
Radoslava Zagorova, Caritas Sofia, Bulgarije

**Alle collega's die hebben deelgenomen aan het onlineonderzoek voor de kwantitatieve validering (april 2021) en de voornoemde workshops**

Zij waren afkomstig uit Albanië, België, Bulgarije, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Japan, Litouwen, Luxemburg, Montenegro, Nederland, Nepal, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Roemenië, Rusland, Slovenië, Spanje, Tsjecho, Turkije, het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Zwitserland.

**De collega's die hebben bijgedragen aan de data-analyse in de kwantitatieve valideringsfase (mei-november 2021)**

Sanneke Schouwstra en Remco Feskens, Cito, Nederland

**De collega's die de descriptorschalen hebben vertaald (december 2021)**

Nederlands: de Nederlandse Taalunie

Frans: Stella-Anne Achieng, Dana Nica en Sakina El Kattabi, Sciences Du Langage - Centre de Recherche sur les Médiations, CREM - L'École Doctorale Humanités-Nouvelles, Fernand Braudel, Université de Lorraine

Duits: Martina Franz dos Santos, Philipps-Universität Marburg

Grieks: Anna Mouti, Aristotle University of Thessaloniki, en Christina Maligkoudi, Democritus University of Thrace  
Italiaans: Simona Sasso, CPIA Pescara

Spaans: Marcin Sosinski en Adolfo Sanchez Cuadrado, Universiteit van Granada, en Maria del Carmen Fonseca Mora, Universiteit van Huelva

Turks: Belma Haznedar, Boğaziçi University

**De collega's en instellingen die betrokken waren bij de pilotfase (februari-november 2022)**

*Pilots van special interest group ALTE-LAMI*

Anna Mouti, Aristotle University of Thessaloniki, Griekenland

Beate Zeidler, TELC, Duitsland

Carmen Peresich, ÖSD - Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Oostenrijk

Giorgio Silfer en Lorena Belotti, KCE - Kultura Centro Esperantista, Zwitserland

Ina Ferbezar, Univerza Ljubljani, Slovenië

Joe Sheils, individuele deskundige ALTE, Ierland

José Pascoal, Universidade de Macau, Portugal

Katerina Vodickova, Karelsuniversiteit, Tsjecho

Mohammad Al Qara, Worldwide Bildungswerk, Duitsland

Sabrina Machetti en Paola Masillo, Università per Stranieri di Siena, Italië

Stefanie Dengler, Goethe-Institut, Duitsland

*Pilots in Frankrijk*

Sarah Abid, Centre de Recherche sur les Médiations (CREM) - Centre de Recherche sur les Médiations, L'École Doctorale Humanités Nouvelles – Fernand Braudel de l'Université de Lorraine

Guy Achard-Bayle, Affectation UFR Sciences Humaines et Sociales, Metz, Université de Lorraine

Claudia Farini, Centre de Recherche sur les Médiations (CREM) - Centre de Recherche sur les Médiations, L'École

Doctorale Humanités Nouvelles, Fernand Braudel de l'Université de Lorraine

Aurora Fragonara, ATER ForeLLIS Université de Poitiers, membre associé et docteure CREM Université de Lorraine

*Pilots in Duitsland*

Alexis Feldmeier García, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

*Pilots in Griekenland*

Anna Mouti, Aristotle University of Thessaloniki

Christina Maligkoudi, Democritus University of Thrace

*Pilots in Italië*

Alessandro Borri, CPIA Montagna

Elena Scaramaelli, Cooperativa Ruha

Elisabetta Aloisi, Cooperativa Ruha

Florinda D'Amico, FOCUS Casa dei Diritti

*Pilots in Nederland*

Merel Borgesius, Kaatje Dalderop en Willemijn Stockmann, Stichting Melkweg+, expertisecentrum voor alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen

*Pilots in het Verenigd Koninkrijk*

Mark Hutchinson en Joanne Norton, Newcastle College

*Pilots in Spanje*

Marcin Sosinski, Universidad de Granada

Adolfo Sanchez Cuadrado, Universidad de Granada

Maria del Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva

*Pilots in Turkije*

Belma Haznedar, Boğaziçi University

**De collega's die betrokken waren bij het proeflezen van de Engelse versie (schalen/descriptoren: juni-juli 2021; hele uitgave: februari-maart 2022)**

Julia Gallagher

Janine de Smet

**Raad van Europa LIAM-project, [www.coe.int/en/web/lang-migrants](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants)**

**The international LESLLA corporation for Literacy Education and Second Language Learning for Adults, [www.leslla.org](http://www.leslla.org)**

**De ALTE Association of Language Testers in Europe, [www.alte.org](http://www.alte.org)**

## VOORWOORD

---

De Raad van Europa houdt zich al sinds zijn oprichting actief bezig met het bevorderen van linguïstische diversiteit. Al in 1968 heeft het Comité van Ministers besloten bijzondere aandacht te besteden aan taalonderwijs aan en taalleren door migranten<sup>1</sup> en deze aandacht werd nog versterkt door het in 2006 gestarte project *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM).

Taalvaardigheden stimuleren onder andere sociale inclusie, toegang tot onderwijs en tot de arbeidsmarkt. In deze context hebben ongeletterde of laaggeletterde migranten specifieke onderwijsbehoeften. Ze moeten een tweede taal leren en tegelijkertijd voor de eerste keer leren lezen en schrijven of hun elementaire geletterdheid verder ontwikkelen. Soms moeten ze daarbij een ander alfabet of schriftsysteem gebruiken dan het alfabet of systeem waarvan ze vroeger misschien de eerste beginselen hebben geleerd.

Bij taal- of inburgeringscursussen wordt zelden rekening gehouden met hun behoeften en deze groep migranten krijgt vrijwel nooit voldoende uren les om het vereiste taalniveau te bereiken.<sup>2</sup> Daarom heeft de Raad van Europa in 2018 een groep deskundigen uitgenodigd om een Europese referentiegids voor geletterdheid en tweedetaalleren ten behoeve van talige integratie van volwassen migranten (LASLLIAM) te ontwikkelen, voortbouwend op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader Voor Moderne Vreemde Talen (ERK) en de Aangevulde Uitgave (ERK AU) daarvan.

Deze referentiegids is bedoeld om taaldocenten, curriculumontwikkelaars en beleidsmakers op het gebied van taal te ondersteunen bij het ontwerpen, uitvoeren, evalueren en verbeteren van curricula.

We hebben er alle vertrouwen in dat deze gids de kansen van ongeletterde en laaggeletterde migranten op het vinden van een plek in onze Europese samenlevingen zal vergroten en zal bijdragen aan hun ontwikkeling en hun persoonlijke ontplooiing.

**Villano Qiriazì**

Hoofd Education Department,  
Raad van Europa  
juni 2022

<sup>1</sup> Raad van Europa - Comité van Ministers 1968.

<sup>2</sup> Rocca et al. 2020.





# INLEIDING

---

## LASLIAM BINNEN HET BELEID VAN DE RAAD VAN EUROPA

De Raad van Europa heeft als missie het bevorderen van de mensenrechten, de democratie en de rechtsstaat en samen met een voortdurende zorg voor sociale inclusie, sociale cohesie en respect voor diversiteit, liggen deze beginselen ten grondslag aan het beleid van de Raad. In deze geest zijn de activiteiten van de Raad van Europa op het gebied van taalbeleid gericht op wederzijds begrip en het ondersteunen van communicatie door middel van dialoog. Om deze doelen te bereiken, wordt de voornaamste functie van het taalbeleid onderstreept door twee basisprincipes: respect voor linguïstische diversiteit en waardering voor het taalrepertoire van individuen.<sup>3</sup>

De aandacht voor dergelijke aspecten heeft niet alleen geleid tot de aanbevelingen die het Comité van Ministers en de Parlementaire Vergadering hebben overgenomen, maar bovenal ook tot het verstrekken van referentiematerialen aan lidstaten. Alle gidsen, materialen en hulpmiddelen zijn gebaseerd op de erkenning van linguïstische pluraliteit en culturele diversiteit en richten zich in het bijzonder op de ontwikkeling van en de voorwaarden voor de uitvoering van meertalig en intercultureel onderwijs. Dit onderwijs is gericht op het vergroten van het linguïstische repertoire van individuen op basis van hun behoeften, verwachtingen en interesses, om zowel het gevoel van verbondenheid van de persoon met diens meertalige omgeving als de linguïstische tolerantie van de samenleving als geheel te bevorderen en zo te voorkomen dat specifieke repertoires een teken van marginaliteit worden.

Binnen dit kader wordt het leren van talen als een waarde op zich gezien en passend onderwijs is een manier om taalrechten te versterken en te waarborgen en ervoor te zorgen dat gelijkwaardige toegang tot hoogwaardig onderwijs<sup>4</sup> niet alleen voor de autochtone bevolking, maar ook voor migranten gegarandeerd is. Daarom heeft de Raad van Europa er bij de lidstaten op aangedrongen toereikende taalprogramma's aan te bieden.

Het Comité van Ministers vindt het belangrijk dat integratiebeleid wordt gebaseerd op de fundamentele waarden van de Raad van Europa en in het bijzonder dat migranten de kans krijgen om hun potentieel te ontwikkelen en actief deel te nemen aan het leven in het ontvangende land. Het aanbieden van taalcursussen voor migranten maakt hier samen met passende evaluatieprocessen deel van uit, want, zo benadrukt de Vergadering, kennis van de taal of talen van de ontvangende maatschappij maakt succesvolle integratie mogelijk. Maar het is belangrijk dat de aangeboden taalcursussen rekening houden met de specifieke middelen en behoeften van elke migrant en die in staat stellen in het bijzonder taalvaardigheden te verwerven die relevant zijn voor diens werk.<sup>5</sup>

Vanuit dat perspectief was de Raad van Europa een pionier in het aanpakken van migratieproblemen met Resolutie (68) 18 betreffende het taalonderwijs aan medewerkers met een migratieachtergrond.<sup>6</sup> Sindsdien, en met name in het recente verleden, wordt in een toenemend aantal lidstaten gedebatteerd over het beheren van migratiestromen en de bijbehorende uitdagingen, waaronder linguïstische uitdagingen die verband houden met de integratie van nieuwkomers in Europese landen. In reactie daarop heeft de Raad van Europa in 2006 een structurele toezegging gedaan, op een grotere schaal en met een langere tijdshorizon, met de start van het LIAM-project voor de linguïstische integratie van volwassen migranten. LIAM is bedoeld om beleidsmakers en professionals te ondersteunen met zowel praktische hulpbronnen als een ethisch kader gebaseerd op de gedeelde waarden van de Raad van Europa. LIAM heeft zich dan ook steeds meer geconcentreerd op kwetsbare groepen volwassen migranten<sup>7</sup>, bijvoorbeeld met de Toolkit voor taalondersteuning aan asielzoekers en vluchtelingen.<sup>8</sup> Daarnaast heeft LIAM de noodzaak onderstreept van cursussen op maat die specifiek gericht zijn op migranten die de complexe en zware taak hebben een taal te leren en tegelijkertijd voor de eerste keer te leren lezen (ongeleetterden) of hun lees- en schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen (laaggeletterden).<sup>9</sup>

Geletterdheid, in de zin van het vermogen om met de geschreven taal om te gaan, is een grondrecht:<sup>10</sup> Toegang tot geletterdheid is onlosmakelijk verbonden met 'het recht op bescherming tegen sociale uitsluiting' (Europees Sociaal Handvest, deel II, artikel 30)<sup>11</sup>, aangezien het vermogen om de geschreven taal te gebruiken mensen in staat stelt alledaagse taken beter uit te voeren en volledig deel te nemen aan de hooggeletterde samenlevingen van Europa. UNESCO<sup>12</sup> schat dat wereldwijd 750 miljoen volwassenen niet kunnen lezen of schrijven en zij vormen een enorm heterogene

3 Raad van Europa - LIAM 2020b.

4 Raad van Europa - 1954.

5 Raad van Europa - Comité van Ministers 2014.

6 Raad van Europa - Comité van Ministers 1968.

7 Raad van Europa 2020b.

8 Raad van Europa - LIAM 2020k.

9 Raad van Europa - LIAM 2020l.

10 UNESCO Institute for Statistics 2015.

11 Raad van Europa 2015.

12 UNESCO Institute for Statistics 2015.

groep. LIAM richt zich op de volwassen migranten die in de lidstaten van de Raad van Europa wonen door te wijzen op twee behoeften:

- ▶ uitbreiding van de horizon van het leerproces, van (uitsluitend) een tweede taal leren naar leren lezen en schrijven en een tweede taal leren, wat inhoudt dat twee strengen worden vervlochten in één parallel proces;
- ▶ uitbreiding van het concept van leerdersprofielen van (uitsluitend) taalprofielen<sup>13</sup> naar geletterdheids- en taalprofielen.

Er kunnen verschillende typen leerders worden onderscheiden als gekeken wordt naar de achtergronden van ongeletterde en laaggeletterde volwassen migranten. Elke type kenmerkt zich door een combinatie van eigenschappen, want binnen een profiel kunnen de individuen variëren, afhankelijk van hun onderwijsbiografieën: van degenen die technisch ongeletterd zijn – waarschijnlijk de kwetsbaarste mensen, zoals gedefinieerd door de Parlementaire Vergadering<sup>14</sup> – tot de zogenoemde functioneel ongeletterden volgens de definitie van UNESCO<sup>15</sup>; van ongeletterden met een minimale beheersing van een tweede taal tot laaggeletterde volwassenen met enig vermogen tot spreken en luisteren in hun tweede taal. Europese samenlevingen moeten oog hebben voor deze verschillende profielen van sociale actoren en dus ook voor de middelen die worden uitgetrokken voor leren en onderwijzen. Ze moeten rekening houden met een belangrijke verschuiving: van de algemene, geletterde taalgebruiker naar de ongeletterde en laaggeletterde migrant, die de auteurs van dit werk centraal stellen.

In 2016 deed een groep deskundigen het voorstel aan de Raad van Europa om de problemen die verband houden met deze verschuiving aan te pakken door een Europese referentiegids te ontwikkelen voor de verwerving van een tweede taal (als doeltaal) en alfabetisering van ongeletterde en laaggeletterde volwassen migranten. In 2018 stelde de Raad van Europa vast dat dit voorstel overeenkwam met zijn beleid en werd het aangenomen als een project. In lijn met de doelgroep van leerders (zie 1.4) werd de afkorting LASLLIAM als titel gekozen. Deze afkorting staat voor *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (geletterdheid en tweedetaalleren ten behoeve van talige integratie van volwassen migranten) en geeft aan dat dit project volledig is ingebed in LIAM en zich richt op geletterdheid binnen omgevingen voor tweedetaalonderwijs.

Ondanks deze focus op tweede taal onderstreept deze referentiegids de waarde van het aanbieden van alfabetiseringsonderwijs in de eerste talen van de migranten, zoals aangegeven door taalbeleidsonderzoekers die zich bezighouden met linguïstische mensenrechten.<sup>16</sup> Dit is in lijn met de aanbevelingen van UNESCO om volwassenen alfabetiseringsonderwijs te geven in hun moedertaal.<sup>17</sup> Alhoewel er in deze aanbevelingen niet wordt gesproken over migranten, hebben ze wetenschappers en activisten geïnspireerd om het gebruik van eerste talen naast dat van doeltaal in het onderwijs aan volwassen migranten aan te bevelen, omdat verbetering van de geletterdheid in de moedertaal het leren van een tweede taal kan ondersteunen.<sup>18</sup> 'Contrastieve' geletterdheid, dat wil zeggen het gebruik van vergelijkingen met de eerste taal en mediatie naar de eerste taal, wordt behandeld in hoofdstuk 3<sup>19</sup> en het gebruik van de eerste taal in alfabetiseringsonderwijs als een belangrijke voorspellende factor voor succes komt aan de orde in hoofdstuk 2.

## ALGEMENE DOELSTELLING VAN LASLLIAM

Binnen het beleid van de Raad van Europa is de algemene doelstelling van LASLLIAM het bieden van een referentiegids voor belanghebbenden die betrokken zijn bij het onderwijs aan de hierboven beschreven leerders. Deze referentiegids is bedoeld om taaldocenten, curriculumontwikkelaars en beleidsmakers op het gebied van taal te ondersteunen bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van curricula, syllabi en onderwijsmaterialen die zijn afgestemd op de specifieke behoeften van de doelgroep van leerders.

Op die manier levert LASLLIAM een bijdrage aan een van de hoofddoelen van LIAM, namelijk 'praktische ondersteuning bieden voor de effectieve implementatie van taalbeleid en het ondersteunen van kwalitatief goed onderwijs in de taalcursussen'.<sup>20</sup> Het belang van LASLLIAM blijkt ook duidelijk uit de resultaten van het onderzoek van de Raad van Europa en de Association of Language Testers in Europe (ALTE) uit 2020 naar het beleid inzake taal- en maatschappijkennis van migranten<sup>21</sup>: minder dan een derde van de lidstaten biedt alfabetiseringsonderwijs aan. Bovendien benadrukt het onderzoek de ernstige gevolgen van dit gebrek in het onderwijsaanbod aan ongeletterde en laaggeletterde volwassenen.

Deze kwetsbare groep migranten krijgt zelden adequaat onderwijs, zowel wat betreft het aantal lessen, als op hen toegespitste didactiek, terwijl er heel vaak van deze migranten wordt geëist dat ze slagen voor een verplichte schriftelijke toets. Als sterk tegenwicht tegen dergelijke oneerlijke en onrechtvaardige taal- en inburgeringseisen<sup>22</sup> is het belangrijk te benadrukken dat deze referentiegids niet ontworpen is als een hulpmiddel voor het ontwikkelen van examens waar veel van afhangt

<sup>13</sup> Raad van Europa - LIAM 2020a; Raad van Europa - LIAM 2020m.

<sup>14</sup> Raad van Europa 2014.

<sup>15</sup> UNESCO 2017a.

<sup>16</sup> ELINET 2016; Rinta 2005.

<sup>17</sup> Benson 2004.

<sup>18</sup> Minuz en Kurvers 2021.

<sup>19</sup> Feldmeier 2005, 2009a.

<sup>20</sup> [www.coe.int/en/web/lang-migrants/home](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home).

<sup>21</sup> Rocca et al. 2020.

<sup>22</sup> Rocca et al. 2020.

(*high-stakes*-testen) (zie 6.1.4.). Als een curriculuminstrument als LASLLIAM wordt misbruikt voor toetsen als middel om de legale migratie van ongeletterde en laaggeletterde personen te beperken, wordt voorbijgegaan aan het feit dat hun dan ten onrechte het recht op onderwijs wordt ontnomen.<sup>23</sup>

LASLLIAM is bedoeld om deze cruciale problemen aan te pakken, want het vormt het antwoord van de Raad van Europa op de behoefte aan hulpmiddelen voor inclusief onderwijs op maat. Het is ook ontworpen in overeenstemming met doelstelling 4 van de Agenda 2030 voor Duurzame Ontwikkeling van de VN<sup>24</sup> om het recht op onderwijs te waarborgen door de kansen op een leven lang leren te bevorderen voor iedereen, inclusief – of liever gezegd in de eerste plaats – de kwetsbaarste mensen.

LASLLIAM is dus een Europees instrument voor het volgen en bevorderen van de ontwikkeling van ongeletterde en laaggeletterde migranten en voor het ontwerpen en verbeteren van leeromgevingen die worden aangeboden aan leerders in het alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal (vanaf nu: alfa T2-onderwijs). Deze uitgave is bedoeld om één lijn te brengen in curriculum, onderwijs en beoordeling en zo de erkenning ervan in heel Europa te bevorderen. Betrokkenen worden uitgenodigd LASLLIAM te gebruiken, om de mogelijke fragmentatie van een leerproces dat als gevolg van de mobiliteit van migranten in meerdere landen plaatsvindt, te verminderen (zie 6.3.).

Deze referentiegids biedt:

- ▶ een definitie van de doelgroepen van gebruikers en leerders (zie hoofdstuk 1);
- ▶ een onderbouwing van de ontwikkeling van de descriptorren (zie hoofdstuk 2);
- ▶ beginselen voor het alfa T2-onderwijs (zie hoofdstuk 3);
- ▶ descriptorschalen en -tabellen (zie hoofdstuk 4);
- ▶ aspecten van curriculumontwerp op macro-, meso- en microniveau (zie hoofdstuk 5);
- ▶ aanbevelingen voor beoordelingsprocedures en voor de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten binnen de leeromgeving (zie hoofdstuk 6);
- ▶ ontwikkeling en validering van LASLLIAM (hoofdstuk 7).

<sup>23</sup> Algemene Vergadering Verenigde Naties 1948.

<sup>24</sup> Algemene Vergadering Verenigde Naties 2015.



## Hoofdstuk 1

# DE LASLLIAM-REFERENTIEGIDS: DOELSTELLINGEN, GEBRUIKERS EN LEERDERS

---

Dit hoofdstuk bespreekt eerst waarom een Europese referentiegids voor geletterdheid en tweedetaalleren nodig is als aanvulling op het ERK - Aangevulde Uitgave (ERK AU). Het beschrijft de overeenkomsten en verschillen tussen de LASLLIAM-referentiegids (vanaf nu: LASLLIAM) en het ERK AU en definieert de doelstellingen en de beoogde gebruikers van LASLLIAM. Ook beschrijft het de visie op geletterdheid en alfabetiseringsonderwijs waarnaar LASLLIAM verwijst en schetst het prototypische kenmerken van ongeletterde en laaggeletterde volwassenen die een tweede taal leren (alfa T2-leerders).

### 1.1. RELATIES TUSSEN LASLLIAM EN HET ERK EN HET ERK AU

De descriptoren van LASLLIAM bouwen voort op het ERK<sup>25</sup> en het ERK AU<sup>26</sup> tot en met het niveau A1 voor migranten, met speciale aandacht voor ongeletterde en laaggeletterde volwassenen (vaak LESLLA-leerders genoemd).<sup>27</sup>

Het ERK is in 2001 uitgebracht met als doel de samenwerking tussen Europese landen te faciliteren op het gebied van talenonderwijs, het ondersteunen van wederzijdse erkenning van taalkwalificaties en het bijstaan van curriculumontwikkelaars, cursusontwerpers, docenten en toetsontwikkelaars. Het ERK was bedoeld om een gemeenschappelijke metataal voor taalonderwijs in heel Europa te introduceren en leverde gemeenschappelijke referentieniveaus voor taalvaardigheid met illustratieve descriptorschalen voor zes niveaus (van A1 tot C2). Het diende het algemene doel van de Raad van Europa om meer eenheid te creëren tussen de lidstaten door het rijke erfgoed van uiteenlopende talen en culturen om te vormen van een barrière tot een bron van 'wederzijdse verrijking en verstandhouding' (Raad van Europa 2001: 2). In 2018 verscheen er een voorlopige Aangevulde Uitgave van het ERK, waarin het niveau Pre-A1 werd gintroduceerd en nieuwe descriptorschalen voor online-interactie, mediatie, meertalige en multiculturele competentie, gebarentaal en fonologie waren opgenomen en een aantal andere schalen werd uitgebreid. In 2020 werd de definitieve versie gepubliceerd.

Al snel na de invoering van het ERK werd duidelijk dat het vooral was ontworpen voor het leren van een vreemde taal en moest worden aangepast voor gebruik in tweedetaalonderwijs aan volwassen migranten. Wetenschappers en professionals uit de praktijk wezen erop dat er in de illustratieve schalen meer aandacht moest worden besteed aan domeinen die van groot belang zijn in het leven van volwassen immigranten, zoals de officiële instanties en werk. In dat laatste domein was er vooral te weinig aandacht voor de communicatiebehoeften met betrekking tot laaggeschoolde banen, waarin de meeste werkgelegenheid is voor veel ongeletterde en laaggeletterde migranten. Ook zou er aandacht moeten worden besteed aan impliciete sociale aannamen die aan sommige descriptoren ten grondslag lagen, in het bijzonder als daarbij bepaalde sociale gedragingen en situaties die cultureel Europees gekleurd zijn, bekend werden verondersteld, of aan niveaus van sociale gelijkheid in communicatie, hoewel de communicatie tussen migranten en autochtonen maar al te vaak asymmetrisch is. Er moest ook zorgvuldig rekening worden gehouden met de specifieke problemen en scholingsbehoeften van leerders die talen spreken die typologisch ver van de Europese talen af staan.<sup>28</sup> Tot slot moest in de behoeften van ongeletterde en laaggeletterde leerders worden voorzien, zoals wordt onderstreept in officiële teksten, richtlijnen en achtergronddocumenten en studies die zijn uitgegeven door de Raad van Europa.<sup>29</sup>

Hoewel het ERK AU heeft bewezen in veel opzichten een flexibel instrument te zijn, is er een specifieke referentiegids voor alfa T2-onderwijs nodig. Zowel het ERK als de Aangevulde Uitgave van het ERK gaat al bij de eerste niveaus uit van geletterdheid. Een leerder met het niveau Pre-A1 kan bijvoorbeeld 'elementaire persoonlijke informatie opschrijven (bijvoorbeeld naam, adres, nationaliteit), eventueel met behulp van een woordenboek' (Raad van Europa 2020a: 66). Volwassen alfaleerders kunnen deze taak pas uitvoeren na langdurige scholing, vanaf de eerste kennismaking met geschreven taal tot de vaardigheid om met een eenvoudige tekst om te gaan.

In veel landen werd het noodzakelijk geacht het raamwerk uit te breiden met descriptoren onder niveau A1 voor migranten die niet of nauwelijks onderwijs hebben gehad en voor migranten met onvoldoende scholing en zeer elementaire

25 Raad van Europa 2001.

26 Raad van Europa 2020a.

27 Met de termen 'ongeletterde' en 'laaggeletterde' volwassenen worden in LASLLIAM volwassenen bedoeld die in geen enkele taal kunnen lezen en schrijven of gebruik kunnen maken van geletterdheid bij veel eenvoudige alledaagse taken, zoals wordt uitgelegd in paragraaf 1.2 en 1.4. Deze doelgroep wordt soms ook 'LESLLA-leerders' genoemd naar de Engelse afkorting voor de internationale organisatie Literacy Education and Second Language Learning for Adults.

28 Beacco et al. 2014a, 2014b; Krumm 2007; Kuhn 2015; Van Avermaet en Rocca 2013; Vedovelli 2002; zie voor een overzicht Minuz en Kurvers 2021.

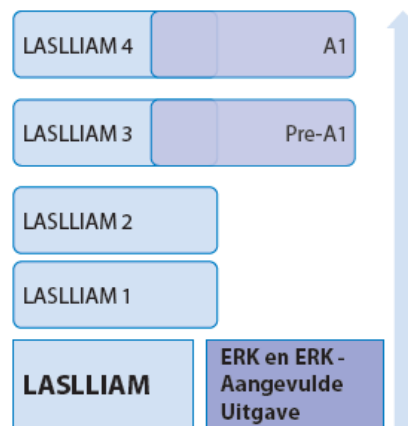
29 [www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants](http://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants).

geletterdheid. In diverse Europese landen leidde dit tot nationale en lokale raamwerken alfabetisering in de tweede taal voor volwassen leersders. Deze raamwerken bevatten descriptoren in schalen van drie of vier niveaus onder A1 tot en met A1. In de meeste landen (Nederland, Duitsland, Oostenrijk, Noorwegen, Finland)<sup>30</sup> richten de raamwerken zich zowel op het technische (leren van de code) als op het functionele aspect van geschreven taal (het gebruik van geschreven taal in het dagelijks leven); het Italiaanse raamwerk<sup>31</sup> omvat ook mondelinge tweedetaalverwerving tot A1, terwijl het Franse raamwerk<sup>32</sup> alleen naar functioneel lezen en schrijven kijkt. Ondanks de verschillen in opzet en focus begeleiden al deze instrumenten de leersders vanaf hun eerste kennismaking met de geschreven taal tot aan de verwerving van de technische vaardigheden die nodig zijn om de schriftcode te decoderen. Ook helpen ze hen de verworven vaardigheden beter te gebruiken bij sociale en persoonlijke taken die geletterdheid vereisen. In deze context is het idee voor een Europese referentiegids ontstaan (zie Inleiding).

## 1.2. DE GEBRUIKERS

LASLLIAM verwijst expliciet naar het ERK AU en biedt richtlijnen voor het aanpakken van de onderwijsbehoeften van migranten als alfabetiserings- en tweedetaalleersders die in het ERK AU niet expliciet aan bod komen. Net als de Aangevulde Uitgave biedt LASLLIAM illustratieve descriptorschalen voor receptie, productie en interactie voor mondeling en schriftelijk leren van de tweede taal met betrekking tot communicatieve taalactiviteiten en strategieën voor taalgebruik.<sup>33</sup> De LASLLIAM-referentiegids rangschikt de descriptoren in schalen van vier niveaus (zie hoofdstuk 4), van de eerste kennismaking met de (mondelinge en schriftelijke) doeltaal tot niveau A1 van het ERK AU. Zoals te zien is in figuur 1, is er een gedeeltelijke overlap tussen niveau 3 van LASLLIAM en niveau Pre-A1 van het ERK AU en tussen niveau 4 van LASLLIAM en niveau A1 van het ERK AU.

**Figuur 1 – Niveaus van LASLLIAM en het ERK AU**



In tegenstelling tot het ERK AU biedt de LASLLIAM-referentiegids ook illustratieve descriptorschalen voor de verwerving van de schriftcode (technisch lezen en schrijven). Bovendien definiëren de descriptoren geen competentieniveaus die los zouden kunnen staan van onderwijstrajecten, maar helpen ze bij het formuleren van leer-/onderwijsdoelen in alfa T2-onderwijs. Migranten hebben vaak te maken met situaties die hun huidige communicatieve taalcompetenties ver te boven gaan, bijvoorbeeld op het werk of in het contact met overheidsinstanties. Als onderwijsdoelen benadrukken de descriptoren de begeleiding, hulp en ondersteuning die alfa T2-cursussen kunnen bieden in de beginfasen van het leerproces. Ook verduidelijken ze de competenties die nodig zijn om actief deel te nemen aan de maatschappij waarin de leersders zich hebben gevestigd (zie 3.3; 6.1). Aangezien digitale competentie tegenwoordig nodig is om deel te kunnen nemen aan de maatschappij en ook een belangrijk aspect van geletterdheid is, biedt LASLLIAM ook schalen die de voortgang in digitale vaardigheden beschrijven (zie 2.2.5; 4.3).

De referentiegids LASLLIAM is bedoeld voor ontwikkelaars van lesmateriaal (zie hoofdstuk 3), curricula (zie hoofdstuk 5) en beoordelingsinstrumenten (zie hoofdstuk 6), en voor docenten die lesgeven aan alfa T2-leersders (zie hoofdstuk 3). Hij helpt gebruikers door potentiële onderwijsdoelen te definiëren en in te schalen die gericht zijn op het ondersteunen van de communicatie van migranten bij de sociale taken die ze willen of moeten uitvoeren en op het opbouwen van de competenties die nodig zijn om deze taken uit te voeren.

30 Beacco et al. 2005; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015, 2018; Cito 2008; Feldmeier 2009b; Finnish National Agency 2017; Finnish National Board 2012; Fritz et al. 2006; Markov et al. 2015; Stockmann 2004.

31 Borri et al. 2014a, 2014b.

32 Beacco et al. 2005.

33 LASLLIAM bevat geen schalen voor mediatie. Deze beslissing is gebaseerd op het feit dat mediatie zoals het is beschreven in het ERK – Aangevulde Uitgave nauwelijks is onderzocht voor het specifieke gebied van geletterdheid en tweedetaal leren. LASLLIAM stimuleert echter duidelijk meertalige benaderingen en wijst op het belang van mediatie (zie 3.5).

LASLLIAM is geen curriculum, maar een referentiegids waaruit geput kan worden met betrekking tot specifieke leerders, onderwijsdoelen en concrete voorwaarden, zoals de duur van de onderwijsprogramma's. Net als de descriptor in het ERK AU zijn de descriptor van LASLLIAM niet-verplichte voorbeelden die competenties in de verschillende gebieden illustreren. De descriptor vormen een abstractie van de concrete taalspecifieke leerplannen die door deskundigen op het gebied van alfa T2-onderwijs zijn ontwikkeld voor sommige Europese talen.

LASLLIAM neemt de actiegerichte aanpak van het ERK AU over, die taalleerders en gebruikers primair ziet als sociale actoren die (niet exclusief taalgerelateerde) taken uitvoeren in specifieke situaties. Deze referentiegids ziet competenties als 'het totaal aan kennis, vaardigheden en eigenschappen die een mens in staat stellen handelingen uit te voeren' (Raad van Europa 2001: 9), waarvoor meerdere (bijv. cognitieve, educatieve, persoonlijke en sociale) hulpmiddelen en strategieën worden geactiveerd.<sup>34</sup> Volgens deze zienswijze moeten taalleerders en taalonderwijs de leerders in staat stellen te handelen in situaties in het echte leven. Net als het ERK AU definieert LASLLIAM de descriptor als 'can do'-uitspraken die het mogelijk maken, in een ondersteunende onderwijscontext, voortgang waar te nemen in taken binnen het persoonlijke, publieke, werk- en onderwijsdomein. LASLLIAM heeft ook de sleutelbegrippen van communicatieve taalcompetentie en taken van het ERK AU overgenomen. Tot slot geeft deze referentiegids het ERK AU weer door een basis te leveren voor een gemeenschappelijk begrip van onderwijsdoelen en beoordelingscriteria in heel Europa, de transparantie van cursussen en syllabi te verbeteren en internationale samenwerking op het gebied van alfabetisering en tweedetaalleren en het onderwijs hiervoor te stimuleren (zie Inleiding). Op die manier draagt LASLLIAM bij aan sociaal inclusief, hoogwaardig onderwijs voor migranten.

### 1.3. EEN INTEGRALE VISIE OP GELETTERDHEID

De term 'geletterdheid' en de verwerving van geletterdheid omvatten verschillende concepten die in de voortdurende academische discussie meerdere malen zijn veranderd en verbreed en die in verschillende talen verschillende connotaties kunnen hebben. In LASLLIAM verwijst het begrip geletterdheid naar het vermogen van individuen om, als sociale wezens, schriftelijke teksten (die handgeschreven, gedrukt, digitaal en multimodaal kunnen zijn) te identificeren, begrijpen, interpreteren en produceren die passen in een bepaalde sociale context.<sup>35</sup> LASLLIAM bespreekt de individuele cognitieve processen en linguïstische dimensies van het leren, naast de communicatieve behoeften en activiteiten, rollen, functies en waarden die worden toegekend aan geschreven taal door de gemeenschappen waarin individuen leren lezen en schrijven. LASLLIAM richt zich op de eerste stappen van alfabetisering in een tweede taal vanuit het volle bewustzijn dat dit proces veel verder gaat dan de in deze referentiegids weergegeven niveaus en dat het levenslang en levensbreed kan zijn, dat wil zeggen het hele leven in beslag kan nemen en meerdere en uiteenlopende domeinen kan omvatten.<sup>36</sup>

Voor dit integrale perspectief wordt gebruikgemaakt van bijdragen die verschillende vakgebieden (sociologie, economie, antropologie, taalkunde, psychologie, neurowetenschappen, pedagogiek en filosofie) hebben geleverd aan de conceptualisering van geletterdheid en in het bijzonder van twee belangrijke onderzoeksperspectieven die soms als tegenovergestelde benaderingen worden gepresenteerd en die het alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen hebben gevormd.

Het eerste perspectief richt zich op individuele cognitieve vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het leren decoderen van een notatiesysteem (zoals het alfabetische schrift van een Europese taal) om toegang te krijgen tot geschreven teksten, die kunnen verschillen in register, teksttype en modaliteit, en op de cognitieve veranderingen die geletterdheid teweegbrengt op individueel en maatschappelijk niveau.<sup>37</sup>

Het tweede perspectief richt zich op geletterdheid als sociale gewoontes die kunnen verschillen in taal, doel en gebruik, afhankelijk van de sociale en culturele context en niet zozeer van individuele cognitieve vaardigheden. Volgens dit perspectief betekent leren lezen en schrijven dat iemand zich ontwikkelt tot een kritische, bewuste deelnemer aan schriftgebruikssituaties. Vanuit deze visie moet er aandacht worden besteed aan de ongelijke machtsverhoudingen in de maatschappij en in het bijzonder aan instanties die de dominante 'legitieme' situaties waarin geschreven taal gebruikt wordt definiëren. Ook moet er gekeken worden naar de verschillende vormen van geletterdheid, die de diverse vormen van menselijke communicatie en multimodale communicatie van informatietechnologieën omvatten.<sup>38</sup>

De notie van geletterdheid die ten grondslag ligt aan de descriptor van LASLLIAM integreert beide benaderingen. Naast een toenemende beheersing van gesproken taal ziet LASLLIAM geletterdheid als het vermogen om een steeds grotere verscheidenheid aan geschreven teksten te gebruiken tijdens het deelnemen aan het sociale en culturele leven. Geletterdheid wordt daarom geconceptualiseerd als een component van communicatieve taalcompetentie, zoals dit ook in het ERK AU wordt gedaan, en leren lezen en schrijven als een verrijking van de hulpmiddelen waarvan leerders gebruik kunnen maken.

34 Raad van Europa 2001.

35 De definitie is gebaseerd op UNESCO 2017b.

36 Desjardins 2003.

37 Ravid en Tolchinsky 2002; zie 2.1 voor een overzicht.

38 Barton 1994; Cope en Kalantzis 2000; Freire 1970/2018; Gee 1990; Street 1981. Zie voor overzichten Minuz en Kurvers 2021; Neokleous et al. 2020;

Olson en Torrance 2009; Reder en Davila 2005; UNESCO 2005, 2017.



Digitale competentie en digitale geletterdheid vormen een integraal onderdeel van schriftgebruikssituaties, levensvaardigheden en sociale inclusie, zoals wordt benadrukt in het beleid en het programma *Digital Citizenship Education* van de Raad van Europa.<sup>39</sup> Daarom omvat deze referentiegids in de verschillende schalen ook communicatieve activiteiten die gebaseerd zijn op informatie- en communicatietechnologieën als integraal onderdeel van communicatie.

Het omgaan met multimodale teksten vereist het vermogen om gebaren, symbolen, afbeeldingen en klanken te interpreteren en informatie- en communicatietechnologieën te gebruiken. Hoewel LASLLIAM zich met name richt op het vermogen om met geschreven taal in elk soort tekst om te gaan, blijkt dit vermogen impliciet uit de descriptoren van LASLLIAM. Visueel en multimodaal onderwijs wordt aanbevolen om het aanleren van geschreven taal te ondersteunen en dit zou verder moeten gaan dan het vermogen om non-verbale boodschappen te ontcijferen. Het zou ook aandacht moeten besteden aan de relaties tussen verschillende communicatiemiddelen en hoe deze relaties zelf betekenissen produceren.<sup>40</sup>

## 1.4. DE LEERDERS

LASLLIAM is ontwikkeld om ongeletterde en laaggeletterde leerders van een tweede taal en/of tweede schrift (leerders die geletterd zijn in een ander schriftstelsel dan dat van de doeltaal) te ondersteunen. Deze leerders vormen een zeer heterogene groep als het gaat om land van herkomst, cultuur, eerste taal en andere bekende talen, opleidingsniveau, levensverhaal, leefomstandigheden, werk, verwachtingen en immigratieroute. Ook op het gebied van gender, leeftijd, lichamelijke beperkingen, psychosociale omstandigheden (bijv. trauma) en andere individuele kenmerken die volgens onderzoek van invloed kunnen zijn op het leren van taal en geletterdheid is er een grote variatie in de groep te zien.

Al deze factoren zorgen voor een zeer groot aantal onderwijsbehoeften die worden geanalyseerd en aangepakt (zie 5.3). LASLLIAM houdt rekening met de heterogeniteit van potentiële leerders door gebruik te maken van leerdersprofielen (zie 1.4.3, 3.3.1 en 6.2) en met hun behoeften door voorbeelden te geven van taalgebruik in de verschillende domeinen (zie hoofdstuk 4). Hoewel alle hier genoemde aspecten relevant zijn voor het afstemmen van het onderwijs op de leerders en het ontwikkelen van alfa T2-cursussen, zijn de geletterdheidsachtergrond en de mondelinge en meertalige hulpbronnen van leerders vooral van belang.

### 1.4.1. Geletterdheidsachtergrond van leerders

Volwassen leerders komen bij alfa T2-cursussen binnen met uiteenlopend niveaus van schoolervaring en geletterdheid in hun eerste taal of de taal van het onderwijs in hun thuisland. Sommigen hebben als gevolg van een gebrekkig onderwijsaanbod, oorlog, armoede of sociale of genderongelijkheid niet de kans gehad om naar school te gaan of op andere manieren te leren lezen en schrijven. Leerders die uit plattelandsgedebieden in landen met een hoge mate van analfabetisme komen, zijn misschien nauwelijks blootgesteld aan geschreven taal en zullen daardoor meer moeite hebben om bepaalde sociale vormen van gebruik van geschreven taal in hun nieuwe land te begrijpen. Weer anderen hebben een paar jaar basisonderwijs gehad, maar nauwelijks mogelijkheden gehad om in hun dagelijks leven te lezen en schrijven en zijn daardoor hun geletterdheid (deels) kwijtgeraakt. Sommige leerders herkennen misschien een aantal geschreven globaalwoorden (uit het hoofd geleerd en globaal herkend), maar kunnen geen nieuwe woorden lezen; andere kunnen lezen, maar niet schrijven. Ook zijn er leerders met beperkte lees- en schrijfvaardigheden en leerders die gebruik moeten maken van niet-linguïstische aanwijzingen om de betekenis van multimodale teksten te achterhalen. Mogelijk zijn zij bekend met verschillende typen sociale gebeurtenissen waarbij geschreven taal, in hun eerste en/of tweede taal, een rol speelt. Los van hun niveau van geletterdheid en beheersing van hun tweede taal hebben leerders een verschillend niveau van digitale vaardigheden. De termen 'geletterdheid' en 'ongeletterdheid' vormen dus geen dichotome tegenstelling binnen de communicatieve gebruiken van gemeenschappen (zie 1.3), maar de polen van een breed continuüm van individuele vaardigheden en kennis.

Sommige leerders beginnen hun cursus met elementaire geletterdheid in een taal die een ander alfabetisch schrift (bijv. Arabisch) gebruikt dan de taal in het land van verblijf (d.w.z. cyrillisch, Grieks of Latijns) of in een taal die een ander schriftstelsel gebruikt (bijv. een logografisch schrift). De descriptoren voor lezen en schrijven van LASLLIAM bieden ook leerdoelen die relevant zijn voor deze tweedeschriftleerders, die misschien sneller hun geletterdheid in de nieuwe taal ontwikkelen doordat ze al specifieke vaardigheden, leesvaardigheid en strategieën hebben ontwikkeld die ze vanuit hun eerste taal op hun tweede taal kunnen toepassen (zie 2.1).

### 1.4.2. Mondelinge competentie en meertaligheid

De schalen van LASLLIAM beschrijven de voortgang in geletterdheid en activiteiten in de tweede taal vanaf de eerste kennismaking van een leerder met geschreven taal en de geschreven en gesproken taal van het land van verblijf. Afhankelijk van de leeftijd bij aankomst, de duur van het verblijf in het land en andere levensomstandigheden,

<sup>39</sup> Raad van Europa 2020c.

<sup>40</sup> Altherr Flores 2017; Kern en Schultz 2005.



hebben sommige volwassenen echter al enige mate van mondelinge competentie in de doeltaal opgebouwd die overeenkomt met niveau A1 van het ERK AU of hoger. Sommigen hebben misschien alleen in de natuurlijke omgeving gesproken taal opgedaan door interacties in de doeltaal, terwijl anderen wellicht korte tijd taalcursussen hebben gevolgd.

Veel volwassen alfa T2-leerders zijn meertalig doordat ze uit meertalige landen komen waar ze thuis hun eerste taal/talen gebruikten en in het publieke domein een lingua franca (of andere talen), of doordat ze tijdens hun migratietraject talen hebben geleerd. Bovendien kan hun meertalige repertoire elementen van de meerderheidstaal en/of een regionale taal van het nieuwe land van verblijf bevatten, of van talen van andere migrantengroepen waarmee ze in alledaagse omgevingen, zoals de werkplek, contact hebben. Meertaligheid ondersteunen en waarderen is een belangrijk beginsel van de Raad van Europa<sup>41</sup> en het erkennen van meertalige repertoires van leerders is een belangrijk uitgangspunt van het ERK AU.

In het alfa T2-onderwijs moet rekening worden gehouden met de eerdere ervaringen van de leerders met talen in het algemeen, met de doeltaal in het bijzonder en met geschreven taal en specifieke schriften. Onderzoek onderstreept het belang van geletterdheid in de eerste taal voor het leren van een tweede taal en de voordelen van het ontwikkelen daarvan tijdens het leren van een tweede taal (zie 2.1). Daarom erkent en waardeert LASLLIAM het meertalige repertoire van de leerders en hun vermogen om hun hulpbronnen strategisch te activeren tijdens het leren lezen en schrijven en het leren van de mondelinge taal, hoewel het zich uitsluitend richt op het aanbieden van alfabetiseringsonderwijs in de tweede taal. LASLLIAM stimuleert meertalige benaderingen in alfa T2-onderwijs (zie 3.5).

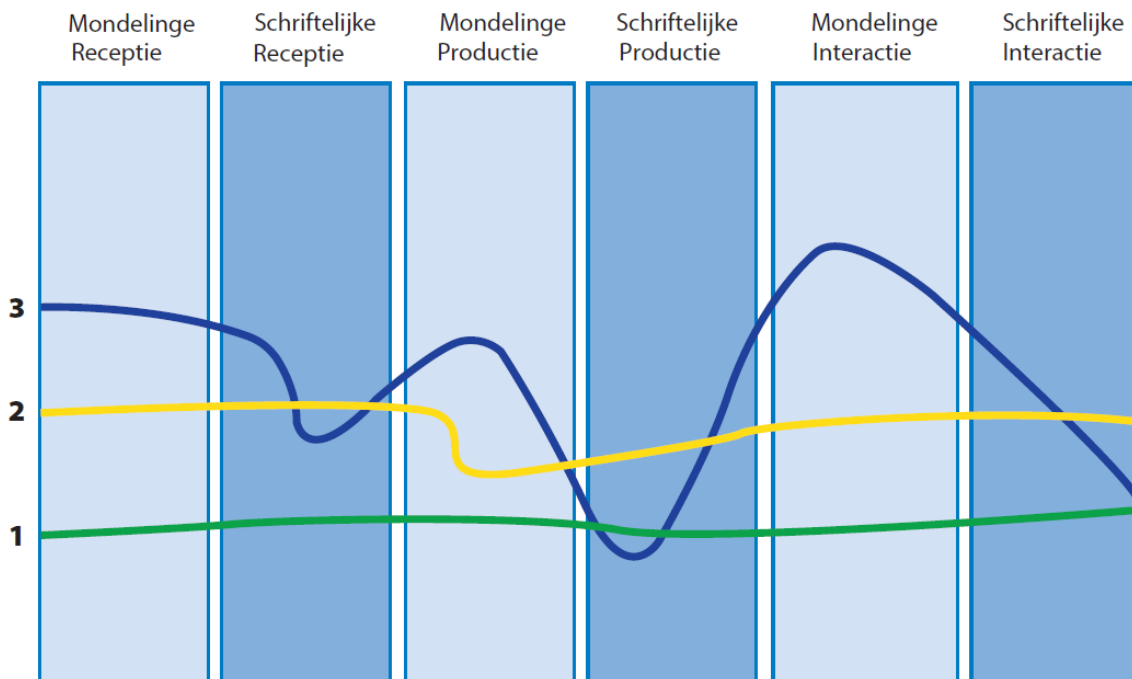
### 1.4.3. Leerdersprofielen

Bij het beschrijven van de voortgang bij communicatieve taalactiviteiten en technisch lezen en schrijven gaat LASLLIAM uit van het concept van individuele taalprofielen zoals geadviseerd door het ERK AU, wat impliceert dat de schalen de leerdoelen onafhankelijk van elkaar beschrijven (zie hoofdstuk 4). Om alfa T2-leerders zo goed mogelijk van dienst te kunnen zijn, moet zorgvuldig rekening worden gehouden met hun individuele taalvaardigheidsprofielen. Een vluchteling uit Afghanistan die kortgeleden in Italië is aangekomen, kan bijvoorbeeld een laag niveau van mondelinge competentie in de doeltaal hebben en niet of nauwelijks geletterd zijn in welke taal dan ook. De vluchteling kan misschien mondeling communiceren in beperkte, vertrouwde situaties door gebruik te maken van een aantal woorden en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen in de doeltaal en van een elementaire competentie in het Engels als de situatie dat toelaat. De behoeften van deze vluchteling op het gebied van taalonderwijs zijn anders dan die van migranten die al langer in het land van verblijf wonen en al (verschillende) mondelinge taalprofielen op hogere niveaus en een beperkt repertoire van geschreven globaalwoorden in de doeltaal hebben ontwikkeld, ook al hadden zij misschien in geen enkele taal leren lezen en schrijven.

Het is daarom essentieel dat bij het ontwerpen van een curriculum voor alfa T2-leerders – van het macroniveau van nationale curricula tot het microniveau van lesplanning – de heterogeniteit van de leerdersprofielen wordt erkend en dat de leerders worden voorzien van passende leeromgevingen (zie hoofdstuk 5). Het definiëren van leerdersprofielen draagt op meerdere manieren bij aan onderwijs op maat. Het helpt passende leerdoelen te formuleren en gebruik te maken van de capaciteiten van de leerders, niet door te focussen op wat ze niet kunnen, maar door voort te bouwen op de kennis en vaardigheden die ze al hebben en door de pluraliteit van taal- en geletterdheidservaringen te benadrukken. Daarvoor is een nauwkeurige analyse van behoeften nodig, die gericht zou moeten zijn op het definiëren van leerdersprofielen (waaronder geletterdheids- en taalrepertoires) en op de huidige en beoogde mondelinge en schriftelijke toepassingen van de tweede taal.

41 Beacco et al. 2014a, 2014b; Beacco et al. 2016; Gogolin 2002.

**Figuur 2 – Ongelijkmatige profielen volgens LASLLIAM-niveaus en communicatieve taalactiviteiten**



**Profielen van drie LASLLIAM-leerders**

De figuur laat zien dat een leerder in een bepaalde schaal op niveau 1 kan zitten en in een andere op niveau 2 of 3. Dat betekent echter niet dat de schalen helemaal los van elkaar staan. De schalen voor Technisch lezen en schrijven en die voor de schriftelijke taalactiviteiten (lezen, schrijven en interactie) zijn met elkaar vervlochten, maar niet noodzakelijkerwijs gelijk. Sommige leerders kunnen bepaalde technische vaardigheden ontwikkelen (bijv. vertrouwde en orthografisch eenvoudige woorden schrijven) zonder dat ze deze vaardigheden kunnen gebruiken om zelfstandig eenvoudige taken in het dagelijks leven uit te voeren. Dat kan komen doordat taken in het dagelijks leven doorgaans niet overeenkomen met één bepaald niveau en daardoor slechts gedeeltelijk kunnen worden uitgevoerd, of simpelweg doordat de leerder niet is geholpen om het verband te zien tussen de technische vaardigheid en de (onbekende) sociale praktijk. Voor leerders die zowel in lezen en schrijven als in de tweede taal beginners zijn, is de ontwikkeling van luistervaardigheid en van een woordenschat bijvoorbeeld relevant voor technisch lezen en schrijven en andersom. Voor deze groep leerders zijn de descriptors in de schaal voor Technisch lezen en schrijven en die voor Luisteren afhankelijk van elkaar, maar ook weer niet één op één aan elkaar gekoppeld (zie 2.1). Uiteenlopende profielen zijn vooral kenmerkend voor migranten die laaggeletterd zijn, de taal hoofdzakelijk spontaan hebben geleerd, meestal in de werkomgeving, en al enkele jaren in hun nieuwe vestigingsland wonen. Ze kunnen mondelinge competenties hebben op ERK-niveau A2 of hoger en schriftelijke competenties die overeenkomen met LASLLIAM-niveau 1 of 2.

Hoewel alle volwassen migranten die een leeromgeving op het gebied van alfabetisering en tweedetaalleren binnenkomen beperkte formele onderwijservaring hebben en het alfabetische schrift van de taal moeten leren, verschillen ze dus aanzienlijk als het gaat om geletterdheid, mondelinge vaardigheden in hun doeltaal en in hun linguïstische repertoires.

## Hoofdstuk 2

# DE LASLLIAM-REFERENTIEGIDS: BRONNEN EN ONDERBOUWING

---

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de belangrijkste beschikbare cognitieve en linguïstische onderzoeken naar ongeletterde volwassenen die beginnen met lezen en schrijven en het leren van een tweede taal. Deze onderzoeken zijn als leidraad gebruikt voor de ontwikkeling van de verschillende schalen voor Technisch lezen en schrijven, Mondelinge en schriftelijke Communicatieve taalactiviteiten, Strategieën voor taalgebruik en Digitale vaardigheden. Dit hoofdstuk gaat daarnaast in op het effect van ongeletterdheid op taalbewustzijn en informatieverwerking, geeft een samenvatting van de stadia van beginnende geletterdheid en legt de hoofdbeginselen achter de voortgangslijnen in de schalen uit.

Bij de ontwikkeling van LASLLIAM is gebruikgemaakt van diverse bronnen:

- ▶ de verschillende en veranderende conceptualisaties van (on)geletterdheid en alfabetiseringsonderwijs;
- ▶ onderzoek naar tweedetaal leren en alfabetisering van ongeletterde volwassen tweedetaalleerders en naar wat deze groep het meest onderscheidt van geschoolde en geletterde tweedetaalleerders;
- ▶ bestaande kaders, in het bijzonder het ERK AU, die LASLLIAM volgt als het gaat om doelstelling, benadering en structuur, en bestaande en gevalideerde alfabetiseringsraamwerken tweede taal voor volwassenen in verschillende Europese landen (zie 1.1);
- ▶ de lange ervaring van de auteurs op dit gebied;
- ▶ de *proceedings* van de jaarlijkse conferenties van LESLLA over onderzoek, beleid en (onderwijs)praktijk op het gebied van alfabetisering in een tweede taal tussen 2006 en 2019.<sup>42</sup>

### 2.1. ONDERZOEK NAAR ONGELETTERDE EN LAAGGELETTERDE VOLWASSEN LEERDERS

Ongeletterde en laaggeletterde volwassenen staan voor de uitdagende opgave om een nieuwe taal te leren en tegelijkertijd voor de eerste keer te leren lezen en schrijven of hun elementaire geletterdheid verder te ontwikkelen. Deze groep is door mainstream onderzoeken naar tweedetaalverwerving grotendeels genegeerd, omdat deze vooral gericht waren op de hoger opgeleide tweedetaalleerder.<sup>43</sup> Net als alle andere volwassenen komen ongeletterde leerders bij hun tweedetaal cursus binnen met een schat aan levenservaring en -vaardigheden, kennis van de wereld, vloeiende communicatievaardigheden in een of meer talen en goed ontwikkelde vaardigheden om betekenisvolle informatie te verwerken. Met andere woorden: in de meeste levens- en communicatiedomeinen beschikken ongeletterden over dezelfde vaardigheden die geletterde taalleerders gebruiken en zijn ze niet te vergelijken met jonge kinderen van voorschoolse leeftijd. Maar uit het onderzoek naar ongeletterde tweedetaalleerders dat in de afgelopen decennia is uitgevoerd, blijkt ook duidelijk dat bepaalde (cognitieve) op geletterdheid gebaseerde vaardigheden die doorgaans bekend worden verondersteld in het tweedetaalonderwijs aan geletterde leerders van hen niet automatisch verwacht kunnen worden. Deze paragraaf gaat in op deze aspecten, om te verduidelijken waarom er een specifieke referentiegids voor deze groep nodig was, zowel voor het leren van de schriftcode als voor het leren gebruiken van de tweede taal in woord en geschrift bij communicatieve activiteiten en alledaagse taken. Geletterde taalleerders gaan op een sterk 'schoolse' en gedecontextualiseerde/abstracte manier met verbale en visuele informatie om. Docenten zouden zich moeten realiseren dat hun eigen impliciete kennis en gebruik van taal niet natuurlijk zijn, zoals ze soms misschien denken, maar sterk beïnvloed zijn door geletterdheid.

Bijna alle onderzoeken die zich bezighouden met de vooruitgang van ongeletterde leerders van geletterdheid in een tweede taal, constateren, in verschillende talen en onderwijssystemen, een langzaam leer tempo, problemen met focussen op linguïstische kenmerken bij het leren van de doeltaal en moeilijkheden met het bereiken van vloeiendheid, zeker als dit wordt gemeten met de gebruikelijke op geletterdheid gebaseerde oefeningen en standaardtoetsen.<sup>44</sup> Er is overtuigend bewijs voor het effect van eerdere geletterdheid op het leren van een tweede taal. Warren en Young (2012: 3) concluderen op basis van hun synthese van 21 studies op dit gebied: 'Lage geletterdheid in T1 was in het algemeen gekoppeld aan een beperktere beheersing van T2.'<sup>45</sup>

In de volgende paragrafen wordt uitgelegd hoe dit effect tot uiting komt en hoe het kan worden aangepakt in een referentiegids voor echte beginners op het gebied van alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal.

<sup>42</sup> Zie voor bestaande kaders met betrekking tot geletterdheid 1.1; voor notulen van de LESLLA-conferenties zie [www.leslla.org](http://www.leslla.org).

<sup>43</sup> Tarone 2010; Van de Craats et al. 2006; Warren en Young 2012.

<sup>44</sup> Abadzi 2012; Carlsen 2017; Condelli en Spruck-Wrigley 2006; Gonzalves 2017; Kurvers en Stockmann 2009; Kurvers et al. 2015; Warren en Young 2012.

<sup>45</sup> Zie ook Gardner et al. 1996, Koda 2008. Omdat geletterdheid bijna altijd op school wordt geleerd, is het moeilijk het effect van geletterdheid als zodanig los te zien van het meer algemene effect van onderwijs op school.

### 2.1.1. Metalinguïstisch bewustzijn

Ongeletterde mensen weten wel dat betekenis op allerlei manieren wordt weergegeven in verschillende talen en dat een gedicht of een lied een ander type tekst is dan een nieuwsbericht op de radio. Ze zijn zich echter niet bewust van de linguïstische opbouw van een taal: ze weten niet dat gesproken woorden uit verschillende klanken bestaan (fonemisch bewustzijn), ze weten vaak niet waar het ene woord in een gesproken uiting eindigt en het volgende begint (woordbewustzijn) en ze zijn zich niet altijd bewust van de morfologische en grammaticale signalen in woorden en zinnen (morfologisch en grammaticaal bewustzijn). Het bewustzijn van lettergrepen en rijm wordt minder beïnvloed door leesvaardigheid.<sup>46</sup> Deze bevindingen zijn overigens niet beperkt tot een onbekende taal, maar gelden ook voor de eerste taal: hoewel ongeletterde volwassenen al deze linguïstische kenmerken eenvoudig kunnen gebruiken in mondelinge communicatie, kunnen ze vaak niet de losse klanken van een gesproken woord isoleren of het aantal woorden in een gesproken zin tellen. Ze kunnen geschreven taal wel onderscheiden van afbeeldingen, maar ze weten niet hoe taal in schrift wordt weergegeven. Deze metalinguïstische kennis ontstaat tegelijk met geletterdheid. Leren lezen en schrijven betekent ook zich bewust worden van linguïstische kenmerken die worden weergegeven door middel van het schriftstelsel.<sup>47</sup>

Hoewel ongeletterde mensen mondelinge vaardigheden in meerdere talen kunnen hebben en vaak ook hebben, heeft ongeletterdheid ook effect op de verwerving van mondelinge vaardigheden in een tweede taal: wie ongeletterd is, heeft bijvoorbeeld vaak moeite met het herhalen van een correctie of gesproken uiting, simpelweg omdat diegene zich meer op de inhoud concentreert dan op de precieze bewoordingen. Zo iemand kan ook subtiele verwijzingen naar personen, tijden en plaatsen in een samenhangend discours missen.<sup>48</sup>

### 2.1.2. Het verwerken van (linguïstische informatie)

Ongeletterde en geletterde mensen verschillen niet alleen in de metalinguïstische kennis die ze al dan niet hebben opgedaan door te leren lezen en schrijven, maar ook in de manier waarop ze onbewust taal verwerken. Ongeletterde volwassenen verwerken semantische informatie bijvoorbeeld op een vergelijkbare manier, maar dat geldt niet voor fonologische informatie. Ze kunnen gemakkelijk bekende woorden begrijpen en herhalen, maar vinden het moeilijker dan lezers om onbekende (pseudo)woorden correct te herhalen of uit het hoofd te leren of om snel woorden met dezelfde beginklank te noemen.<sup>49</sup> Het kortetermijngeheugen, dat cruciaal is voor het aanleren van een woordenschat en het verwerken van taal, is minder ontwikkeld bij mensen die niet kunnen lezen dan bij mensen die dat wel kunnen lezen.<sup>50</sup> Dat komt doordat kennis van orthografie in de hersenen een nieuwe strategie introduceert om informatie te verwerken. Mensen die kunnen lezen, hebben twee mogelijkheden tot hun beschikking voor het verwerken van taal: de semantische route als een woord al deel uitmaakt van hun lexicon of een puur op klank gebaseerde fonologische route. Mensen die niet kunnen lezen, hebben die laatste optie in mindere mate.

Mensen die niet kunnen lezen, kunnen net als alle andere leerders foto's en afbeeldingen herkennen, maar het is voor hen moeilijker om minder concrete visuele informatie zoals lijntekeningen of abstracte figuren te verwerken, onthouden en kopiëren.<sup>51</sup>

### 2.1.3. Contextgebonden cognitie

Zoals gezegd gaan ongeletterde volwassenen niet wezenlijk anders om met bekende contextgebonden taal en informatie dan geletterde volwassenen, maar wel met informatie die verband houdt met geletterdheid en onderwijs. Als ongeletterde volwassenen bijvoorbeeld vragen bij een tekst moeten beantwoorden, gebruiken ze vaak hun eigen kennis in plaats van de informatie die wordt gegeven in de tekst. Als ze eenvoudige, maar abstracte cognitieve taken moeten uitvoeren, zoals voorwerpen classificeren of sorteren, baseren ze hun oordeel en redenering vaak op hun eigen ervaringen en wereldkennis. Wanneer ze bijvoorbeeld een hamer, een zaag, een spijker en een tang te zien krijgen en moeten zeggen welk voorwerp er niet bij hoort, zullen ze de spijker niet kiezen, omdat je daar de hamer en de tang voor gebruikt.<sup>52</sup> Dat laat zien hoe belangrijk contextgebonden cognitie is voor het verwerken van informatie door ongeletterde tweedetaalleerders. Contextgebonden cognitie onderstreept het belang van levenservaringen (*embodied*) en interactie met de concrete en alledaagse context (*embedded*) in de ontwikkeling van cognitieve representaties.<sup>53</sup>

Samengevat kunnen we zeggen dat ongeletterde volwassenen bij het begin van de cursus gebruikmaken van goed ontwikkelde semantische en pragmatische informatieverwerkingsvaardigheden in een vertrouwde taal met betrekking

46 Castro-Caldas en Reis 2003; Homer 2009; Kurvers en Uri 2006; Kurvers et al. 2006, 2007, 2015; Morais et al. 1979; Rachmandra en Karanth 2007; Reis et al. 1997, 2007; Scholes 1993.

47 Olson 1994.

48 Tarone en Bigelow 2005, 2009; Strube 2014; Whiteside 2008.

49 Zie voor een overzicht Huettig 2015; Kurvers et al. 2015.

50 Da Silva et al. 2012; Kosmidis et al. 2011; Ostrosky-Solís en Lozano 2006; Ostrosky-Solís et al. 1998.

51 Ardila et al. 2010; Huettig et al. 2011; Kosmidis et al. 2004.

52 Counihan 2008; Kurvers 2002; Luria 1976; Scribner en Cole 1981.

53 Kirshner en Whitson 1997; Reder en Davila 2005; Robbins en Aydede 2009.

tot vertrouwde onderwerpen, en geleidelijk aan het terrein van kennis van taalkenmerken en abstracte informatie betreden dat kenmerkend is voor leren in een schoolomgeving.

#### 2.1.4. Mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid

Mondelinge taalvaardigheid in een taal is een belangrijke variabele bij alfabetisering. Daar zijn twee redenen voor. Het leren van een alfabetische code is sterk afhankelijk van gesproken taal, want in een alfabetisch schriftstelsel representeren de schrifteenheden (letters of grafemen) de eenheden van gesproken woorden (klanken of fonemen).

Het ontcijferen van geschreven tekst geeft toegang tot de gesproken weergave van een woord die leidt tot de betekenis ervan. Woorden oplezen of overschrijven zonder de betekenis te kennen draagt duidelijk niet bij aan de ontwikkeling van geletterdheid.<sup>54</sup> Onderzoek heeft ook duidelijk uitgewezen welke rol taalcompetentie speelt bij de ontwikkeling van begrijpend lezen. Naast vloeiend decoderen levert mondelinge taalvaardigheid (met name woordenschat en luistervaardigheid) een aanzienlijke bijdrage aan vorderingen in lezen en leesbegrip in de tweede taal.<sup>55</sup>

Mondelinge taalvaardigheid in welke taal dan ook helpt bij de verwerving van geletterdheid en ondersteunt leerders die niet in dezelfde mate gebruik kunnen maken van schriftelijke materialen als leerders die volledig geletterd zijn (in een of meerdere schriften). Aan de andere kant geldt, zoals we al hebben gezien, dat geletterdheid de verwerving van gesproken taal in een onderwijsomgeving bevordert doordat die cognitieve hulpbronnen toevoegt om gesproken taaluitingen te verwerken. Mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid versterken elkaar dus.

De nauwe samenhang tussen mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid impliceert niet dat alfabetisering pas kan beginnen na het afronden van een mondelinge taal cursus. Het betekent echter wel dat de taal die wordt gebruikt bij het leren lezen en schrijven zeer vertrouwd moet zijn voor de leerders.

#### 2.1.5. Implicaties voor LASLLIAM

Een eerste conclusie uit deze bevindingen voor LASLLIAM is dat het goed zou zijn om te beginnen met alfabetiseringsonderwijs in de eerste taal van de leerders of een taal die ze al goed kennen. Als dit niet mogelijk of niet gewenst is, is het een succesvolle optie gebleken om in het alfa T2-onderwijs de bekende taalrepertoires van de leerders te benutten en een bekende taal te gebruiken als aanvullende taal in de klas om dingen uit te leggen of te verduidelijken, te mediëren of voorbeelden te geven.<sup>56</sup>

Bovenal ondersteunen de genoemde onderzoeken duidelijk de integrale aanpak die al is beschreven in hoofdstuk 1. Een schriftstelsel en tegelijkertijd een nieuwe taal leren en de mondelinge en schriftelijke taal leren toepassen in relevante communicatieve activiteiten in het dagelijks leven moeten allemaal worden meegenomen in het plannen van syllabi en cursussen in alfa T2-onderwijs. Diverse studies in de klas bevestigen deze onderzoeksresultaten overtuigend: er wordt meer voortgang in alfabetisering en tweedetaal leren geconstateerd als docenten stelselmatig aandacht besteden aan de schriftcode en daarvoor verschillende werkwijzen gebruiken, als ze een taal uit het repertoire van de leerder als ondersteunende taal gebruiken en als ze hun onderwijs consequent baseren op het dagelijks leven van de leerders en geleidelijk overgaan naar meer abstracte en schoolse typen van leren.<sup>57</sup>

## 2.2. ONTWIKKELING VAN DE SCHALEN

Zoals gezegd zijn de descriptoren voor communicatieve taalactiviteiten voor receptie, productie en interactie in deze referentiegids gebaseerd op het ERK AU, maar zijn de schalen voor Technisch lezen en schrijven van een nieuw type. Daarom worden in de volgende paragraaf de basisprincipes achter technisch lezen en schrijven beschreven die ook worden geïmpliceerd in de niveaus voor communicatieve activiteiten met geschreven taal. Daarna worden de basisprincipes achter de communicatieve taalactiviteiten, strategieën voor taalgebruik en digitale vaardigheden uitgelegd (zie 2.2.2-2.2.5).

### 2.2.1. Technisch lezen en schrijven: de schriftcode leren

Leren lezen en schrijven in technische zin betekent leren hoe taal wordt weergegeven door middel van het schriftstelsel.<sup>58</sup> Wereldwijd bestaan er globaal drie hoofdtypen van schriftsystemen.

- ▶ In de logografische (of morfosyllabische) schriftsystemen komt één geschreven eenheid overeen met één morfeem in de gesproken taal (bijv. Chinese karakters).
- ▶ In de syllabische schriftsystemen komt één geschreven eenheid overeen met één lettergreep in de gesproken taal (bijv. Japans kana of het Vai-schrift in Liberia). Sommige schriften, zoals het alfasyllabische Ge'ez-schrift dat wordt gebruikt voor Amhaars en Tigrinya, combineren basislettergreepetekens met aanvullende tekens voor afzonderlijke fonemen.

54 Chall 1999; Gonzalves 2020; Verhoeven en Perfetti 2017.

55 Condelli 2004; Condelli en Spruck Wrigley 2006; Kurvers en Stockmann 2009; Perfetti et al. 2002.

56 Condelli en Spruck-Wrigley 2006; Kurvers en Stockmann 2009; Warren en Young 2012.

57 Bigelow 2006; Condelli en Spruck-Wrigley 2006; Kurvers et al. 2010; Ramirez-Esparza et al. 2012; Warren en Young 2012.

58 De term schriftstelsel verwijst naar het basisprincipe van het koppelen van gesproken aan geschreven eenheden, orthografie verwijst naar taalspecifieke koppelingen en schrift verwijst naar de visuele weergave van de geschreven symbolen.

- In de alfabetische schriftsystemen komt één geschreven teken overeen met één klank (foneem) in de gesproken taal. Er zijn twee verschillende soorten alfabetische schriften: (1) consonantschriften waarin alleen de medeklinkers worden opgeschreven en soms een paar klinkers (bijv. Hebreeuws en Arabisch) en (2) volledige alfabetische schriften waarin klinkers en medeklinkers worden geschreven.

Alle Europese talen gebruiken een volledig alfabetisch schrift (het Romeinse, cyrillische of Griekse alfabet). Voor het leren van de alfabetische code is het cruciaal om klanken in de mondelinge taal te leren koppelen aan letters in de geschreven taal. De transparantie van deze koppeling varieert echter per taal. (Fins en Italiaans zijn bijvoorbeeld veel transparanter dan Engels en Deens.)

### ► 2.2.1.1. Stadia bij het beginnen met lezen en schrijven

Leren lezen in een alfabetisch schrift is een proces van geleidelijke verandering, waarbij de lezers hun vaardigheid in het herkennen van geschreven woorden verder ontwikkelen. Bijna alle modellen voor beginnend lezen gaan uit van dezelfde drie à vier stadia tussen het allereerste begin en het lezen en schrijven van een eenvoudige, korte tekst.<sup>59</sup> In elk stadium gebruikt een beginnende lezer een andere strategie om een woord te herkennen of te schrijven. Volgens deze stadiummodellen begint het aanleren van leesvaardigheid met het herkennen en uit het hoofd leren van globaalwoorden door te kijken naar in het oog springende visuele of contextuele signalen. Daarna wordt de overeenkomst tussen elke letter en de klank die deze vertegenwoordigt geleerd, zodat het mogelijk wordt woorden te decoderen. In het volgende stadium wordt dit eenvoudige decoderen uitgebreid tot complexere woorden en in het laatste stadium tot consolidering en vloeiendheid. Het eerste stadium kan worden gekenmerkt door een hoofdzakelijk holistische aanpak (directe woordherkenning) waarbij de leerder woorden (of lettergrepen) als een geheel ziet en reproduceert. In het tweede en derde stadium wordt vooral gebruikgemaakt van een analytische benadering, waarbij het lezen gebaseerd is op het verbinden van letters met klanken en het verklanken van de woorden (indirecte woordherkenning). In het laatste stadium is de herkenning van woorden weer direct, maar in tegenstelling tot in het eerste stadium niet meer gebaseerd op een holistische aanpak, maar op automatisering van de langzame analytische woordherkenning.

Leren schrijven is vergelijkbaar met leren lezen: van het tekenen van letterachtige vormen en het overschrijven van woorden via coderen op basis van opvallende klanken en langzaam fonemisch klank voor klank coderen tot vloeiend schrijven van bekende woorden en korte, eenvoudige zinnen.<sup>60</sup> Volwassenen die in een tweede taal leren lezen en schrijven moeten langere tijd oefenen om deze stadia te kunnen doorlopen.<sup>61</sup> In het algemeen worden transparantere orthografieën zoals Fins of Italiaans sneller geleerd dan minder transparante, zoals Engels en Deens.<sup>62</sup>

Hierbij moet echter worden opgemerkt dat volwassenen die voor het eerst leren lezen en schrijven nog veel meer moeten leren (zoals onderscheidende kenmerken van letters, motorische vaardigheden, semiotische signalen en taakvereisten). Bovendien zijn de meeste modellen gebaseerd op alfabetisering in een alfabetische eerste taal, en niet op het leren lezen en schrijven in een onbekende tweede taal met een vaak heel andere fonologische opbouw en inventaris van fonemen, waarvan de inventaris van klinkers in verschillende Europese talen opvallend groot is. Vergelijk bijvoorbeeld het aantal klinkerklanken in het Engels, Nederlands of Noors (meer dan 15) met de vijf tot zeven basisklinkers in de meeste Afro-Aziatische (vaak Semitische) talen zoals Arabisch, Berbers, Somalisch, Amhaars of Tigrinya, waarin, zoals kenmerkend is voor stamtalen, de medeklinkers de basisbetekenisdragers zijn.

Laagopgeleide tweedeschriftleerders (die al kunnen lezen en schrijven in een ander schriftsysteem of schrift) weten dat geschreven tekst taal vertegenwoordigt, hebben al metalinguïstische en motorische vaardigheden ontwikkeld en zijn bekend met verschillende teksttypen, taakvereisten in een onderwijscontext en leesstrategieën. Veel van deze vaardigheden kunnen worden meegenomen naar de nieuwe taal. Deze leerders moeten vooral de nieuwe verbanden tussen fonemen en grafemen in het Europese alfabetische schrift, de nieuwe symbolen en natuurlijk de nieuwe taal met de andere inventaris van klanken leren. Onderzoek wijst uit dat veel tweedeschriftleerders minder uren nodig hebben om de verschillende stadia te doorlopen dan ongeletterde leerders.<sup>63</sup>

Deze stadiummodellen spelen een rol in de bestaande raamwerken van alfabetisering in een tweede taal van diverse Europese landen (zie 1.1). De niveaus die in deze raamwerken worden gebruikt zijn gebaseerd op dezelfde essentiële kenmerken die uit de genoemde modellen op basis van stadia naar voren komen en worden ook gebruikt in de raamwerken van diverse landen die zijn uitgeprobeerd en gevalideerd.<sup>64</sup> Alle raamwerken beginnen het leren van de code met een aantal eenvoudige en persoonlijke globaalwoorden, introduceren het alfabetische basisprincipe van een een-op-eenovereenkomst en breiden dit geleidelijk uit naar complexere woorden en naar automatisch lezen en schrijven. De verschillen tussen de raamwerken hebben te maken met taalspecifieke kenmerken, zoals transparantie van de orthografie of de rol en opvallendheid van de lettergreep of het morfeem in de spelling. Op basis van deze bronnen onderscheidt LASLLIAM de volgende vier niveaus van Technisch lezen en schrijven.

59 Chall 1996; Ehri et al. 2001; Frith 1985; Juel 1991; Seymour et al. 2003; zie ook Share 1995.

60 Ketelaars 2011; Treiman 1993; Treiman en Bourassa 2000; Viise 1996.

61 Boon 2014; Chall 1999; Kurvers en Van der Zouw 1990; Nassaji 2007.

62 Ziegler en Goswami 2006.

63 Kurvers en Stockmann 2009.

64 Geers 2011; Ketelaars 2011; Kurvers en Stockmann 2009; Rocca et al. 2017; Stockmann 2004.



## Niveau 1: geletterdheid ontdekken, kennismaken met geschreven taal

Dit niveau draait om het opbouwen van ervaring met kenmerken van geschreven taal en functionele toepassingen van geletterdheid in verschillende contexten. Lezen betekent op dit niveau het herkennen van woorden die als één geheel uit het hoofd zijn geleerd, op basis van opvallende kenmerken. In sommige talen omvat het ook het herkennen en beginnen samen te voegen van twee lettergrepen van frequente en geoefende woorden. Schrijven betekent overtekenen of -schrijven van een voorbeeld, zonder de basis van een alfabetisch schrift te begrijpen. Tegen het einde van dit niveau kunnen de leerders relevante en geoefende globaalwoorden herkennen (zoals hun eigen naam en adres, dagen van de week en maanden van het jaar), evenals de meeste letters van het alfabet en voor hen persoonlijk relevante symbolen of tekens zoals het logo van de school of de metro. De leerder kan diens eigen naam schrijven en woorden overschrijven van een voorbeeld.

## Niveau 2: eenvoudig decoderen en coderen

Dit niveau draait om het leren van het alfabetische principe, het leren koppelen van grafemen aan fonemen in korte woorden met een eenvoudige fonologische structuur, dat wil zeggen met een een-op-eenovereenkomst tussen grafeem en foneem. Dat is deels afhankelijk van de taal, maar voor de meeste Europese talen betekent dit woorden die bestaan uit een medeklinker (m), een klinker (k) en nog een medeklinker (d.w.z. m-k-m-woorden, zoals 'nat', 'mok' of 'kip'). Voor andere talen betekent het medeklinker-klinker-medeklinker-klinker-woorden, zoals 'casa' (Italiaans, Spaans, Portugees en Roemeens). Deze elementaire leesvaardigheid is anders dan niveau 1, want de leerder begint de code te kraken en woorden in klanken uit te spellen. Hoewel dit voor alle leerders moeilijk is en hun veel tijd kost, geldt dat nog sterker voor volwassenen die leren lezen en schrijven in een onbekende taal met een fonologische structuur die heel anders is dan die van hun eerste taal. Aan het eind van dit niveau kan de leerder zelfstandig korte en fonologisch eenvoudige woorden lezen (door te analyseren en synthetiseren). In sommige talen met een transparante orthografie en eenvoudige morfologie kan de leerder ook beginnen met het zelfstandig, maar langzaam lezen van korte frasen op basis van dezelfde criteria. De leerder kan ook korte geoefende woorden schrijven waarvan de klanken en letters één op één overeenkomen en geoefende globaalwoorden schrijven.

## Niveau 3: uitgebreid decoderen en coderen

Niveau 3 bouwt voort op niveau 2, maar nu wordt het decoderen en coderen uitgebreid naar woorden met een complexer verband tussen grafeem en foneem en fonologisch complexere woorden (zoals medeklinkerclusters of woorden van meerdere lettergrepen). Aan het eind van dit stadium kan de leerder woorden van niveau 2 tamelijk snel lezen en geoefende woorden met een complexere fonologische structuur (zoals medeklinkerclusters, zeer frequente spellingspatronen en langere woorden met een regelmatige spelling) zelfstandig, maar langzaam lezen. De leerder kan zelfstandig korte, eenvoudige zinnen en korte teksten lezen die uit deze typen woorden bestaan en geoefende woorden schrijven met complexere fonologische structuren zoals veelgebruikte medeklinkerclusters en complexere, maar zeer frequente spellingspatronen.

## Niveau 4: op weg naar consolidering en vloeiendheid

Niveau 4 wordt omschreven als het consolideren en bereiken van vloeiendheid in het lezen van woorden, frasen, zinnen en korte teksten over bekende en relevante onderwerpen op A1-niveau volgens het ERK AU. Aan het eind van niveau 4 van LASLLIAM kan de lezer zelfstandig de woorden van niveau 3 vloeiender lezen, maar kunnen minder vertrouwde en onregelmatig gespelde of lange woorden nog lastig zijn. De leerder kan zich nu meer concentreren op het begrijpen van de informatie in de tekst in combinatie met zijn bestaande kennis. Hij kan dezelfde woorden schrijven als op niveau 3, maar nu sneller en vloeiender.

Samen met de voortgang van meer naar minder visuele hulpmiddelen en vertrouwdheid, van geoefende naar nieuwe woorden en van minde naar meer zelfstandigheid, zijn de belangrijkste kenmerken van dit niveau ook gebruikt bij het ontwikkelen van de schalen voor communicatief lezen en schrijven.

### 2.2.2. Communicatieve taalactiviteiten bij lezen en schrijven

Net als in het ERK AU staat in deze referentiegids bij het concept van taal leren het doel leerders in staat te stellen met succes handelingen in het echte leven uit te voeren centraal. Er wordt daarom gebruikgemaakt van onderwijsprocedures die gebaseerd zijn op de communicatiebehoeften van de leerders in het echte leven. Anders dan in het ERK AU zijn in LASLLIAM-leerders nog steeds bezig met leren lezen en schrijven. Hoewel er van het begin af aan gebruik wordt gemaakt van taken en materialen uit het echte leven en deze worden afgestemd op de behoeften van de leerders, is wat zij met deze taken en materialen kunnen doen deels afhankelijk van wat ze zelfstandig kunnen lezen en schrijven: van uit het hoofd geleerde direct relevante globaalwoorden (zoals hun eigen naam en adres of de namen van de dagen) tot het zelfstandig lezen van een eenvoudige tekst in bekend taalgebruik. Daarom zijn de cognitieve activiteit en de linguïstische en orthografische complexiteit van het materiaal essentieel voor het onderscheiden van de niveaus.

Maar de verschillende niveaus van taken in het echte leven onderscheiden zich ook door een geleidelijke verschuiving van meer naar minder afhankelijkheid van visuele aanwijzingen zoals foto's, illustraties, pictogrammen of emoji's, van vertrouwdheid met de inhoud, van contextuele en culturele context die kan helpen bij het uitvoeren van een taak en van (digitale) vertaalhulpmiddelen.

Als het om de verschillende communicatieve functies van lezen en schrijven gaat, besteden de schalen van LASLLIAM speciale aandacht aan het geleidelijk vergroten van de ervaring met verschillende teksttypen, verschillende functies van geletterdheid. Ook letten ze op deelname aan situaties die geletterdheid vereisen in het echte leven. Dit omvat het waarnemen van en onder begeleiding deelnemen aan situaties waarin geschreven taal gebruikt wordt en het kennismaken met enkele voor de leerder relevante teksttypen. Daarnaast worden leerders bekend gemaakt met het uitbreiden van de ervaring met de epistemologische functie van geletterdheid en het beheersen van teksttypen zoals lijsten en etiketten. Bovendien wordt de nadruk gelegd op meer ervaring opdoen met de communicatieve functies van geletterdheid bij het begrijpen en produceren van berichten en korte memo's en aantekeningen. Ook wordt er gestreefd naar plezier en kennis putten uit teksten door eenvoudige/aan het niveau aangepaste korte verhalen en informatieve teksten te lezen. Merk op dat voor alle niveaus geldt dat de onderwerpen waarover de leerders geacht worden te lezen en de woorden die ze (zelfstandig) moeten lezen vertrouwd moeten zijn.

### 2.2.3. Communicatieve taalactiviteiten bij luisteren en spreken

De vier niveaus van communicatieve taalactiviteiten zijn gebaseerd op het besef dat volwassen migranten worden geconfronteerd met situaties en taken waarin een grote kloof bestaat tussen hun verworven competentie en de communicatieve doelen die ze willen bereiken. Bij het uitvoeren van deze taken maken ze gebruik van een verscheidenheid aan hulpmiddelen en strategieën: algemene competenties, al verworven kennis van de tweede taal, communicatieve competentie in de eerste taal of andere talen in hun repertoire, gebaren en lichaamstaal, tolken en (digitale) vertaalhulpmiddelen en andere strategieën voor taalgebruik. De descriptors van LASLLIAM zijn geïnclassificeerd volgens een voortgang waarbij niet alleen rekening wordt gehouden met linguïstische complexiteit, maar ook met de communicatieve doelen van het individu en de complexiteit van taken en situaties (waaronder gesprekspartners en omgevingen).

Net als in het ERK AU heeft in deze referentiegids interactie een centrale plaats gekregen in de ordening van de communicatieve taalactiviteiten, om het fundamentele belang daarvan voor het leren van een taal te benadrukken. Bij interactie is het mogelijk de complexiteit van de input te sturen: welwillende sprekers van de tweede taal kunnen deze vereenvoudigen om de communicatie gemakkelijker te maken. Hiervoor kunnen ze verschillende strategieën gebruiken, zoals langzaam praten en duidelijk articuleren, vereenvoudigde syntaxis, eenvoudige en frequente woorden, non-verbale middelen of aanpassing van de gespreksstructuur.<sup>65</sup> Bij interactie met sprekers van de tweede taal kunnen leerders uitgebreid gebruikmaken van de context om te begrijpen, begrepen te worden en een gebrek aan morfologische en syntactische structuren te compenseren met pragmatische middelen. Ze kunnen ook de hulp van de interactiepartner inroepen om begrip en productie mogelijk te maken.

Bij het schetsen van niet-taalspecifieke voortgang van de taalcompetenties die bij elk van de niveaus horen en om verwezenlijking van de communicatiedoelen van de sprekers mogelijk te maken, hebben de auteurs gebruikgemaakt van de resultaten van verschillende studies op het gebied van tweedetaalverwerving.<sup>66</sup> Deze studies onderscheiden verschillende stadia in het aanleren van linguïstische beginselen en structuren van de nieuwe taal. De route begint bij de fase waarin de leerder zogenoemde formules identificeert en uit het hoofd leert, dat wil zeggen stukjes van de mondelinge input die opvallend zijn als gevolg van klank, pragmatische en semantische kenmerken en die nuttig zijn voor de dagelijkse communicatie. Niveau 1 van LASLLIAM is gebaseerd op deze fase. In de daaropvolgende stadia volgt de leerder het pad van een pragmatische ordening van de uiting, met hoofdzakelijk inhoudswoorden, uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen en een zwakke morfologische en syntactische uitwerking, naar verdere stadia die worden gekenmerkt door een rijkere morfologie en een complexere syntaxis en woordenschat.<sup>67</sup>

De belangrijkste criteria van stadia in de hiervoor vermelde literatuur, cognitieve activiteit en linguïstische complexiteit, worden ook gebruikt om de niveaus van mondelinge competentie te definiëren. Daar komt nog bij de vooruitgang van meer naar minder begeleiding, van vertrouwd naar nieuw en van meer naar minder afhankelijkheid van paralinguïstische en contextuele aanwijzingen (zoals gebaren en andere lichaamstaal, voorwerpen en afbeeldingen). Zoals gezegd is interactie meestal de belangrijkste taalactiviteit waarbij migranten betrokken zijn. De schaal voor Mondeling begrip beschrijft de vooruitgang van het begrijpen van afzonderlijke *chunks* (vooral vaste uitdrukkingen, frasen en woorden) in korte en vertrouwde stukken gesproken taal, waarbij vooral gebruik wordt gemaakt van contextuele aanwijzingen, naar het begrijpen van de hoofdlijnen van langere, complexere, minder vertrouwde gesproken taal, zoals is beschreven in de hogere niveaus van het ERK AU. De schaal voor Mondelinge

65 Hoshii en Schramm 2017; Orletti 2000; Tarone 1980.

66 Ellis 1999; Gass en Selinker 2008; Larsen-Freeman en Long 2014; zie ook Barkowski 2011; Boeckmann 2011; Candlin en Mercer 2001; Grassi et al. 2008; Hinkel 2005; Loewen 2020; Pallotti 1998; Py 2000; Véronique 2005.

67 Cutler 2012; Givón 1979; Klein en Perdue 1997.



productie beschrijft de basiscompetenties die moeten worden ontwikkeld om uiteindelijk een volwaardige monoloog te kunnen houden, zoals is beschreven in de hogere niveaus van het ERK AU.

#### 2.2.4. Strategieën voor taalgebruik

Net als het ERK AU bevat de LASLLIAM-referentiegids schalen voor Strategieën voor taalgebruik. Volgens het ERK (Raad van Europa 2001: 57) 'zijn strategieën middelen waarmee de taalgebruiker diens bronnen mobiliseert en op elkaar afstemt, en vaardigheden en procedures activeert om binnen de context te voldoen aan de communicatie-eisen en de taak in kwestie met succes te voltooien op de meest omvattende of meest efficiënte manier die mogelijk is, afhankelijk van diens exacte bedoeling.'

Het ERK benadrukt dat deze strategieën moeten worden beschouwd 'als manieren om een taaltekort of communicatiestoornis te compenseren' (ibid.), maar ook als de toepassing van metacognitieve beginselen die eveneens door moedertaalsprekers worden gebruikt.

LASLLIAM beschrijft strategieën voor receptie, productie en interactie. Voor elk van deze drie taalactiviteiten levert LASLLIAM descriptorschalen voor planningsstrategieën, compensatiestrategieën en strategieën voor monitoring en herstel. Deze benadering verschilt enigszins van het ERK AU dat:

- ▶ voor receptie alleen één gecombineerde schaal biedt voor het Identificeren van aanwijzingen en afleiden van interpretaties (mondeling en schriftelijk);
- ▶ voor productie schalen biedt voor Planning, Compensatie en Monitoring en herstel, gericht op zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik;
- ▶ voor interactie schalen biedt voor Het woord nemen (De beurt nemen), Samenwerken en Vragen om opheldering, dus vooral gericht op gesproken taal.

Door de algemene metacognitieve categorieën planning, compensatie en monitoring en herstel als strategie te gebruiken voor alle taalactiviteiten in zowel schriftelijke als mondelinge vorm, benadrukt LASLLIAM het belang van het aanleren van een groot aantal strategieën voor taalgebruik om leerders houvast te geven. Het is belangrijk om erop te wijzen dat LASLLIAM het aanleren van strategieën voor het *leren* van een taal even essentieel vindt voor leerders die weinig ervaring hebben met formeel onderwijs. Maar aangezien onderzoekers nog niet hebben geprobeerd schalen te ontwikkelen voor strategieën voor het *leren* van een taal in het algemeen, noemt deze referentiegids in hoofdstuk 3 voorbeelden van strategieën voor het leren van een taal die specifiek zijn voor ongeletterde en laaggeletterde leerders.

Het schalen van strategieën voor taalgebruik in het ERK AU is kritisch besproken en er zijn belangrijke tegenargumenten geformuleerd.<sup>68</sup> Deze richten zich op de zwakke theoretische basis, zowel van de voortgang op het gebied van strategie als van de veronderstelde interactie tussen strategieën voor taalgebruik, communicatieve competenties en individuele factoren. Gezien het zeer beperkte empirische onderzoek naar de strategieën voor taalgebruik van alfa T2-leerders, moesten deze argumenten nog serieuzer worden genomen voor het schalen van strategieën voor taalgebruik in LASLLIAM. Om het onderwijzen van deze strategieën en de bijbehorende taalactiviteiten op een geïntegreerde manier en in overeenstemming met het ERK AU te stimuleren, zijn de strategieën voor taalgebruik die worden aangeleerd in het alfa T2-onderwijs conceptueel geschaald op basis van hun complexiteit. Daarnaast hebben ervaren alfa T2-docenten deze gevalideerd op basis van hun moeilijkheidsgraad. Empirische validering op basis van het daadwerkelijke gebruik van strategieën door leerders is echter een belangrijk vereiste voor toekomstig onderzoek naar alfabetisering in een tweede taal.

Hoewel het empirische onderzoek naar strategiegebruik in een tweede taal door laaggeletterde volwassen migranten nog in de kinderschoenen staat <sup>69</sup>, doet LASLLIAM een eerste voorzichtige poging tot het schalen van (meta)cognitieve strategieën voor taalgebruik. Merk op dat affectieve en sociaal-interactieve strategieën niet zijn opgesplitst in planning, compensatie en monitoring en herstel en evenmin zijn ingedeeld in niveaus, aangezien er geen reden is om aan te nemen dat de variërende gradaties van complexiteit van de strategie gebaseerd zijn op linguïstische aspecten.

#### 2.2.5. Digitale vaardigheden

Geletterdheid draait tegenwoordig niet meer alleen om kunnen lezen en schrijven. Digitale competenties vormen een integraal onderdeel van geletterdheid en sociale inclusie, zoals wordt benadrukt in het beleid van de Raad van Europa, waarin ze tot de sleutelcompetenties van een leven lang leren worden gerekend.<sup>70</sup> Het belang van digitale vaardigheden en competenties wordt ook onderstreept in het Europees raamwerk digitale competenties voor burgers (*DigComp*)<sup>71</sup>, waarin vijf competentiegebieden zijn vastgesteld die essentieel worden geacht om te kunnen functioneren in de maatschappij: (1) informatie- en datageletterdheid, (2) communicatie en samenwerking, (3) digitale contentcreatie, (4) veiligheid en (5) problemen oplossen. *DigComp* had oorspronkelijk drie niveaus; deze zijn later uitgebreid tot acht verschillende niveaus. Als we nader kijken naar de dimensies die zijn opgenomen onder elk competentiegebied (zoals beschreven in *DigComp* 2.0 2016: 8), zien we dat de dimensies van de twee competentiegebieden 'informatie- en datageletterdheid' en 'problemen oplossen' te hoog gegrepen of niet relevant werden geacht voor de leerders waarop LASLLIAM zich richt. De eerste dimensie onder

68 Wisniewski 2019.

69 Feldmeier 2011; Markov et al. 2015.

70 Raad van de Europese Unie, 2018.

71 Carretero et al. 2017.

informatie- en datageletterdheid is bijvoorbeeld 'browsen, zoeken en filteren van data, informatie en digitale content' en de eerste dimensie van problemen oplossen is 'oplossen van technische problemen'. Beide dimensies vereisen een hoge mate van geletterdheid (data/informatie filteren is zelfs voor geletterde gebruikers complex) en digitale vaardigheden (om technische problemen te kunnen vaststellen en oplossen). Daarom zijn deze twee competentiegebieden niet opgenomen in LASLLIAM. Sommige van de vaardigheden uit deze gebieden zijn echter verwerkt in de schalen voor Digitale vaardigheden (zie hoofdstuk 4). De drie gebieden die relevant zijn voor LASLLIAM zijn dus communicatie en samenwerking, digitale contentcreatie en veiligheid. Deze gebieden zijn overgenomen en vormen de basis voor de drie schalen voor Digitale vaardigheden. Als we de descriptoren in de drie gebieden nauwkeurig bestuderen, wordt duidelijk dat de descriptoren – zelfs op het eerste basisniveau – uitgaan van geletterdheid en vertrouwdheid met digitale hulpmiddelen en platformen.

LASLLIAM presenteert descriptoren voor 'Digitale vaardigheden'<sup>72</sup> (zie 4.3) als onafhankelijk van de competenties die zijn beschreven in de schalen voor Technisch lezen en schrijven, Communicatieve taalactiviteiten en Strategieën voor taalgebruik. Net als de schalen voor Technisch lezen en schrijven vormen de schalen voor Digitale vaardigheden een aanvulling op de schalen voor Communicatieve taalactiviteiten en Strategieën voor taalgebruik, want ze richten zich op de technische descriptoren (geletterdheid en digitaal) die essentieel zijn voor functionele geletterdheid. De descriptoren weerspiegelen het feit dat leerders taken kunnen uitvoeren (zelfs taken waarvoor geletterdheid nodig is), waarbij ze mobiele apparaten (hoofdzakelijk via een touchscreen) met meer gemak gebruiken dan niet-mobiele apparaten (hoofdzakelijk typen). Daarom ligt de nadruk op descriptoren die betrekking hebben op de vaardigheden die nodig zijn om teksten te creëren en beheren in een digitale omgeving of om digitale hulpmiddelen te gebruiken. Deze vaardigheden zijn verdeeld in technische vaardigheden die taalonafhankelijk zijn en functionele vaardigheden die verband houden met de doeltaal. Er zijn daarom geen schalen ontwikkeld voor technische vaardigheden, maar er zijn wel schalen voor functionele vaardigheden in de vorm van 'can do'-uitspraken in de tweede taal; deze beslaan drie competentiegebieden (aangepast op basis van *DigComp 2.0*): Communicatie en samenwerking, Content maken en beheren en Veiligheid.

<sup>72</sup> De term 'vaardigheid' wordt in LASLLIAM gebruikt voor het vermogen om kennis toe te passen en knowhow te gebruiken om taken te volbrengen en problemen op te lossen waarvoor digitale hulpmiddelen nodig zijn of die worden uitgevoerd in een digitale omgeving. 'Competentie' verwijst naar het gebied van digitale geletterdheid waaronder deze vaardigheden vallen. In die zin omvatten digitale vaardigheden kennis en bekwaamheden.

## Hoofdstuk 3

# ALFABETISERINGSONDERWIJS IN EEN TWEEDE TAAL

---

Dit hoofdstuk geeft een beknopt overzicht van de belangrijke beginselen van het alfabetiseringsonderwijs aan tweedetaalleerders.<sup>73</sup> Om te beginnen wordt uitgelegd wat actiegerichtheid in deze specifieke context betekent en hoe terugplannen vanuit het doel (*backward planning*) kan helpen een evenwicht te vinden tussen technische en functionele aspecten van alfabetiseringsonderwijs (zie 3.1). Om dat te bereiken, wordt in paragraaf 3.2 gesproken over onderwijs gericht op de code en in paragraaf 3.3 over onderwijs gericht op de leerder als de twee voornaamste pijlers van leeromgevingen voor alfabetisering in een tweede taal. Vervolgens komen in dit hoofdstuk drie krachtige factoren voor het verbeteren van de effectiviteit van een actiegerichte aanpak aan bod: focus op leerstrategieën en autonomie (zie 3.4), een contrastieve en meertalige benadering (zie 3.5) en een streven om de leerders een rijke ervaring en voor hen persoonlijk zinvol succes te bieden (zie 3.6).

### 3.1. EEN ACTIEGERICHTE BENADERING VAN ALFABETISERINGSONDERWIJS IN EEN TWEEDE TAAL EN TERUGPLANNEN VANUIT HET DOEL

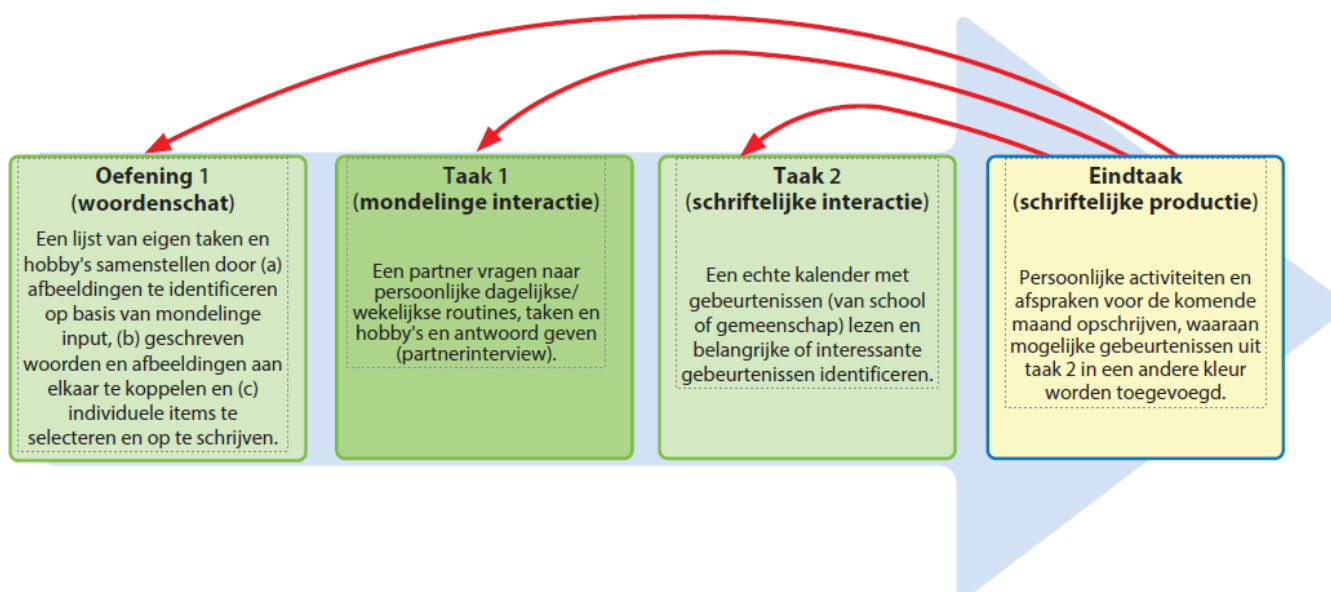
Net als het ERK AU kiest deze referentiegids voor een actiegerichte benadering. Met betrekking tot geletterdheid in een tweede taal betekent dit dat de leerders vanaf het begin van het leerproces situaties waarin lees- en schrijfvaardigheid nodig is, moeten ervaren als een sociale praktijk die zowel een duidelijk doel als een individueel belang heeft. De functionele aspecten van geletterdheid moeten daarom de transparante doelen van de leeromgeving zijn, terwijl het aanleren van technische lees- en schrijfvaardigheid een ondersteunende rol heeft.

De schalen van LASLLIAM voor receptie, productie en interactie en de bijbehorende domeintabellen beschrijven daarom doelen in het echte leven die de didactische planning mogelijk maken van taken, scenario's (zie 5.4, bijlage 2) en miniprojecten (d.w.z. op een zinvolle manier in staat zijn door samenwerking een product van persoonlijk belang voor elkaar te krijgen binnen het beperkte tijds kader van een paar lessen). De LASLLIAM-schalen voor technisch lezen en schrijven beschrijven daarentegen vaardigheden die inherent zijn aan het uitvoeren van deze taken. Oefeningen waarmee relevante cognitieve processen als letter- en woordherkenning, grafomotorische vaardigheden, fonologische analyse en synthese en dergelijke worden getraind, zijn onmisbare onderdelen van een effectieve omgeving voor alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal (zie 3.2 voor voorbeelden van typen oefeningen). Maar omdat te veel programma's voor alfa T2-onderwijs het leren van de code nog steeds prioriteit geven boven schriftgebruikssituaties,<sup>74</sup> is het belangrijk te benadrukken dat dergelijke oefeningen altijd moeten leiden tot bredere, betekenisvolle taken waarin de leerders ervaren welk nut hun technische vaardigheden hebben voor functionele doeleinden (zie 3.3 voor voorbeelden van bijbehorende activiteiten). Door LASLLIAM te gebruiken, kan alfa T2-leerders een evenwichtige combinatie worden geboden van authentieke taken en ondersteunende oefeningen waarmee ze zulke betekenisvolle geletterdheidservaringen kunnen opdoen.

<sup>73</sup> Zie voor mondelinge vaardigheden paragraaf 2.1 over mondelinge taalvaardigheid en paragraaf 5.4 over de scenariobenadering in het onderwijs.

<sup>74</sup> Guernier 2012.

**Figuur 3 – Terugplannen vanuit het doel van taken en oefeningen om leeders voor te bereiden op een schriftgebruikssituatie: het maken van een aantekening in een planning**



Terugplannen vanuit het doel is een krachtig hulpmiddel om zulke evenwichtige leerkanalen te creëren.<sup>75</sup> Bij terugplannen vanuit het doel deelt de docent authentieke taken op in kleinere taken en oefeningen die helpen de benodigde competenties en technische vaardigheden te ontwikkelen om uiteindelijk de taak, het scenario of het miniproject te volbrengen in een situatie in het echte leven. Figuur 3 gebruikt een descriptor van Schriftelijke productie op niveau 3 om te illustreren hoe een lexicale oefening en twee authentieke taken na elkaar worden gepland als voorbereiding op een actiedoel, namelijk het noteren van authentieke activiteiten in een persoonlijke agenda. De bijbehorende descriptor van de schaal voor Schriftelijke productie/specifieke schaal Functioneel schrijven luidt:

<b>3</b>	Kan korte, eenvoudige frasen noteren als geheugensteun (bijv. notities).
----------	--

Nadat leeders andere mensen agenda's hebben zien gebruiken en in een behoefteanalyse met hun docent (zie 5.3 en 5.4) hebben besloten dat dit iets is wat ze ook willen kunnen, moet als eerste stap van de doelbepaling de eindtaak worden vastgesteld als een transparant doel dat leeders moeten bereiken aan het eind van een bepaalde periode (bijv. het einde van de les of van de week).

Om deze eindtaak te kunnen uitvoeren, dat wil zeggen authentieke activiteiten en afspraken in een persoonlijke agenda kunnen schrijven, is het nodig om klussen en hobby's te kunnen opschrijven (oefening 1), zoals 'werken', 'dokter Stevens', 'kapper', 'naar de tuin', 'eten naar de klas brengen' of 'Tarik naar voetbal brengen'. De bijbehorende descriptor van de schaal voor Technisch lezen en schrijven/Schrijven is:

<b>3</b>	Kan korte woorden met een complexe, maar frequente lettergreepstructuur schrijven (bijv. 'straat', 'werken').
----------	---

Voor deze competentie is het nodig dat leeders deze woorden tijdens het lezen zijn tegengekomen. Daarom lijkt een tweede leerdoel uit de schaal voor Technisch lezen en schrijven/Lezen ook geschikt voor deze voorbereidende oefening:

<b>3</b>	Kan woorden met frequente combinaties van grafemen en frequente (gebonden) morfemen vloeiend lezen (bijv. str-, -rk, meervouds-s).
----------	--

Daarnaast vereist de eindtaak een mentaal model van opeenvolgende data. Hiervoor kan een gesprek over dagelijkse en wekelijkse routines (taak 1) dienen als een voorafgaande activiteit aan het schrijven om ideeën te verzamelen voor dingen die in de persoonlijke agenda kunnen worden opgeschreven. De bijbehorende LASLIAM-descriptor voor taak 1 is afkomstig uit de schaal voor Mondelijke productie/Monoloog: informatie geven:

<b>3</b>	Kan eenvoudige informatie over tijd en vertrouwde personen geven (bijv. adres, telefoonnummer) met korte, eenvoudige zinnen.
----------	--

<sup>75</sup> Zie Ende et al. 2013: 112-13.

Tot slot omvat de eindtaak het concept van het aan elkaar koppelen van data en geplande activiteiten. Daarom vragen we de leerders in taak 2 belangrijke gebeurtenissen aan te wijzen in een authentieke agenda met gebeurtenissen (van de school of gemeenschap). De bijbehorende descriptor van de schaal voor Schriftelijke receptie/Oriënterend lezen is:

**3** Kan informatie over plaatsen, tijden en prijzen op posters, folders en kennisgevingen vinden.

Deze tweede taak zorgt ervoor dat de leerders de tabellen waarin data en activiteiten aan elkaar worden gekoppeld begrijpen en stimuleert hopelijk ook hun belangstelling voor een aantal speciale gebeurtenissen die op dit authentieke programma staan. In de laatste stap kunnen ze nu hun wekelijkse klussen en hobby's opschrijven in een eenvoudige agenda en misschien een aantal speciale gebeurtenissen uit het bestudeerde programma toevoegen.

Terugplannen vanuit het doel is dus gebaseerd op een vakkundige combinatie van oefeningen en taken. Daarom zullen we het in de volgende paragrafen nader bekijken: beginselen die voortkomen uit methoden die gericht zijn op technisch lezen en schrijven en beginselen die voortkomen uit methoden voor geletterdheid als een sociale praktijk, waarin de leerder centraal staat.

### 3.2. DE CODE CENTRAAL: TECHNISCH LEZEN EN SCHRIJVEN OPBOUWEN

Deze paragraaf belicht de belangrijkste beginselen van het opbouwen van technisch lezen en schrijven in een alfabetisch schrift. Dat betekent dat de nadruk ligt op het decoderen van geschreven woorden (bij het lezen) en het coderen van gesproken woorden (bij het schrijven) en ook op het ontwikkelen van vloeiendheid. Dat vereist aandacht voor linguïstische eenheden zoals klanken en letters, lettergrepen, morfemen en woorden. Natuurlijk is een mentale focus op zulke linguïstische eenheden alleen mogelijk als leerders een stabiele mondelinge beheersing hebben van de woorden die in dit proces worden gebruikt. Dat betekent dat in een geïntegreerde aanpak de mondelinge vaardigheden altijd een beetje verder gevorderd moeten zijn dan de schriftelijke materialen die voor het alfabetiseringsonderwijs worden gebruikt (zie 2.1.5).

De meestgebruikte methoden voor alfabetiseringsonderwijs hanteren verschillende uitgangspunten als het gaat om de eenheden waarmee ze beginnen en de manier waarop ze verdergaan om het doel van betekenisgericht lezen te bereiken. De oudste synthetische methoden begonnen met de kleinste linguïstische eenheden zoals letters, fonemen en lettergrepen en bouwden dit geleidelijk op naar grotere eenheden zoals woorden en zinnen. Dit noemde men ook wel alfabet- of lettergreepmethoden. Analytische methoden begonnen met grotere betekenisvolle eenheden zoals woorden en zinnen en deelden die geleidelijk aan op in kleinere eenheden. De latere eclectische (of analytisch-synthetische) methoden combineerden de twee benaderingen en richtten zich op het gelijktijdig analyseren van woorden en weer synthetiseren van klanken. De globaalmethoden gebruikten alleen hele woorden en gingen ervan uit dat de leerders dit principe wel zelf zouden ontdekken.<sup>76</sup> In de volgende paragrafen worden enkele voorbeelden gegeven van de verschillende typen oefeningen van deze methoden.

#### 3.2.1. Aandacht voor lettergrepen

De lettergreep is de meest toegankelijke linguïstische eenheid. Bij oefeningen die zich richten op de lettergreep als de centrale hoorbare taaleenheid voor beginnende lezers en schrijvers, wordt gebruikgemaakt van het klappen of 'lopen' van woorden in lettergrepen, het herkennen van specifieke lettergrepen in woorden, het lezen van systematische variaties van lettergrepen zoals 'fa-fe-fi-fo-fu' of 'sa-se-si-so-su', het verdelen van woorden in lettergrepen met streepjes en het synthetiseren van lettergrepen om woorden te vormen.<sup>77</sup> Dankzij Freire, die het aanleren van lettergrepen combineerde met een politieke discussie over wat hij generatieve woorden noemde<sup>78</sup>, werd de lettergreepmethode gebruikt in alfa T2-methodes in heel Europa. Zijn aanbeveling was het alfabetiseringsproces te starten met een politieke bespreking van sleutelbegrippen, zoals *favela* (sloppenwijk). Freire stelde voor deze sleutelbegrippen, na een groepsreflectie op de emanciperende betekenis ervan voor de individuele leerder, als generatieve woorden te gebruiken, dat wil zeggen, als woorden die kunnen worden opgedeeld in lettergrepen (bijv. *fa-ve-la*) om nieuwe lettergrepen ('fa-fe-fi-fo-fu') en woorden van deze (en andere) lettergrepen te vormen.

De lettergreepmethode werkt vooral goed als beginfase voor doeltalen die hoofdzakelijk bestaan uit eenvoudige medeklinker-klinker- of klinker-medeklinkerlettergrepen (zoals Portugees en Italiaans) en die slechts in beperkte mate clusters van medeklinkers gebruiken. Voor andere Europese talen zoals Tsjechisch, Engels, Frans, Nederlands en Duits werkt de lettergreepmethode echter minder goed, omdat deze talen hoofdzakelijk medeklinkerclusters gebruiken en/of doordat hun orthografieën voor een groot deel afhankelijk zijn van klemtoonpatronen. Typen oefeningen die kenmerkend zijn voor wat we de lettergreep-analytische methode noemen (niet te verwarren met de hiervoor genoemde lettergreepmethode) richten zich daarom op de beklemtoonde lettergreep van een woord en niet op de onbeklemtoonde lettergrepen. In Duitse

<sup>76</sup> Zie bijvoorbeeld Chall 1999; Chartier 2004; Gray 1969; Liberman en Liberman 1990.

<sup>77</sup> Asfaha 2009.

<sup>78</sup> Freire 1970/2018.

woorden is bijvoorbeeld de letter <e/E> een sjwa in onbeklemtoonde lettergrepen, maar een [e:] of [ɛ] in beklemtoonde lettergrepen. Typen oefeningen die kenmerkend zijn voor deze methode richten zich daarom op de analyse van klemtoonpatronen op woordniveau en gebruiken daarbij grotere cirkels of stippen voor beklemtoonde lettergrepen en kleinere voor onbeklemtoonde lettergrepen.<sup>79</sup>

### 3.2.2. Aandacht voor klanken en letters

Oefeningen voor het onderscheiden en identificeren van klanken richten zich op individuele fonemen van de doeltaal en behoren vaak tot de eerste typen formele oefeningen die alfabetiseringsdocenten hun leerders voorleggen om fonologisch bewustzijn te ontwikkelen. In de beginfasen van het alfabetiseringsproces leren de leerders geleidelijk aan te bepalen of ze een bepaalde klank horen, zoals de 'm' aan het begin van een woord als 'melk'. Nadat ze hebben geleerd beginklanken te herkennen, leren ze in de volgende stap meestal de klanken aan het eind en in het midden van een woord te herkennen.<sup>80</sup>

Als het gaat om het vormen van een reeks fonemen en de bijbehorende grafemen in een specifieke doeltaal, moet rekening worden gehouden met een aantal aspecten. Sonoranten zoals [m] en [n] zijn vaak makkelijker te herkennen dan wrijfklanken als [f] en [s], die op hun beurt weer eenvoudiger herkend worden door beginnende leerders dan plofklanken als [t] en [b]. In alfa T2-cursussen is het belangrijk om rekening te houden met de klankinventarissen van de eerder verworven talen van de leerder, want onbekende klanken zijn extra moeilijk te onderscheiden en te identificeren. De verschillende, maar bijna hetzelfde klinkende fonemen van de doeltaal, zoals [e:]/[i:], [o:]/[u:] en [b]/[p] in diverse Europese talen, worden bijvoorbeeld niet onderscheiden als fonemen in het Arabisch. Er moet dus speciale aandacht worden besteed aan deze potentiële uitdaging voor sprekers van het Arabisch, terwijl andere talenparen weer op andere punten aandacht vragen.<sup>81</sup> Als het om letterherkenning gaat, moet bij de voortgang rekening worden gehouden met letters die op elkaar lijken (zoals <E>, <F> en <T> of <b>, <p> en <d>) en met mogelijke interferentie van andere talen op grafeemniveau (bijv. Bosnische/Kroatische/Servische <š/Š> versus <sh/Sh> in het Engels).

Oefenen met het herkennen van klanken en letters (en het aan elkaar koppelen ervan) gaat heel goed met digitale hulpmiddelen. Die hebben als groot voordeel dat de leerder direct feedback krijgt en dat het niveau automatisch kan worden aangepast. Daarom zijn er digitale oefeningen voor het leren van klanken en letters ontwikkeld voor alfabetisering in diverse tweede talen (bijv. het project Diglin 2012-2020 met materiaal voor Nederlands, Engels, Fins, Duits en Spaans).<sup>82</sup>

### 3.2.3. Aandacht voor globaalwoorden

Globaalmethoden (of *look-and-say*methoden), die enkele jaren geleden vooral in Engelssprekende landen werden gebruikt, baseren het leesonderwijs op het herkennen en uit het hoofd leren van hele woorden, zonder aandacht te besteden aan de (technische) decodeervaardigheden. Hoewel dit in eerste instantie een snelle methode lijkt, is die op de lange termijn helemaal niet effectief, want de leerders zijn voor elk woord dat ze tegenkomen afhankelijk van de docent (of iemand anders). Analytische benaderingen beginnen ook met hele betekenisvolle woorden die als globaalwoorden worden geleerd, maar concentreren zich in de volgende stap op de letters in deze woorden en de bijbehorende klanken. Deze woorden worden vaak gekozen met het oog op hun relevantie voor de leerdersgroep, op basis van hun frequentie en persoonlijk belang. Typen oefeningen die kenmerkend zijn voor een dergelijke aanpak zijn het omcirkelen van identieke woorden, het omcirkelen van specifieke letters in globaalwoorden of het in de juiste volgorde zetten van door elkaar gehusselde letters van een woord. Hoewel 'verblijf', 'februari', 'supermarkt', 'zoon' en 'bus' allemaal relevante globaalwoorden kunnen zijn om te leren, zijn de laatste twee geschikter voor het aan elkaar leren koppelen van klanken en letters (zie 2.2.1.1).

### 3.2.4. Aandacht voor morfemen

Het belang van de kennis van morfemen voor het verwerven van geletterdheid is onderbelicht gebleven in de theorieën over leren lezen. In diverse orthografieën is de regelmatigheid in de koppeling echter niet alleen gebaseerd op de koppeling tussen letters en klanken, maar ook op morfologie: identieke morfemen worden op een vergelijkbare manier gespeld. In tegenstelling tot lettergrepen is de afbakening van morfemen niet te horen, maar kan deze alleen worden vastgesteld door de onderdelen van een woord te analyseren. De nadruk op morfemen is met name handig voor het verkrijgen van inzicht in zeer frequente gebonden morfemen, zoals vervoegingsuitgangen (bijv. 'vraag-vraagt'), meervouden (bijv. 'boek-boeken'), andere achtervoegsels (bijv. 'lift-lifter') of voorvoegsels (bijv. 'diep-ondiep'). Het helpt ook om lange samengestelde woorden op te delen in kleinere, beter behapbare eenheden. Kenmerkende typen oefeningen zijn woordbouwsets rondom één morfeem, die laten zien hoe dit met allerlei morfemen kan worden gecombineerd om andere woorden te vormen. De focus op de kennis van morfemen is vooral belangrijk om woordherkenning te stimuleren en de vloeiendheid te verbeteren zodra het (funderende) alfabetisch principe is verworven en er langere woorden in beeld komen, en om de ontwikkeling van de

79 Zie Pracht 2012.

80 Zie Rokitzki 2016.

81 Zie Heyn 2013; Roder 2009.

82 Zie Cucchiari et al. 2015; Dawidowicz 2015; Digital Literacy Instructor, Engelse versie 2020; Digital Literacy Instructor, Finse versie 2020, Digital Literacy Instructor, Franse versie 2020; Digital Literacy Instructor, Duitse versie 2020; Digital Literacy Instructor, Spaanse versie 2020.

spellingvaardigheid te ondersteunen.

### 3.2.5. Belangrijke algemene uitgangspunten

In de meeste alfabetiseringslessen in een tweede taal worden de hiervoor besproken beginselen niet gevolgd als zuivere methoden of benaderingen, maar worden ze gecombineerd om de leerders diverse aanknopingspunten te bieden voor inzicht in het alfabetische principe. De mate waarin specifieke leeromgevingen zich concentreren op deze verschillende linguïstische eenheden is sterk afhankelijk van de kenmerken van de doeltaal. Ondanks de verschillen tussen talen en orthografieën kunnen er enkele algemene onderwijsbeginselen worden aanbevolen die voor alle talen gelden.<sup>83</sup>

- ▶ Bied een passende leeromgeving: voor de eerste keer een alfabetisch schrift leren lezen vereist intensief en systematisch onderwijs. Hoewel sommige onderzoekers beweren dat leren lezen en schrijven net zo natuurlijk is als mondelinge taalverwerving voor een jong kind, blijkt uit heel veel onderzoek dat systematische instructie in technisch lezen en schrijven nodig is om de leerder alle vaardigheden aan te leren die nodig zijn om zelfstandig te kunnen lezen. Dat geldt nog sterker voor volwassenen die voor het eerst leren lezen in een vreemde taal, want die kunnen minder gebruikmaken van hulpbronnen als een uitgebreid lexicon, veel blootstelling aan geschreven taal of culturele kennis om hiaten op te vullen.
- ▶ Ontwikkel linguïstisch en orthografisch bewustzijn: bewustzijn van de verschillende linguïstische eenheden, zoals fonemen, lettergrepen en later morfemen, en van de verschillende onderscheidende kenmerken van letters is cruciaal voor leersucces.
- ▶ Besteed gericht aandacht aan de koppeling tussen orthografie en fonologie, de basis van woordherkenning: in Europese talen is dit het alfabetische principe van de koppeling tussen letters en klanken. Voor alle orthografieën is duidelijk uitleggen van de een-op-eenkoppeling van letters aan klanken cruciaal. Minder transparante orthografieën vereisen ook aandacht voor complexere overeenkomsten (één letter voor meerdere klanken of andersom), complexere of onregelmatige koppelingen en de morfologische en aan klemtoonpatronen gerelateerde basis van de spelling.
- ▶ Stimuleer vloeiendheid in het technisch lezen: vloeiend kunnen decoderen is cruciaal om de automatische woordherkenning te bereiken die de weg vrijmaakt voor tekstbegrip. Vloeiendheid is het best te bereiken door heel veel te oefenen met lezen. In sommige alfabetiseringslessen wordt een vrij beperkt aantal leesteksten regelmatig gecombineerd met veel vragen om te beantwoorden. Voor het bereiken van vloeiendheid is het tegenovergestelde effectiever: veel tekst om te lezen in plaats van vragen beantwoorden.
- ▶ Stimuleer begrijpend lezen vanaf het allereerste begin: een woord dat niet is begrepen, is niet echt gelezen. De drie uitgangspunten achter begrijpend lezen zijn vloeiend ontcijferen, woordenschat en luisterbegrip.
- ▶ Creëer een meertalige klas: gebruik, zelfs als leerders niet dezelfde eerste taal hebben, waar mogelijk hun eerste talen of een gemeenschappelijke taal om principes uit te leggen, voorbeelden te geven, linguïstisch bewustzijn te kweken en te controleren of alles begrepen is. De eerste talen van de leerders of andere bekende talen kunnen ook worden gebruikt om effectief bewustzijn van lettergrepen en fonemen te ontwikkelen en de basis van de koppeling tussen letters en klanken uit te leggen (zie ook 3.5).

### 3.3. DE LEERDER CENTRAAL: BEVORDEREN VAN GELETTERDHEID ALS SOCIALE PRAKTIJK

De leerder centraal plaatsen in een omgeving van alfa T2-onderwijs betekent dat alle lees- en schrijftaken worden gekozen op basis van de persoonlijke behoeften, doelen, middelen, competenties en strategieën van de leerder (zie ook 5.3, 5.4 en 6.1.2). Het betekent persoonlijke contexten gebruiken in plaats van gedecontextualiseerde teksten en de cursusdoelen afstemmen op de persoonlijke doelstellingen van de leerders. Als we willen dat leerders investeren in hun geletterdheid, hun hoop voor de toekomst en de identiteiten die ze voor ogen hebben, moeten we hun denkbeeldige geletterde, tweede taal sprekende ik aanspreken.<sup>84</sup> Daarom moeten docenten samen met hun leerders bepalen welke soorten mondelinge situaties en schriftgebruikssituaties belangrijk voor hen zijn in hun dagelijks leven, zodat ze dit leven met zelfvertrouwen kunnen vormgeven (zie 5.4).

Afhankelijk van hun individuele situatie kunnen ze in meer of mindere mate gericht zijn op geletterdheid in het gezin, werkgerelateerde vaardigheden, lezen om te leren enzovoort. In omgevingen voor alfabetisering en tweedetaalleren kunnen succesvol doelen worden gesteld aan de hand van beeldmateriaal waarop mogelijk relevante situaties van schriftgebruik worden getoond. Op basis daarvan kunnen er lesgroepen met verschillende lesmaterialen worden gevormd.<sup>85</sup> Tot slot is het cruciaal voor leerdergericht onderwijs dat de leerders gedrukt materiaal en foto's van woorden en teksten uit hun dagelijks leven meenemen naar de les. Initiatieven die zulke situatiegerichte benaderingen van alfabetiseringsonderwijs hanteren, zijn soms te vinden in leeromgevingen waar leerders vaak komen, zoals moskeeën of buurthuizen, in plaats van het leren te concentreren in onbekende onderwijsinstellingen buiten hun eigen buurt.

<sup>83</sup> Zie Adams 1999; Chall 1999; National Reading Panel 2000; Verhoeven en Perfetti 2017; zie ook 2.4 en de schalen voor Technisch lezen en schrijven in hoofdstuk 4.

<sup>84</sup> Zie Dörnyei 2009; Norton 2013.

<sup>85</sup> Zie Feldmeier 2009a.



De volgende deelparagrafen benadrukken het belang van schriftgebruik (3.3.1), het ervaren van auteurschap (3.3.2) en het gebruik van technisch lezen en schrijven als een hulpmiddel voor onderwijs en emancipatie (3.3.3).

### 3.3.1. Situaties van schriftgebruik

In hun leeromgeving zouden leerders geletterdheid niet alleen moeten ervaren als het doel van het onderwijs, maar ook als een nuttige manier om te communiceren met mensen die niet aanwezig zijn. Daarom is authentiek gebruik van lezen en schrijven in miniprojecten, in de klas of in andere domeinen van het leven, essentieel voor leerders om een steeds uitgebreider begrip te ontwikkelen van wat je met lezen en schrijven kunt doen en met welke typen teksten deze terugkerende doelen kunnen worden verwezenlijkt. Geschreven teksttypen zoals menu's, tv-gidsen, lijsten, etiketten, berichten, formulieren en teksten op borden – om maar een paar voorbeelden te noemen – moeten door de nieuwkomer worden ervaren in hun sociale dimensie, dat wil zeggen, als een manier om een doel te bereiken.<sup>86</sup> Daarom zijn voorbereidende simulaties in de klas en echte taken buiten de klas essentiële onderdelen van een succesvolle leeromgeving.

Aan het begin van het leerproces is de rol van de leerder in situaties van schriftgebruik die van een observerende nieuwkomer: de handelingen van andere, meer ervaren tekstgebruikers bekijken en beginnen te begrijpen is cruciaal om in latere ontwikkelingsfasen actiever te kunnen gaan deelnemen aan situaties van schriftgebruik. Alfabetiserings- en tweedetaalleerders die geen bericht kunnen lezen of schrijven, kunnen het gebruik van dit teksttype natuurlijk wel ervaren met de hulp van een tolk. Dat geldt ook voor andere, complexere teksttypen zoals bankafschriften, reisplanningen of klachtenbrieven. Daarom zijn simulaties en op scenario's gebaseerde methoden net als miniprojecten in situaties in het echte leven belangrijke elementen van het geleidelijk laten kennismaken van alfa T2-leerders met een opeenvolging van teksttypen die zorgvuldig zijn geselecteerd op basis van een behoefteanalyse (zie 5.4).

### 3.3.2. Auteurschap ervaren

Het belang van het ervaren van auteurschap wordt erkend als een basisbeginsel in veel leeromgevingen voor alfa T2-onderwijs en tweedetaalleren in Europa. Als aanvulling op het gebruik van lesboeken en gedecontextualiseerde teksten wordt dit gezien als een bijzonder veelbelovende manier om leerders de kans te geven het verband tussen teksten en de werkelijkheid intensief te ervaren.

Bij de taalervaringsbenadering schrijven alfabetiseringsleerders hun eigen ervaring op of dicteren ze die aan een medecurist of de docent. Vervolgens lezen de medecuristen deze tekst in een geredigeerde vorm en bespreken ze de inhoud. Op die manier ervaren ze de kracht, en in veel gevallen ook de schoonheid, van het geschreven woord. Met foto's geïllustreerde biografieën, verslagen over werkervaringen, fictieve liefdesverhalen, maar ook informatieve teksten over eten, gezondheid, hobby's, politiek en andere interessante onderwerpen die zijn geschreven door leerders in dezelfde leeromgeving, hebben als voordeel dat ze meestal overeenkomen met het lexicale en morfosyntactische taalniveau van de groep. Daarnaast zijn ze van bijzonder persoonlijk belang voor de andere leerders, die de tekst beter kunnen begrijpen door vragen te stellen aan de auteur, die aanwezig is als deelnemer aan de leeromgeving. De auteur van de behandelde tekst ervaart niet alleen het eigenaarschap van een tekst en de trots op het mooie eindresultaat met illustraties, maar ook de noodzaak om zich tijdens het schrijfproces op een samenhangende en begrijpelijke manier uit te drukken. Het afdrucken van zulke teksten om ze uit te wisselen tussen klassen of te publiceren als kranten, boeken of documenten, zoals oorspronkelijk aanbevolen door Freinet<sup>87</sup> voor leesonderwijs aan kinderen in hun eerste taal, is ook erg aantrekkelijk voor docenten van volwassenen die leren lezen en schrijven in hun tweede taal, vooral omdat computers afdrucken eenvoudig hebben gemaakt. Om de leerders geletterdheid in hun tweede taal te laten ervaren in persoonlijke communicatie, wordt met name in Scandinavië ook gebruikgemaakt van dagboeken voor docenten en leerders.

Aan het begin van het alfabetiseringsproces kunnen leerders het auteurschap van zelfstandig woorden schrijven ervaren. Met behulp van alfabetposters met illustraties van beginklanken, zoals een plaatje van een appel in combinatie met de letter <a/A>, analyseren ze een woord (individueel gekozen op basis van persoonlijk belang) in klanken en proberen ze het op te schrijven. Merk op dat veel alfa T2-docenten kaarten of posters gebruiken waarop letters worden gekoppeld aan beginklanken van woorden in de relevante migrantentalen (zie in bijlage 1 bijvoorbeeld de link naar Kompetanse Norge uit Noorwegen of de materialen van het project KASA in Duitsland). In de beginfasen zullen leerders er alleen in slagen woordskeletten te schrijven die bestaan uit een paar medeklinkers, maar naarmate ze vorderen, zullen ze orthografisch steeds complexer gaan schrijven. Het voordeel is dat de motivatie vooral groot is bij zelfgekozen woorden en frasen. Op deze manier gebruiken de leerders het schrijven vanaf het begin van het leerproces als een manier om hun eigen ideeën te uiten.

### 3.3.3. Geletterdheid gebruiken voor onderwijs en emancipatie

Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, dragen alfabetiseringsprogramma's voor tweedetaalleerders bij aan de emancipatie van het individu en vergroten ze hun kansen op deelname aan de doeltaalmaatschappij. Daarom moet de

<sup>86</sup> Zie Waggershauser 2015.

<sup>87</sup> Freinet 1994.



inhoud van de teksten die in het alfa T2-onderwijs worden gelezen en besproken informatief en zeer relevant zijn voor volwassen leerders en uiteraard niet kinderlijk. Dat is een vanzelfsprekendheid die we alleen noemen omdat alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal voor volwassenen gebaseerd is op het alfabetiseringsonderwijs voor kinderen in hun eerste taal en dit er soms toe leidt dat lexicale items (bijv. speelgoed) en inhoud (bijv. kinderspelletjes of niet-informatieve leesmaterialen) zonder erbij na te denken worden overgenomen. Als leuke verhalen en relevante onderwerpen zoals gezondheid, consumentenrechten, sociale en medische ondersteuning, multiculturele ervaringen, politieke kwesties, gelijke rechten voor vrouwen en LHBTQI+-personen in voldoende eenvoudige taal en teksten worden behandeld, leveren zulke alfabetiseringsprogramma's een essentiële bijdrage aan de basiseducatie en persoonlijke groei van de leerders.

Nauw verwant aan het onderwerp lezen om te leren en kritische reflectie is het aspect van gecijferdheid. Hoewel gecijferdheid in de brede zin van wiskunde niet expliciet aan de orde komt in de schalen van LASLLIAM, is gecijferdheid, zoals omgaan met getallen in teksten, een belangrijk aspect van veel alfabetiseringsprogramma's. Ook het lezen van tabellen, tekst op borden, kalenders, rekeningen en veel andere teksttypen vereist gecijferdheid die niet vanzelfsprekend mag worden geacht in het alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal. Tot slot is het integrale gebruik van digitale mediavaardigheden, zoals beschreven in paragraaf 1.3 van deze referentiegids, belangrijk voor het versterken van alfa T2-programma's die zich allereerst richten op de persoonlijke groei van de leerders.

### 3.4. LEERSTRATEGIEËN EN AUTONOMIE

Strategieën en autonomie zijn factoren die sterk bijdragen aan het vergroten van de effectiviteit en duurzaamheid van actiegerichte, evenwichtige alfabetiseringsprogramma's. In hoofdstuk 4 worden de geschaalde strategieën voor taalgebruik voor planning, compensatie en monitoring en herstel besproken, die de leerders helpen communiceren. LASLLIAM vindt het aanleren van strategieën voor het leren van een taal even essentieel voor leerders die weinig ervaring hebben met formeel onderwijs. Het gaat hierbij om (meta)cognitieve, affectieve en sociale strategieën. In tegenstelling tot de strategieën voor taalgebruik, zijn ze niet verdeeld in schalen, maar worden ze hier opgesomd.

Cognitieve strategieën zijn onder meer:

- ▶ strategieën voor het structureren van leesproducten op letter- en woordniveau, zoals:
  - kan lettergrepen markeren met een onderstreping of cirkel om sneller (hardop) te kunnen lezen;
  - kan frequente lettercombinaties markeren om sneller (hardop) te kunnen lezen (bijv. <sch>, <str>, <rk>);
  - kan lexicale morfemen markeren met een streep of cirkel om sneller (hardop) te kunnen lezen (bijv. 'bak' in 'gebakken' of 'bakjes');
  - kan functionele morfemen markeren met een lijn of cirkel om sneller (hardop) te kunnen lezen (bijv. uitgangen van vervoegingen en werkwoordstijden of meervouden);
- ▶ strategieën voor het structureren van schrijfproducten op letter- en woordniveau, zoals:
  - kan een letterkaart gebruiken om een woord klank voor klank te zeggen en te translitereren;
  - kan de beklemtoonde lettergreep van een woord onderstrepen of omcirkelen om beklemtoonde en onbeklemtoonde lettergrepen makkelijker te kunnen spellen;
  - kan een visueel kenmerkend symbool bedenken dat met de betreffende letter begint (bijv. 'slang') om de vorm van een letter beter te onthouden (bijv. <s/S>);
  - kan gebaren gebruiken of lettergrepen klappen tijdens het uitspreken van een woord om het te verdelen in lettergrepen;
- ▶ geheugenstrategieën<sup>88</sup> zoals:
  - kan frasen en eenvoudige zinnen overschrijven om die te gebruiken bij het uit het hoofd leren van de mondelinge vorm
  - kan een eenvoudige verzameling woorden, frasen of eenvoudige zinnen produceren en gebruiken (bijv. op oefenkaarten, in een app) om die uit het hoofd te leren;
  - kan woorden overschrijven om de spelling te onthouden;
  - kan herhaling gebruiken om gesproken woorden te onthouden;
  - kan geluidsopnamen gebruiken om gesproken woorden te onthouden;
  - kan de eerste taal gebruiken om woorden te vertalen en te onthouden.

Metacognitieve strategieën voor het monitoren en reguleren van formeel onderwijs (leervaardigheden) zijn onder meer:

- ▶ kan algemene persoonlijke doelen voor het leren van de tweede taal noemen (bijv. de eigen kinderen helpen met huiswerk) om bij te dragen aan de cursusplanning;
- ▶ kan realistische leerdoelen kiezen (bijv. uit een voorgelegde lijst van visuele illustraties van situaties) om het leerproces te individualiseren;
- ▶ kan lesmaterialen kiezen die passen bij de eigen behoeften en leerstijl;

<sup>88</sup> Zie Bötdeker 2018.

- ▶ kan lesmaterialen ordenen (bijv. perforeren, dateren, nummeren en sorteren) om ze efficiënt te kunnen gebruiken;
- ▶ kan het leerproces documenteren in een portfolio op maat om de voortgang bij te houden;
- ▶ kan materialen voor zelfevaluatie gebruiken (bijv. een checklist zoals voorgesteld in bijlage 3) om het eigen leerproces te monitoren en hierop te reflecteren;
- ▶ kan bepalen wanneer het nodig is om hulp te vragen.

Affectieve strategieën voor motivatie en wilskracht zijn onder meer:

- ▶ kan documenten van de eigen leerresultaten gebruiken om de voortgang bij te houden en zichzelf te motiveren;
- ▶ kan aangeven wat diegene wel en niet bevalt aan de leeromgeving om deze effectiever te maken voor zichzelf;
- ▶ kan zichzelf positief toespreken om zich te motiveren;
- ▶ kan fouten accepteren om angst en stress bij het leren van de taal te verminderen.

Sociale strategieën voor interactie en deelname zijn onder meer:

- ▶ kan zich proactief aansluiten bij groepen die de doeltaal spreken (bijv. sportclub, tuin vrijwilligers) om sociale contacten te leggen;
- ▶ kan het initiatief nemen (bijv. burens uitnodigen) om sociale contacten te leggen;
- ▶ kan deelnemen aan een digitale leergroep onder toezicht van een tutor om de tweede taal te gebruiken;
- ▶ kan andere mensen vinden om het leerproces te ondersteunen (bijv. mentor, taalmaatje, tandelpartner).

Zulke taalleerstrategieën zijn effectieve manieren om nieuwkomers in staat te stellen formeel onderwijs te volgen en dat maakt ze tot belangrijke bouwstenen van de autonomie van de leerders.<sup>89</sup> Leerstrategieën vertegenwoordigen het psychologische perspectief op autonomie, maar drie andere perspectieven op autonomie zijn ook relevant: het technische, sociale en politiek-kritische perspectief.<sup>90</sup>

Het zogenoemde technische perspectief op autonomie is gericht op alfabetiseringsmaterialen waartoe de leerders zelfstandig toegang hebben. Vanuit dit perspectief is het bijzonder belangrijk om de leerders materialen te bieden die ze onafhankelijk van de les en de feedback van de docent kunnen gebruiken, bijvoorbeeld: materialen met antwoordmodellen, reflectiehulpmiddelen voor zelfbeoordeling, digitale materialen met directe feedback en materialen die de leerders zelf hebben gemaakt en dus bezitten, en hun eigen portfolio<sup>91</sup> (zie 6.2; bijlage 3).

Observerend deelnemen aan situaties waarin geschreven taal gebruikt wordt, maakt deel uit van sociale autonomie. Het is belangrijk dat alfa T2-leerders ervaren dat ze worden geaccepteerd als nieuwkomers in groepen waar ze bij willen horen. Succesvol alfabetiseringsonderwijs kan dus niet beperkt worden tot het klaslokaal, maar moet toegang geven tot groepen die passen bij de beoogde identiteit waar de leerders als spreker van de tweede taal naartoe willen werken. Ondersteuning krijgen bij toetreding tot en het vinden van een plek in nieuwe sociale groepen en de vorming van nieuwe sociale groepen zijn voor leerders dus belangrijke aspecten van succesvolle alfabetiseringsprogramma's.

Tot slot benadrukt het politiek-kritische perspectief op autonomie dat het noodzakelijk is leerders in staat te stellen om te reageren op discriminerende behandelingen zoals racistische of seksistische opmerkingen. Lesboeken beschrijven meestal alleen beleefde en waarderende taaluitingen die migranten in een onderdanige positie plaatsen, maar alfa T2-leerders hebben ook taalmodellen nodig om zich te verweren tegen vijandig of aanstootgevend gedrag, dat helaas ook tot de werkelijkheid behoort.

### 3.5. CONTRASTIEF EN MEERTALIG ONDERWIJS

Actiegericht alfa T2-onderwijs dat zowel het leren van de code als de leerder centraal stelt, heeft niet alleen profijt van aandacht voor leerstrategieën en autonomie, maar wordt ook zeer versterkt door contrastief en meertalig leren.<sup>92</sup> Een contrastieve en meertalige benadering houdt in dat er wordt gehandeld vanuit respect en belangstelling voor de eerste talen van de migranten als een beginsel dat voortdurend wordt nageleefd in omgevingen voor alfabetisering en tweedetaalleren.

Talen vergelijken op fonetisch, lexicaal, morfologisch, tekstueel en pragmatisch niveau is niet alleen van belang voor de docent als achtergrondinformatie over welke linguïstische uitdagingen er in het leerproces te verwachten zijn, maar zou ook een gespreksonderwerp en inspiratiebron moeten zijn voor leerders om hun taalbewustzijn en metalinguïstische reflectievaardigheden te versterken. Voor een contrastieve benadering hoeft de docent niet tweetalig te zijn of de verschillende eerste talen van de leerders op hoog niveau te spreken. Wel moet de docent geïnteresseerd zijn in deze talen om de leerders de ruimte te bieden om input uit de eerste taal als leermateriaal te gebruiken en om te kunnen reageren op deze impulsen met betrekking tot de eerste taal. De docent leert voortdurend van de leerders die de rol van expert in hun eerste talen vervullen en begint dus frasen zoals begroetingen, instructies en complimenten in deze talen te gebruiken. Ook moedigt de docent het gebruik van vertalingen en transliteratie aan om het leerproces te bevorderen. In Noorwegen is dit bijvoorbeeld ook gedaan met hulp van zogenoemde taalhelpers. Dat zijn leerders met dezelfde eerste talen die geen beginnende leerders meer zijn.<sup>93</sup>

<sup>89</sup> Zie voor meer details Feldmeier 2011; Markov et al. 2015.

<sup>90</sup> Zie Khakpour en Schramm 2016; Oxford 2003.

<sup>91</sup> Zie bijvoorbeeld Dammers et al. 2015.

<sup>92</sup> Zie Heyn 2013; Marschke 2022.

<sup>93</sup> Vox - Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk 2014.

In contrastieve en meertalige leeromgevingen mogen de leerders wisselen tussen geschreven talen en worden ze aangemoedigd te mediëren bij interacties in de klas en lesmaterialen om de leeromstandigheden voor iedereen in de leeromgeving te optimaliseren. Ze worden ook aangemoedigd de mediaticompetenties te ontwikkelen die zo hard nodig zijn in de hedendaagse communicatie, niet alleen in het onderwijs, maar ook in het persoonlijke, publieke en werkdomein. Mediaticompetenties in de omgeving voor alfabetisering en tweedetaalleren zijn natuurlijk afhankelijk van de mondelinge en schriftelijke competenties in de betreffende talen (waaronder dialecten en registers). Ze ontwikkelen zich van het doorgeven van routinefrases en eenvoudige instructies of begrippen tot het doorgeven van informatie, gegevens of taakinstructies. Omdat de leerders in het alfabetiseringsonderwijs beginnende lezers en schrijvers zijn, heeft mediatie niet alleen betrekking op het mediëren van mondelinge communicatie, maar vooral ook op mediatie tussen geschreven en gesproken taal, zoals wordt geïllustreerd door de volgende lijst.

- ▶ Mediatie van spraak naar spraak in de leeromgeving gaat vooral om het mediëren van de uitingen van de docent in de doeltaal, zoals instructies of uitleg aan medeleerders in een andere taal en andersom, namelijk het mediëren van uitingen van klasgenoten zoals vragen en mededelingen naar een taal die de docent begrijpt (d.w.z. de doeltaal of een lingua franca zoals Engels, Frans of Spaans).
- ▶ Mediatie van gesproken naar geschreven taal in het tweedetaalonderwijs houdt meestal in dat mondelinge informatie in de doeltaal in een andere taal wordt opgeschreven voor een medeleerder, bijvoorbeeld de vertaling of transliteratie van een woord als geheugensteuntje in de eerste taal of het eerste schriftstelsel van de klasgenoot. Ook kan er een aantekening worden gemaakt van een uitleg van de docent die de medeleerder niet begrijpt (bijv. 'dit zeg je tegen volwassenen, niet tegen kinderen').
- ▶ Mediatie van geschreven naar geschreven taal in de leeromgeving kan betrekking hebben op het gezamenlijk produceren van meertalige lesmaterialen (bijv. een poster met sleutelwoorden of een woordenschatspel) of op het samenvatten of vertalen van schriftelijke informatie of instructies in lesmaterialen in een andere taal voor een medeleerder.
- ▶ Mediatie van geschreven naar gesproken taal in de leeromgeving betekent onder meer medeleerders mondeling helpen in een andere taal met schriftelijk materiaal in de doeltaal (bijv. cursusprogramma, bord, briefje, inschrijfformulier, presentielijst, lesboek, leerzaam spel) en de docent mondeling helpen met schriftelijk materiaal in de taal van een medecursist die de docent niet begrijpt (bijv. certificaat, cv, verhaal, gedicht, aantekening).

Het systematisch aanmoedigen van mediatie in de klas legt ook de basis voor het ontwikkelen van mediatievaardigheden in andere domeinen, die mogelijk als expliciete leerdoelen zijn opgenomen in het curriculum voor alfabetisering en tweedetaalleren.

### 3.6. DE KRACHTIGE ERVARING VAN SUCCES

Motivatie is natuurlijk een bijzonder sterke factor in alfabetisering en tweedetaalleren, net als bij al het andere taalonderwijs, en het behalen van succes moet dus centraal staan bij het plannen van een leeromgeving voor beginnende lezers en schrijvers. Om mensen te motiveren en heel gemotiveerd te houden, is het belangrijk om taken of oefeningen aan te bieden die binnen de zone van de naaste ontwikkeling van de individuele leerder vallen. Dit is een term die Vygotski<sup>94</sup> gebruikte voor activiteiten die een leerder met succes kan uitvoeren met hulp van iemand anders of door gebruik te maken van *scaffolds* in het lesmateriaal.

Een groep alfa T2-leerders is meestal in veel opzichten heterogeen en leerders met uiteenlopende profielen als het gaat om mondelinge en schriftelijke competenties krijgen samen les. Deze heterogeniteit vereist een hoge mate van differentiatie van de docent, die deze moet baseren op individuele behoeften en individuele beoordeling van voortgang. De leerders moeten weliswaar individueel of in kleine, homogene groepjes aan verschillende activiteiten werken die voor hen persoonlijk haalbaar zijn, maar de hele groep werkt wel samen aan één onderwerp en de gezamenlijke betekenisgeving. In deze groepssetting levert samenwerking in tweetallen waarbij een meer gevorderde partner een minder gevorderde partner begeleiding en mediatie biedt ook voor beide partijen succes op. Het biedt aan de ene kant de ervaring van iemand kunnen helpen en aan de andere kant die van iets kunnen doen met hulp en het gebruik van *scaffolds*, terwijl dat alleen niet was gelukt.

Een succesgerichte benadering is vooral belangrijk omdat de vooruitgang die alfa T2-leerders boeken met lezen en schrijven langzaam kan lijken voor een buitenstaander of een taaldocent die geen ervaring heeft met alfabetiseringsonderwijs. De geïnformeerde docent heeft echter een meer gedifferentieerd beeld van de routes naar alfabetisering in een tweede taal en de vele stappen in dit proces, zoals beschreven in de schalen van LASLLIAM. Daarom richt de professionele alfa T2-docent zich niet op de veronderstelde tekortkomingen van leerders (zie 6.1.1), maar op het voortbouwen op de middelen die ze tot hun beschikking hebben en het identificeren van lesactiviteiten die haalbaar zijn, om de leerders op die manier te stimuleren zich in te zetten om de geletterde, tweede taal sprekende persoon te worden

94 Vygotski 1975.

die ze voor ogen hebben. In succesgericht alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal wordt vooruitgang die door leken misschien niet wordt herkend door zowel de docenten als de leerders duidelijk waargenomen en gevierd.

### **3.7. DE DIVERSE BEGINSLEN VAN ALFABETISERING EN TWEETAALLEN MET ELKAAR IN BALANS BRENGEN**

In dit hoofdstuk hebben we onderstreept dat het noodzakelijk is een evenwicht te vinden tussen onderwijs gericht op de code, om technisch lezen en schrijven op te bouwen, en onderwijs gericht op de leerder, om geletterdheid als een sociaal gebruik te bevorderen. We hebben terugplannen vanuit het doel aangeraden als een krachtig hulpmiddel om oefeningen die zich richten op technisch lezen en schrijven (en componenten van mondelinge vaardigheden zoals woordenschat, grammatica of uitspraak) stelselmatig te koppelen aan authentieke taken om met succes een actiegerichte benadering te gebruiken. Drie factoren hebben een grote invloed op het leerproces: de ontwikkeling van strategieën en autonomie, het gebruik van contrastieve en meertalige benaderingen en, het allerbelangrijkst, een pedagogisch streven naar succesgericht onderwijs.<sup>95</sup>

<sup>95</sup> Zie voor meer informatie over onderwijsmethoden voor alfabetisering en tweetaalverwerving Albert et al. 2012, 2015; Feick et al. 2013; Feldmeier 2010; Lemke-Ghafir et al. 2021; Minuz et al. 2016; Roll en Schramm 2010.

## Hoofdstuk 4

# SCHALEN EN TABELLEN VAN LASLLIAM

In dit hoofdstuk worden de vier niveaus van LASLLIAM (zie 1.4.3) gepresenteerd in oplopende schalen van niveau 1 tot niveau 4. Een dergelijke voortgang wordt gedefinieerd volgens descriptoren die betrekking hebben op vier typen illustratieve schalen: Technisch lezen en schrijven, Communicatieve taalactiviteiten, Strategieën voor taalgebruik en Digitale vaardigheden. Zoals is weergegeven in tabel 1, levert LASLLIAM, rekening houdend met deze vier typen, 52 schalen en 425 descriptoren.

**Tabel 1 – Schalen en descriptoren van LASLLIAM**

	Aantal schalen	Aantal descriptoren
Technisch lezen en schrijven	3	59
Communicatieve taalactiviteiten	28	184
Strategieën voor taalgebruik	18	119
Digitale vaardigheden	3	63
	<b>Totaal 52</b>	<b>Totaal 425</b>

Zoals te zien is in tabel 2, bevatten de schalen voor 'Communicatieve taalactiviteiten' (zie 1.2) 71 descriptoren uit niveau Pre-A1 en A1 van het ERK AU, die zijn geïntegreerd in niveau 3 en 4 van LASLLIAM en in blauw zijn weergegeven.

**Tabel 2 – Descriptoren van LASLLIAM en het ERK AU**

	Aantal descriptoren	Descriptoren Pre-A1 ERK AU	Descriptoren A1 ERK AU
Communicatieve taalactiviteiten	184	26	45

De descriptoren van LASLLIAM volgen de vijf criteria die zijn voorgesteld door het ERK: positiviteit, gedefinieerdheid, helderheid, bondigheid en onafhankelijkheid (Raad van Europa 2001, bijlage A: 205-207). Dat betekent dat de descriptoren worden gepresenteerd op basis van wat een ongeletterde of laaggeletterde volwassen migrant wel kan (positiviteit) in plaats van op basis van wat diegene niet kan bij het uitvoeren van concrete taken (gedefinieerdheid). Om de descriptoren zo transparant en veelomvattend mogelijk te maken, is deze referentiegids aangevuld met een begrippenlijst waarin de technische termen worden uitgelegd (helderheid). Tot slot zijn de descriptoren van LASLLIAM doorgaans kort (bondigheid) en vertegenwoordigen ze opzichzelfstaande doelstellingen, in die zin dat ze niet alleen in relatie tot andere descriptoren betekenis hebben (onafhankelijkheid). Daardoor zijn ze bijvoorbeeld te gebruiken in checklists voor zelfbeoordeling (zie bijlage 3), waarin ze gezien kunnen worden als onafhankelijke uitspraken.

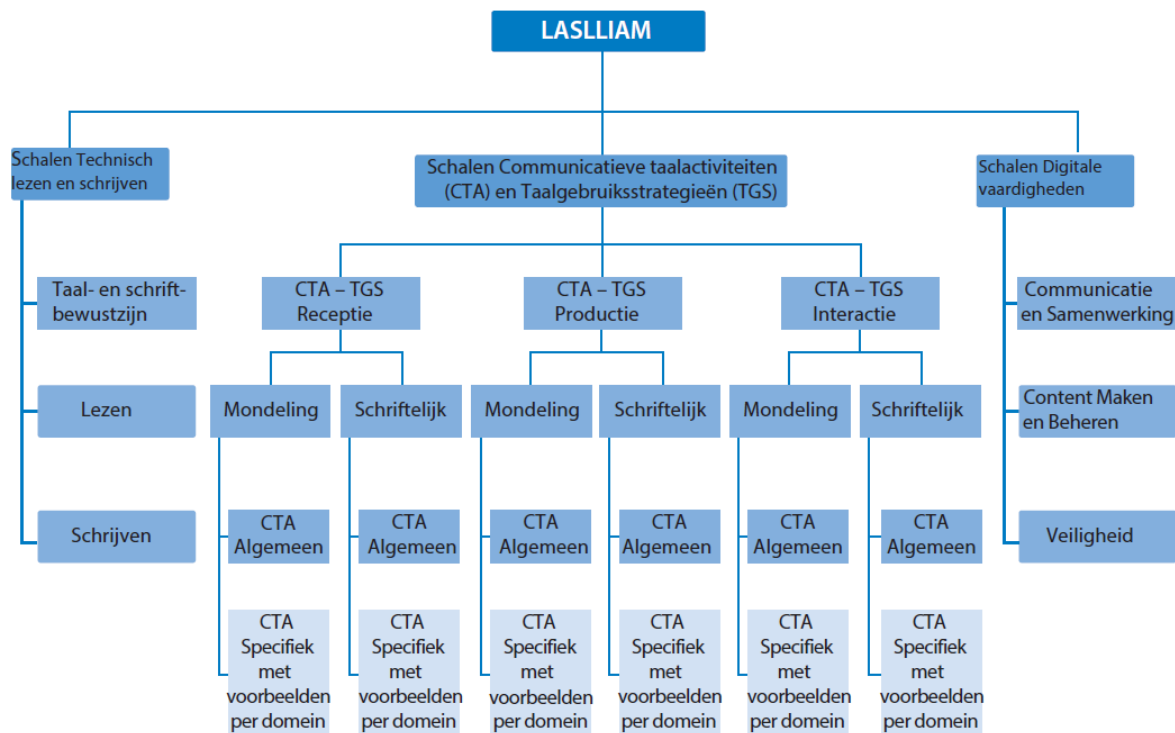
Gebruikers worden uitgenodigd de illustratieve schalen van LASLLIAM te zien als een flexibel, dynamisch en open systeem, waarin ze descriptoren kunnen selecteren op basis van de context en de behoeften van de leerders die naar voren zijn gekomen in een nauwkeurige voorlopige behoefteanalyse (zie 1.4; 5) en het leerproces. Met betrekking tot zo'n voorgestelde selectie moeten gebruikers zich er ook van bewust zijn dat het toegekende niveau van een aantal 'can do'-uitspraken, vooral in de schaal voor Technisch lezen en schrijven, kan variëren afhankelijk van orthografieën, morfologische complexiteit en andere linguïstische kenmerken van de specifieke talen (zie 4.1). In die gevallen is een aanpassing van de voortgang aan de doeltaal noodzakelijk.

Meer in het algemeen is het belangrijk om het volgende te onthouden: 'Niveaus zijn een noodzakelijke vereenvoudiging. De reden waarom het ERK zoveel descriptorschalen bevat, is dat gebruikers hierdoor worden aangemoedigd gedifferentieerde profielen te ontwikkelen' (Raad van Europa 2020a: 38). Hetzelfde geldt voor deze uitgave (zie in het bijzonder 1.4.3; 6.1.3), aangezien de meeste schalen onafhankelijk van elkaar kunnen worden gebruikt. Dat is met name het geval in de mondelinge en schriftelijke schalen, rekening houdend met het hierboven genoemde duale proces.

Gebruikers van LASLLIAM vinden de schalen voor Technisch lezen en schrijven in 4.1, voor Communicatieve taalactiviteiten en Strategieën voor taalgebruik in 4.2 en voor Digitale vaardigheden in 4.3. In het bijzonder bij de specifieke schalen voor Communicatieve taalactiviteiten biedt LASLLIAM ook tabellen met concrete voorbeelden van taalgebruik met betrekking tot de vier domeinen van het ERK (persoonlijk, publiek, werk en onderwijs).

De methodologie die is gebruikt om de inhoud van de LASLLIAM-schalen te valideren, wordt beschreven in hoofdstuk 7. Figuur 4 geeft het beschrijvingschema van LASLLIAM, waarin mogelijke leer- en onderwijsdoelen zijn weergegeven met betrekking tot de gelijktijdige processen van alfabetisering en tweedetaalleren (zie 1.2). Houd er rekening mee dat specifieke persoonlijke omstandigheden, zoals een beperking of trauma, en sociale omstandigheden, zoals isolement, het behalen van doelen kunnen bemoeilijken.

**Figuur 4 – Het beschrijvingschema van LASLLIAM**



#### 4.1. TECHNISCH LEZEN EN SCHRIJVEN

Technisch lezen en schrijven is een belangrijke basis voor het gebruik van lees- en schrijfvaardigheid in authentieke communicatie. Het is gedefinieerd als het vermogen om toegang te krijgen tot de schriftcode van een taal. Voor alfabetische schriften betekent dit het geleidelijk aan steeds vloeiender leren gebruiken van de systematische relatie tussen letters/ grafemen in geschreven taal en klanken/fonemen in gesproken taal tot de woordherkenning automatisch gaat. Daarom leveren de schalen voor Technisch lezen en schrijven een gedetailleerd model van hoe beginnende lezers en schrijvers in een tweede taal lees- en schrijfvaardigheden ontwikkelen. Het leren decoderen van geschreven taal begint met het uit het hoofd leren van een basisset van korte en fonologisch eenvoudige globaalwoorden, die worden gebruikt als opstapje naar de volgende stap: het leren van de systematische koppeling tussen grafeem (letter) en klank (foneem). Dit leerproces begint met korte woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur en een regelmatige spelling (d.w.z. letter en klank zijn een-op-een aan elkaar gekoppeld) en breidt zich geleidelijk aan uit naar (langere) woorden met een complexere linguïstische structuur, zoals woorden met medeklinkerclusters en met complexere of onregelmatige koppelingen tussen grafeem en foneem. De laatste stap in dit proces richt zich op sneller en vloeiender gaan decoderen. Voor beginnende lezers en schrijvers is het ook belangrijk om zich bewust te worden van de nauwe, maar moeilijk te begrijpen relatie tussen gesproken en geschreven taal en de fonologische opbouw van de doeltaal.

De ontwikkeling van technisch lezen en schrijven is weergegeven in drie schalen:

1. Taal- en schriftbewustzijn;
2. Lezen;
3. Schrijven.

De belangrijkste sleutelbegrippen in de schaal voor Lezen en schrijven zijn:

- ▶ de cognitieve activiteit die nodig is: van uit het hoofd leren naar langzaam letter voor letter decoderen naar directe woordherkenning door snel en vloeiend ontcijferen, of van overschrijven naar langzaam coderen naar snel coderen bij het schrijven;
- ▶ linguïstische complexiteit: van zeer korte woordjes met een eenvoudige lettergreepstructuur naar fonologisch en morfologisch complexere woorden, korte en eenvoudige zinnen en later zeer korte en linguïstisch eenvoudige

teksten;<sup>98</sup>

- ▶ orthografische complexiteit: van een-op-eenkoppeling tussen grafeem en foneem naar complexere relaties tussen grafemen en fonemen en onregelmatigheden in de spelling;
- ▶ vertrouwdheid: van vertrouwde en geoefende woorden en frasen naar vertrouwde woorden en frasen die nieuw zijn in geschreven vorm;
- ▶ snelheid: van langzaam decoderen tot vloeiend woorden en zinnen herkennen.

De belangrijkste sleutelbegrippen vormen voortgangslijnen die gelden voor alle talen (zie 2.2). Uit onderzoek is echter gebleken dat sommige linguïstische kenmerken die de linguïstische en orthografische complexiteit bepalen (bijv. regelmatigheid en transparantie van de spelling, de meest voorkomende lettergreepstructuur, morfologische complexiteit, woordvolgorde) van invloed zijn op de verwerving van geletterdheid.<sup>99</sup> Specifieke kenmerken van de taal beïnvloeden, weliswaar niet op een lineaire manier, hoe geletterdheid wordt aangeleerd in de verschillende onderwijs tradities. Als gevolg daarvan zijn sommige descriptoren van de schalen voor Technisch lezen en schrijven taalspecifiek. Die zijn mogelijk niet van toepassing of kunnen in een niveau direct boven of onder het hier aangegeven niveau worden geplaatst. Een descriptor op niveau 2 van de LASLLIAM-schaal als 'Kan losse geoefende woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur lezen door lettergrepen samen te voegen (bijv. 'ora', 'dokter)', kan bijvoorbeeld in het Italiaans met veel eenvoudige tweelettergrepige woorden (bijv. no-me), al op niveau 1 gerealiseerd worden. En voor talen met relatief eenvoudige morfologie, zoals het Nederlands, is een descriptor als 'Kan korte en eenvoudige zinnen lezen als de woorden orthografisch eenvoudig zijn' mogelijk al haalbaar op niveau 2 in plaats van niveau 3. De term schrijven slaat zowel op schrijven met een toetsenbord als met de hand. Merk op dat niet alle vaardigheden met betrekking tot het onderwijs in leren schrijven met de hand hier zijn geschaald, in het bijzonder het gebruik van schrijfmiddelen en de visueel-motorische vaardigheden. Die zijn echter wel van groot belang voor het verwerven van technisch lezen en schrijven. Hier moet aandacht aan worden besteed in het lees- en schrijfonderwijs en er is regelmatige en expliciete instructie voor nodig. Deze vaardigheden omvatten visuele en grafomotorische aspecten, zoals bij gebruik van pen of potlood een effectieve greep en druk, beheersing en vloeiendheid van pen/potlood, regelmatige lettervorming en automatisering van de oogbewegingen om de hand en de richting van het doelschrift te volgen. Geschreven taal geeft betekenis niet rechtstreeks weer zoals andere visuele symbolen dat doen, bijvoorbeeld afbeeldingen, maar via eenheden van gesproken taal. Daarom is het belangrijk om te benadrukken dat vertrouwdheid essentieel is in dit leerproces. Er moet dus gebruik worden gemaakt van woorden die vertrouwd zijn voor de leerders die leren lezen en schrijven. Het is ook belangrijk om te benadrukken dat technisch lezen en schrijven geen doel op zich is, maar een middel om functionele geletterdheid boven het niveau A1 te verwerven. Daarom hebben we, in overeenstemming met de actiegerichte aanpak van het ERK AU, de functionele aspecten van geletterdheid gespecificeerd in de schalen voor schriftelijke receptie, productie en interactie. Dit sluit aan bij het feit dat het belangrijk wordt geacht dat taalonderwijs voor deze doelgroep de leerders in staat stelt om met alledaagse uitdagingen om te gaan. In de schalen voor Communicatieve taalactiviteiten bij de niveaus van schriftelijke receptie, productie en interactie is rekening gehouden met de voortgang in deze technische schalen. Op niveau 1 is het begrijpen van een korte geschreven boodschap bijvoorbeeld beperkt tot het herkennen van al uit het hoofd geleerde en geoefende woorden, terwijl het op niveau 4 verwijst naar het zelfstandig lezen van korte zinnen en eenvoudige teksten. Maar om de levereisten voor deze uitdagingen volledig te begrijpen, kunnen gedetailleerde schalen van technisch lezen en schrijven zoals die hieronder zijn weergegeven het bewustzijn van belangrijke voortgang op de niveaus tot en met A1 vergroten.

#### 4.1.1. Taal- en schriftbewustzijn

Descriptor	
4	Weet dat cohesiebevorderende elementen belangrijk zijn om teksten te kunnen begrijpen (bijv. 'hij'; 'toen').
3	Kan fonemen synthetiseren tot een woord met een complexe lettergreepstructuur (bijv. 'f-l-i-n-k' tot 'flink').
	Kan woorden met een complexe lettergreepstructuur analyseren (bijv. 'plant' tot 'p-l-a-n-t').
	Kan gesproken woorden synthetiseren tot korte en eenvoudige zinnen.
	Weet dat de woordvolgorde van de zinnen in verschillende talen verschillend kan zijn (bijv. plaats van het werkwoord).
	Kan korte en eenvoudige gesproken zinnen analyseren in woorden (bijv. 'Dit-is-mijn-huis').
2	Weet dat een foneem correspondeert met een grafeem.
	Kan woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur analyseren in fonemen (bijv. 'kat' in 'k-a-t').
	Kan de volgorde van fonemen (bijv. begin en eind) benoemen in woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur.
	Kan rijmende woorden in de doeltaal herkennen (bijv. 'boek-koek', 'laat-plaat').

<sup>98</sup> Kort en eenvoudig zijn algemene, beschrijvende termen die voor elke taal gespecificeerd moeten worden.

<sup>99</sup> Verhoeven en Perfetti 2017.



Descriptor	
	Weet dat sommige fonemen in de doeltaal anders kunnen zijn dan in de eerste taal (bijv. aantal klinkers; p-b voor sprekers van het Arabisch).
	Kan fonemen synthetiseren tot woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur (bijv. 'k-a-t' tot 'kat').
1	Kan de leesrichting aangeven van de taal die wordt geleerd (bijv. van links naar rechts en van boven naar beneden voor Latijns en Grieks schrift).
	Kan linguïstische tekens (zoals geschreven woorden) onderscheiden van niet-linguïstische tekens (zoals pictogrammen of symbolen).
	Kan enkele beginfonemen van een gesproken woord benoemen (bijv. het beginfoneem van de eigen naam).

#### 4.1.2. Lezen

Descriptor	
4	Kan woorden met een complexe lettergreepstructuur vloeiend lezen (bijv. 'strand').
	Kan korte en eenvoudige frasen vloeiend lezen door gebruik te maken van een geautomatiseerd leesproces.
	Kan een korte, eenvoudige tekst frase voor frase lezen.
	Kan frequente wiskundige symbolen (+, %, komma) lezen in eenvoudige teksten (zoals advertenties).
	Kan leestekens gebruiken als hulpmiddel om een tekst te begrijpen.
	Kan eenvoudige zinnen met een hoofd- en een bijzin met een onbekend woord erin lezen.
3	Kan korte en eenvoudige zinnen lezen als de woorden orthografisch eenvoudig zijn.
	Kan frequente leestekens herkennen (bijv. punt, vraagteken).
	Kan woorden met frequente combinaties van grafemen en frequente (gebonden) morfemen vloeiend lezen (bijv. str-, -rk, meervouds-s).
	Kan korte en eenvoudige teksten lezen als die uit weinig zinnen bestaan en de zinnen een eenvoudige syntactische structuur hebben.
	Kan frequente woorden vloeiend lezen door gebruik te maken van een geautomatiseerd leesproces.
	Kan met enige inspanning orthografisch complexe woorden lezen (bijv. woorden met meerdere lettergrepen, woorden met clusters van medeklinkers of woorden met een onregelmatige spelling).
2	Kan geoefende woorden en nieuwe korte woorden met een eenvoudige of zeer frequente lettergreepstructuur lezen door gebruik te maken van foneem-grafeemkoppeling (bijv. 'zoon', 'mama').
	Kan een grafeem koppelen aan het bijbehorende foneem in orthografisch eenvoudige woorden (bijv. 'mat', 'boek').
	Kan geoefende woorden lezen door zeer frequente combinaties van grafemen te herkennen.
	Kan losse geoefende woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur lezen door lettergrepen samen te voegen (bijv. 'papa', 'deurbel').
	Kan de meeste grafemen in een woord herkennen, waaronder visueel verwarrende grafemen (bijv. b en d of f en t in Latijns schrift, φ en ϕ in Grieks schrift of Л en П in cyrillisch schrift).
	Kan grafemen herkennen in verschillende frequente lettertypen en drukwijzen (bijv. cursief).
1	Kan zelfgeschreven teksten herkennen en lezen.
	Kan onderscheid maken tussen hoofdletters en kleine letters in geoefende woorden.
	Kan de getallen tot 10 lezen in cijfers.
	Kan getallen herkennen in persoonlijk relevante teksten zoals een adres.
	Kan geoefende globaalwoorden herkennen (bijv. dagen van de week).
	Kan enkele grafemen in geoefende woorden herkennen (bijvoorbeeld de beginletters van de eigen naam).

#### 4.1.3. Schrijven

Descriptor	
4	Kan frequente woorden, frasen en zinnen vloeiend schrijven.
	Kan eenvoudige zinnen schrijven en soms een frequent verbindingswoord (bijv. 'en', 'maar') gebruiken.
	Kan de getallen tot 1000 schrijven in cijfers.
	Kan enkele frequente cohesiebevorderende elementen gebruiken (bijv. 'hij', 'toen').
3	Kan korte woorden met een complexe, maar frequente lettergreepstructuur schrijven (bijv. 'straat', 'werken').
	Kan vertrouwde woorden en frasen opschrijven die door iemand anders worden gezegd (bijv. een afspraak aan de telefoon).



Descriptor	
	Kan hoofdletters gebruiken volgens de conventies van de doeltaal (bijv. namen, zelfstandige naamwoorden in het Duits).
	Kan korte en eenvoudige zinnen schrijven met frequente woorden en vaste uitdrukkingen.
2	Kan spaties gebruiken om de verschillende woorden visueel te markeren.
	Kan vertrouwde woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur die door anderen worden gezegd opschrijven (bijv. 'kom').
	Kan woorden met een eenvoudige lettergreepstructuur opschrijven door de foneem-grafeemkoppeling te gebruiken (bijv. 'boek').
	Kan de letters in hoofdletter en kleine letter schrijven.
	Kan korte woorden met een zeer frequente lettergreepstructuur schrijven (bijv. 'pot' en 'nat').
	Kan de getallen tot 100 schrijven in cijfers.
1	Kan de belangrijkste kenmerken van letters herkennen (bijv. de poot van de p of het puntje op de i) en die gebruiken bij het (over)schrijven.
	Kan op een regel schrijven.
	Kan de getallen tot 10 schrijven in cijfers.
	Kan in de richting van de doeltaal schrijven (bijv. van links naar rechts en van boven naar beneden voor Latijns en Grieks schrift).
	Kan de eigen naam en handtekening schrijven.
	Kan een aantal vertrouwde woorden overschrijven.

## 4.2. COMMUNICATIEVE TAALACTIVITEITEN EN STRATEGIEËN VOOR TAALGEBRUIK

### 4.2.1. Receptieactiviteiten

#### 4.2.1.1. Mondeling begrip

De schaal voor Mondeling begrip/algemene luistervaardigheid beschrijft de functionele aspecten van omgaan met auditieve of audiovisuele input in de allereerste fasen van het leren van een tweede taal. Net als in het ERK AU richten de schalen voor luisteren zich op verschillende manieren van alleen luisteren en niet op luisteren in interactie.

Voor mondeling begrip onderscheidt LASLLIAM één algemene schaal en vier specifieke schalen voor:

1. Gesprek tussen andere sprekers begrijpen
2. Luisteren als lid van een aanwezig publiek
3. Luisteren naar mededelingen en instructies
4. Luisteren naar geluidsmedia en-opnamen, televisie- en video kijken.

Leren luisteren in een tweede taal is niet afhankelijk van het kunnen lezen en schrijven in de tweede taal. Deze referentiegids houdt echter rekening met de relatie tussen leren luisteren in een tweede taal en leren lezen en schrijven. De schalen in deze paragraaf beschrijven de stappen vanaf het eerste auditieve contact met de nieuwe taal tot de niveaus Pre-A1 en A1 van het ERK AU.

Uitspraak en context kunnen het luistervermogen op elk niveau van de schalen beperken of beïnvloeden, dus deze factoren moeten worden gezien als een onderdeel van alle descriptors in de schalen voor luistervaardigheid. Wat uitspraak betreft, moet de spraak zeer langzaam en zorgvuldig gearticuleerd zijn, met lange pauzes en ondersteund door gebaren en andere lichaamstaal. Prosodie en uitspraak moeten dicht bij de uitspraak liggen van het geografische gebied waar de leerder woont en de intonatiepatronen moeten duidelijk worden overgebracht. Bovendien moet de gesproken taal worden geproduceerd in alledaagse, vertrouwde contexten en moeten achtergrondgeluiden en andere verstoringen worden beperkt.

De vooruitgang in luistervaardigheid wordt beschreven aan de hand van de volgende sleutelbegrippen:

- ▶ De cognitieve activiteit die nodig is: van het begrijpen van afzonderlijke *chunks* (voornamelijk frasen, woorden, vaste uitdrukkingen zoals sociale formuleringen) die worden onthouden en herkend als ze voorkomen, tot het verbinden

- ▶ Tenzij anders aangegeven, zijn de namen van de categorieën en de volgorde van de schalen in deze referentiegids hetzelfde als in het ERK - AU.
- ▶ Merk op dat de **blauwgedrukte** descriptors hetzelfde zijn als bij niveau A1 en Pre-A1 van het ERK - AU.
- ▶ De descriptors in de algemene schalen (behalve de blauwgedrukte uit het ERK - Aangevulde uitgave) zijn weergegeven volgens de formule '*Kan X (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) door Y te lezen/schrijven/beluisteren/spreken (wat verwijst naar de geoefendheid, de duur en de linguïstische complexiteit)*'. Deze formule moet altijd impliciet in gedachte worden gehouden bij alle andere descriptors van de specifieke schalen.
- ▶ Zie voor de concrete toepassing van de descriptors de tabellen in de specifieke schalen, met voorbeelden van taalgebruik in alle vier de verschillende domeinen.
- ▶ Merk op dat zulke voorbeelden met betrekking tot de vier domeinen mogelijk moeten worden aangepast aan de context en de behoeften van de leerders.

van frasen/woorden tot grotere betekenseenheden (zinnen en langere stukken gesproken taal);

- ▶ lengte en linguïstische complexiteit: van korte en eenvoudige gesproken teksten die bestaan uit losse frasen en woorden tot complexere gesproken teksten die bestaan uit eenvoudige, soms verbonden zinnen en meer verschillende frasen en woorden;<sup>100</sup>
- ▶ vertrouwdheid: van vertrouwde frasen en woorden tot nieuwe frasen en woorden; van een bekende inhoud van de gesproken tekst tot gedeeltelijk nieuwe inhoud;
- ▶ afhankelijkheid van context: van een sterke afhankelijkheid van contextuele aanwijzingen (waaronder gebaren, voorwerpen en visuele aanwijzingen) om de auditieve of audiovisuele input te begrijpen tot een minder sterke afhankelijkheid van contextuele aanwijzingen, op voorwaarde dat de situaties, thema's en linguïstische kenmerken van de gesproken tekst vertrouwd zijn.<sup>101</sup>

### Algemeen mondeling begrip

<b>4</b>	Kan concrete informatie herkennen (bijvoorbeeld plaatsen en tijden) over vertrouwde onderwerpen die men in het dagelijks leven tegenkomt, mits deze langzaam en duidelijk wordt uitgesproken.
<b>3</b>	Kan een vertrouwd onderwerp herkennen door frequente woorden en uitdrukkingen in een korte, eenvoudige gesproken boodschap te begrijpen.
	Kan korte, zeer eenvoudige vragen en mededelingen begrijpen als die langzaam en duidelijk worden uitgesproken en vergezeld gaan van visuele aanwijzingen of gebaren om het begrip te ondersteunen, en zo nodig worden herhaald.
	Kan getallen, prijzen, data en dagen van de week herkennen als die langzaam en duidelijk worden uitgesproken in een duidelijk gedefinieerde, vertrouwde, alledaagse context.
<b>2</b>	Kan losse stukken informatie en frequente sociale formuleringen (zoals begroetingen) oppikken door vertrouwde woorden en uitdrukkingen te herkennen in een kort, eenvoudig praatje.
<b>1</b>	Kan een persoonlijk relevant stuk informatie herkennen dat grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking in een vertrouwde context (bijvoorbeeld 'vandaag').

### Gesprek tussen andere sprekers begrijpen

Net als in het ERK AU heeft het begrijpen van gesprekken tussen andere sprekers in deze referentiegids betrekking op de situaties waarin de leerder een gesprek hoort, maar daar zelf niet aan deelneemt: als andere sprekers in een groep tegen elkaar praten zonder de leerder aan te spreken en als de leerder andere mensen in de omgeving hoort praten. In beide situaties kan de leerder niet ingrijpen om de inhoud en het taalgebruik in het gesprek te sturen, bijvoorbeeld door om uitleg te vragen.

De term 'begrijpen', in de zin van snappen wat de deelnemers aan het gesprek zeggen, kan pas echt worden gebruikt vanaf niveau 4. De onderstaande niveaus beschrijven de voortgang op weg naar dit doel.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ luistergemak: van korte en eenvoudige uitspraken met vertrouwde woorden tot complexere uitspraken met nieuwe inhoud;
- ▶ contextualisering en voorspelbaarheid van het gesprek: van het herkennen van uitdrukkingen en woorden in een deel van een gesprek dat duidelijk in de context geplaatst wordt door gebaren, andere lichaamstaal en handelingen van de deelnemers tot een idee krijgen van een vertrouwd onderwerp.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
<b>4</b>	Kan woorden/tekens en korte zinnen begrijpen in een eenvoudig gesprek (bijvoorbeeld tussen een klant en een verkoopmedewerker in een winkel), mits er zeer langzaam en duidelijk wordt gecommuniceerd.	bijv. de beschrijving van de gemeenschappelijke ruimten van een appartementencomplex en de plaats waar fietsen kunnen worden gestald	bijv. informatie over vertraging bij een bushalte	bijv. waarschuwingen en instructies bij gezamenlijke uitvoering van een taak	bijv. informatie over cursussen en docenten

<sup>100</sup> Kort en eenvoudig betekent hier dat de gesproken tekst hoofdzakelijk bestaat uit frasen en woorden die opvallend en frequent zijn (bijv. begroetingen) en zinnen met een eenvoudige syntactische structuur. De input die moet worden verwerkt, kan één enkele uiting zijn (bijv. 'Kom binnen!') of een deel van een langer gesprek dat de leerder slechts gedeeltelijk begrijpt (bijv. de begroetingen aan het begin van een gesprek waaraan de leerder niet deelneemt).

<sup>101</sup> Als het om situaties gaat, omvat 'vertrouwd' zowel ervaring als culturele vertrouwdheid. Vertrouwdheid met de lichaamstaal die deelnemers aan een communicatieve gebeurtenis gebruiken, die verband kan houden met hun culturele of sociale achtergrond, leeftijd, gender en misschien niet begrijpelijk is voor de leerder, moet ook in overweging worden genomen.

	Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs	
	Kan enkele uitdrukkingen begrijpen als mensen over zichzelf, hun familie, school, hobby's of de omgeving praten, mits ze dat langzaam en duidelijk doen.	bijv. tussen aanwezigen op een vriendenbijeenkomst	bijv. mensen die opmerkingen maken over eten in een kantine	bijv. over dagelijkse werktaken ('Vandaag beginnen we met het schoonmaken van de eerste verdieping')	bijv. een gesprek in de klas over hobby's bijv. opmerkingen over vakken, docenten, rooster ('Ik vind mijn klas leuk. Het zijn vriendelijke mensen')
3	Kan vertrouwde stukjes informatie oppikken in een kort, eenvoudig gesprek tussen anderen in een alledaagse context.	bijv. iemands relatie tot de spreker als iemand wordt voorgesteld ('Hij is een oude vriend van me')	bijv. de openingstijden van een winkel, dienst waar een klant aan de balie om vraagt	bijv. wat er nodig is om een taak uit te voeren	bijv. een gesprek over dagelijkse routines in de klas
	Kan een indruk krijgen van het vertrouwde onderwerp van een kort, eenvoudig gesprek als het gesprek duidelijk betrekking heeft op mensen en voorwerpen in de omgeving (bijv. als die door gespreksdeelnemers worden aangewezen).	bijv. bedanken voor een cadeau, iemand succes wensen of gasten verwelkomen op een vriendenbijeenkomst	bijv. de beschrijving van een voorwerp dat een verkoper aan een klant geeft ('Dit is de goedkoopste telefoonkaart'); basisinformatie over een dienst ('Dat is het kindziekenhuis')	bijv. een eenvoudig probleem in het huidige werk, zoals een kapot stuk gereedschap of iemand die om hulp vraagt	bijv. dat een docent ziek is
2	Kan losse stukjes informatie en frequente sociale formuleringen oppikken door vertrouwde woorden en uitdrukkingen te herkennen in een gesprek tussen anderen.	bijv. nationaliteit, leeftijd, familiërelatie bij voorstellen ('Mijn vrouw')	bijv. waar een afdeling in de supermarkt is ('De groenten zijn daar')	bijv. de locatie van een stuk gereedschap of een persoon zich bevindt in een vertrouwde setting	bijv. tijden en dagen van persoonlijk relevante cursussen
1	Kan een persoonlijk stukje informatie herkennen dat door anderen grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking.	bijv. begroetingen en zeer eenvoudige sociale formuleringen	bijv. de naam van een document bij een overheidsinstantie ('ID-kaart')	bijv. de naam van een vertrouwd stuk gereedschap	bijv. de naam van een voorwerp in de klas of een persoon

### Luisteren als lid van een aanwezig publiek

Net als in het ERK AU heeft Luisteren als lid van een aanwezig publiek in LASLIAM betrekking op het luisteren naar een spreker, bijvoorbeeld tijdens een bijeenkomst, bruiloft of vergadering. Het ERK AU onderstreept twee redenen waarom het begrijpen van een spreker als lid van een aanwezig publiek makkelijker is dan een gesprek tussen anderen begrijpen: de spreker hanteert waarschijnlijk een neutraal register en gebruikt stemverheffing om zo goed mogelijk verstaanbaar te zijn.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ luistergemak: van korte en eenvoudige uitspraken met vertrouwde woorden tot complexere uitspraken met nieuwe inhoud;
- ▶ contextualisering en voorspelbaarheid: van het oppikken van geïsoleerde stukjes informatie over personen, voorwerpen en plaatsen in de directe omgeving tot het volgen van een gesprek dat draait om tastbare voorwerpen;
- ▶ mate waarin de spreker het publiek tegemoetkomt: toenemende spreeknelheid, afnemende non-verbale verwijzing naar personen, voorwerpen en plaatsen door te wijzen, te laten zien, voorbeelden van gebruik te demonstreren;
- ▶ vertrouwdheid van de situatie en het onderwerp: van zeer vertrouwde situaties en onderwerpen tot minder vertrouwde situaties en onderwerpen.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan een eenvoudige gesproken boodschap volgen die langzaam en zorgvuldig gearticuleerd wordt (bijv. iemand die een vriend voorstelt tijdens een bijeenkomst).	bijv. feliciteren, succes wensen, welkom heten	bijv. een kort openingswoord bij het buurthuis	bijv. over taken op het werk, voorwerpen en mensen die te maken hebben met het huidige werk	bijv. een eenvoudige inleiding op de cursussen (van de kinderen) of een eenvoudig verhaal dat wordt verteld door de docent/leerkracht
	Kan zeer eenvoudige informatie die wordt uitgelegd in een voorspelbare situatie, zoals een rondleiding, globaal begrijpen, mits er erg langzaam en duidelijk wordt gesproken met van tijd tot tijd lange pauzes.	bijv. vrienden die hun appartement beschrijven	bijv. over een persoonlijk relevante overheidsinstelling, zoals een gezinscentrum of arbeidsbureau ('Het centrum is geopend voor gezinnen met jonge kinderen')	bijv. over een vertrouwde taak op de werkplek	bijv. een eenvoudige uitleg gegeven door de docent
3	Kan stukjes informatie oppikken over personen, voorwerpen en plaatsen waarnaar de spreker duidelijk verwijst met lichaamstaal (bijv. 'De informatiebalie is daar').	bijv. iemands persoonlijke gegevens, zoals naam, nationaliteit, leeftijd, baan, relaties bij het voorstellen	bijv. openingstijden en -dagen van een vertrouwde dienst, het postkantoor of een winkelcentrum	bijv. over eenvoudige gereedschappen en apparaten (zoals gebruik, onderdelen, belangrijkste voorzorgsmaatregelen) of over het gezamenlijk uitvoeren van een taak	bijv. de beschrijving van een voorwerp of een afbeelding door de docent en medeleerders
2	Kan losse stukjes informatie en frequente sociale formuleringen oppikken door vertrouwde woorden en uitdrukkingen te herkennen in een kort, eenvoudig praatje.	bijv. over een vegetarisch gerecht	bijv. dat er een tolk aanwezig is bij de dienst	bijv. over een gevaarlijke handeling of een gevaarlijk voorwerp ('Het is heet')	bijv. 'De kantine is vandaag gesloten'
1	Kan als lid van een aanwezig publiek een persoonlijk stukje informatie herkennen dat grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking.	bijv. 'Welkom!' in een kort welkomstwoord	bijv. de namen van een vertrouwde winkel of dienst	bijv. iemands functie, zoals arts, verpleegkundige of teamleider	bijv. de namen van voorwerpen in de klas

### Luisteren naar mededelingen en instructies

In het ERK AU is Luisteren naar mededelingen en instructies gedefinieerd als uiterst geconcentreerd luisteren, waarbij het de bedoeling is dat er specifieke informatie wordt opgepikt. Mededelingen en instructies kunnen face to face of via geautomatiseerde berichten worden overgebracht. Ook berichten die, in tegenstelling tot berichten in een interactie, geen antwoord vereisen, zijn in dit onderdeel opgenomen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ luistergemak: van zeer korte instructies, bestaande uit één woord of een enkele uitdrukking (bijv. een bevel), in combinatie met lichaamstaal of visuele aanwijzingen, tot complexere instructies (bijv. routeaanwijzingen); van zeer eenvoudige en voorspelbare mededelingen, bestaande uit een korte zin en bedoeld voor het overbrengen van één stuk informatie, tot eenvoudige en vertrouwde mededelingen die uit twee tot drie verbonden zinnen kunnen bestaan;
- ▶ medium: van face-to-face-instructies en mededelingen tot eenvoudige en vertrouwde geautomatiseerde berichten;
- ▶ duidelijkheid van geautomatiseerde berichten: langzame, duidelijke mededeling met weinig geluidsstoring;
- ▶ mate waarin de spreker het publiek tegemoetkomt: toenemende spreeknelheid, afnemende non-verbale verwijzing naar personen, voorwerpen en plaatsen door te wijzen of handelingen uit te beelden.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan zorgvuldig en langzaam tot diegene gerichte opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.	bijv. zeer eenvoudige suggesties voor het huishouden of een eenvoudig recept	bijv. in het ziekenhuis ('De dokter komt eraan. Wacht hier'); medische instructies ('Neem deze pillen twee keer per dag in')	bijv. opdrachten, waarschuwingen, toestemmingen en verboden met betrekking tot de huidige werktaken	bijv. de documenten die nodig zijn om (kinderen) in te schrijven voor een school of de regels van een educatief spel; uitnodiging voor een bijeenkomst voor cursisten of ouders
	Kan het begrijpen als iemand diegene langzaam en duidelijk vertelt waar iets is, op voorwaarde dat datgene zich in de directe omgeving bevindt.	bijv. instructies van burens over waar de afvalcontainers van het appartementencomplex zijn	bijv. de locatie van persoonlijk relevante producten in de supermarkt	bijv. de locatie van voorwerpen in vertrouwde ruimten, zoals een magazijn	bijv. waar het cursusboek te koop is
	Kan getallen, prijzen en tijden verstaan die langzaam en duidelijk worden uitgesproken in mededelingen via een luidspreker, bijvoorbeeld op een treinstation of in een winkel.	Niet van toepassing	bijv. de aankomst van de trein die wordt omgeroepen op het station, in de metro ('Volgende halte: Nieuwmarkt. Links uitstappen')	bijv. de openingstijden van een kantine in een grote fabriek	bijv. de sluitingstijd van het schoolgebouw
3	Kan de belangrijkste punten oppikken in een korte, eenvoudige boodschap die in persoonlijk contact in een vertrouwde omgeving wordt overgebracht.	bijv. over een probleem thuis ('De lift doet het niet')	bijv. over het menu in een kantine ('Vandaag serveren we pasta')	bijv. een verandering in werkdagen of diensten	bijv. annulering van de lessen ('Morgen geen les')
	Kan korte, eenvoudige instructies voor handelingen begrijpen, zoals 'Stop', 'Doe de deur dicht', enzovoort, als ze langzaam een-op-een worden gegeven, ondersteund worden door afbeeldingen of handgebaren en, zo nodig, worden herhaald.	bijv. het verzoek om te bellen ('Bel me om vijf uur alsjeblieft')	bijv. over waar iemand moet zijn of welke documenten moeten worden getoond bij een overheidsinstantie	bijv. een eenvoudige handmatige procedure	bijv. instructies voor eenvoudige taken die worden gegeven door de docent waarbij woorden en afbeeldingen aan elkaar moeten worden gekoppeld
2	Kan vertrouwde woorden en frasen herkennen in een korte, eenvoudige boodschap die in persoonlijk contact wordt overgebracht (bijv. 'gesloten' in 'De kantine is gesloten')	bijv. in een boodschap die door een vriend(in) wordt overgebracht over een bekende gebeurtenis ('Ik kom morgen langs'), het verzoek om iets te halen wat in de buurt is ('Een beetje water graag')	bijv. in een winkel ('Open' in de betekenis van 'We zijn nu geopend'); een rookverbod ('Niet roken a.u.b.') of documenten die moeten worden getoond	bijv. de namen van plaatsen, voorwerpen, taken, mensen; instructies voor een procedure ('Kijk, zo') of waarschuwingen ('Niet doen, gevaarlijk!')	bijv. de namen van plaatsen, voorwerpen, mensen; het verzoek een formulier te ondertekenen
1	Kan een persoonlijk relevant stukje informatie herkennen dat door anderen grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking en vergezeld gaat van een afbeelding en lichaamstaal.	bijv. een toestemming ('Kom binnen')	bijv. hun klantnummer in een wachtkamer	bijv. de naam van een stuk gereedschap of een vaak uitgevoerde activiteit	bijv. de naam van schrijfgerei of vaak geoefende activiteiten ('Schrijven')

## Luisteren naar geluidsmedia en -opnamen, televisie en video kijken

In het ERK AU heeft Luisteren naar geluidsmedia en -opnamen betrekking op uitgezonden media en opgenomen materialen zoals berichten. Kijken naar televisie, film en video omvat live-uitzendingen en opgenomen videomateriaal plus, op de hogere niveaus, film. Leerders die hun luistervaardigheid in een tweede taal ontwikkelen, maken meestal gebruik van de context en visuele aanwijzingen om een idee te krijgen of opgenomen teksten te begrijpen. Audiovisuele teksten, in het bijzonder audiovisuele berichten die worden overbracht via sociale media, zijn eenvoudiger voor hen dan geluidsmedia en -opnamen, waarmee ze vanaf niveau 3 aan de slag kunnen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ luistergemak: van korte en eenvoudige uitspraken met vertrouwde woorden tot complexere uitspraken met betrekking tot nieuwe inhoud;
- ▶ medium/multimodaliteit van het bericht: van audiovisuele berichten tot korte en eenvoudige geluidsberichten;
- ▶ teksttypen: van persoonlijke berichten door bekenden (bijv. groeten van een vriend(in)) tot uitgezonden berichten (bijv. korte en eenvoudige reclames voor vertrouwde producten);
- ▶ herhaling: van audiovisuele berichten die meerdere keren opnieuw kunnen worden bekeken en vaak herhaalde uitzendingen (bijv. reclames) tot live-uitzendingen in streaming (bijv. tv- en radiojournaals).

	Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs	
4	Kan concrete informatie oppikken (bijvoorbeeld plaatsen en tijden) in korte geluidsopnamen over vertrouwde, alledaagse onderwerpen, mits er zeer langzaam en duidelijk wordt	bijv. een bericht op een antwoordapparaat ('Met [naam]. Uw afspraak is bevestigd')	bijv. de tijd en plaats van een vertrouwde gebeurtenis, zoals een voetbalwedstrijd	bijv. geautomatiseerde instructies door een machine	bijv. van onderwijsmaterialen, zoals aankondigingsmodellen
	Kan vertrouwde woorden/tekens en frasen herkennen, onderwerpen in de hoofdpunten van het nieuws onderscheiden en veel van de producten in reclameboodschappen identificeren door visuele informatie en algemene kennis te gebruiken.	bijv. een korte dialoog over alledaagse onderwerpen in een fictievideo	bijv. over een verkeersongeval in de buurt	bijv. een eenvoudige procedure in een instructievideo	bijv. een educatieve video
3	Kan een korte en eenvoudige persoonlijke audiovisuele boodschap met standaarduitdrukkingen begrijpen.	bijv. de plaats van een afspraak ('Ik zie je op het grote plein')	bijv. de tijd van een afspraak	bijv. de plaats en tijd van een levering	bijv. een korte audiovisuele boodschap die door de docent in een situatie van afstandslernen aan een groep leerders op een sociaal netwerk wordt overgebracht
2	Kan vertrouwde woorden en frasen herkennen in korte, eenvoudige video-opnamen, mits ze zeer langzaam en duidelijk worden overgebracht, mogelijk na een tweede keer luisteren (bijv. begroetingen in een fictievideo).	bijv. sociale formuleringen in fictievideo's	bijv. de namen van vertrouwde merken en producten in audiovisuele reclameuitingen	bijv. gebruikelijke werkgereedschappen in een instructievideo	bijv. in dialogen in audio- en audiovisuele materialen voor onderwijsdoeleinden

	Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs	
	Kan frequente sociale formuleringen in een korte en eenvoudige persoonlijke audiovisuele boodschap begrijpen (bijv. 'Hoi. Met mij is alles goed. Tot snel')	bijv. van een vriend die vraagt hoe het gaat	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in een cursistengroep op een sociaal netwerk
1	Kan een persoonlijk relevant stuk informatie herkennen dat grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking in een korte, eenvoudige audiovisuele boodschap.	bijv. groeten van een vriend in een persoonlijke audiovisuele boodschap	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in onderwijsmaterialen

#### 4.2.1.2. Schriftelijke receptie

Net als in het ERK AU zijn de categorieën voor leesvaardigheid een combinatie van leesdoel en het lezen van bepaalde teksttypen met specifieke functies. Voor schriftelijke receptie onderscheidt LASLLIAM één algemene schaal en vijf specifieke schalen voor:

1. Correspondentie lezen
2. Oriënterend lezen
3. Lezen ter informatie
4. Instructies lezen
5. Lezen als vrijetijdsbesteding.

Als het om het leesdoel gaat, onderscheidt LASLLIAM Oriënterend lezen (zoekend lezen) om een globaal idee te krijgen van een tekst ('skimming') of specifieke informatie te zoeken ('scanning'), Lezen ter informatie en ook Lezen als vrijetijdsbesteding, waarbij verhalende fictie en informatieve teksten over interessante onderwerpen kunnen worden gelezen en teksten die speciaal voor elk niveau zijn geschreven. Met name de voor elk niveau geschreven teksten zijn taalspecifiek: in sommige talen met een rijke morfologie is het moeilijk voor een auteur van onderwijsmateriaal om zinnen te schrijven voor niveau 2, terwijl het in andere talen misschien makkelijker is om een korte tekst te schrijven met uitsluitend fonologisch eenvoudige, korte woorden.

Met betrekking tot specifieke teksttypen identificeert LASLLIAM, net als het ERK AU, Correspondentie lezen en Instructies lezen, een gespecialiseerde vorm van lezen ter informatie. Aangezien nauwkeurige bestudering van een complexe tekst niet mogelijk is op de niveaus van deze referentiegids, is de term Lezen ter informatie en argumentatie uit het ERK AU veranderd in Lezen ter informatie.

Omdat de schalen in deze gids gericht zijn op beginnende lezers in de doeltaal, volgt de vereiste leesactiviteit de voortgangslijn die is beschreven in de schaal voor Technisch lezen en schrijven met betrekking tot deze belangrijke concepten:

- ▶ de cognitieve activiteit die nodig is: van uit het hoofd leren van globaalwoorden naar langzaam letter voor letter ontcijferen en later directe woordherkenning door snel en vloeiend ontcijferen;
- ▶ lengte en linguïstische complexiteit: van woorden met een klein aantal letters en een eenvoudige fonologische structuur tot fonologisch en morfologisch complexere woorden en korte hoofdzinnen;
- ▶ orthografische complexiteit: van een-op-eenkoppeling tussen grafeem en foneem naar complexere relaties tussen grafemen en fonemen en onregelmatigheden in de spelling;
- ▶ vertrouwdheid: van bekende, geoefende woorden en frasen tot woorden en frasen die mondeling vertrouwd zijn, maar nieuw in geschreven vorm;

- ▶ Tenzij anders aangegeven, zijn de namen van de categorieën en de volgorde van de schalen in deze referentiegids hetzelfde als in het ERK - Aangevulde Uitgave.
- ▶ Merk op dat de **blauwgedrukte** descriptoren hetzelfde zijn als bij niveau A1 en Pre-A1 van het ERK AU.
- ▶ De descriptoren in de algemene schalen (behalve de blauwgedrukte uit het ERK AU) zijn weergegeven volgens de formule 'Kan X (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) door Y te lezen/schrijven/beluisteren/spreken (wat verwijst naar de praktijk, de duur en de linguïstische complexiteit)'. Deze formule moet altijd impliciet in gedachte worden gehouden bij alle andere descriptoren van de specifieke schalen.
- ▶ Zie voor de concrete toepassing van de descriptoren de tabellen in de specifieke schalen, met voorbeelden van taalgebruik in alle vier de verschillende domeinen.
- ▶ Merk op dat zulke voorbeelden met betrekking tot de vier domeinen mogelijk moeten worden aangepast aan de context en de behoeften van de leerders.



- ▶ snelheid: van langzaam ontcijferen tot vloeiender lezen van woorden en eenvoudige zinnen.

### Algemene leesvaardigheid

4	Kan zeer korte, eenvoudige teksten frase voor frase begrijpen door vertrouwde namen, woorden en elementaire combinaties te herkennen en indien nodig te herlezen.
	Kan korte, eenvoudige teksten over alledaagse onderwerpen begrijpen door ze frase voor frase te lezen en visuele aanwijzingen en kennis van het onderwerp te gebruiken.
3	Kan vertrouwde woorden/symbolen herkennen als er plaatjes bij staan, zoals een menu van een fastfoodrestaurant dat geïllustreerd is met foto's of een prentenboek met een vertrouwde woordenschat.
	Kan korte, eenvoudige zinnen over vertrouwde onderwerpen begrijpen (zelfs als er een onbekend woord in staat) door ze woord voor woord te lezen en visuele aanwijzingen te gebruiken.
2	Kan het onderwerp van een korte, eenvoudige, persoonlijk relevante tekst bepalen door geoefende woorden te lezen en visuele aanwijzingen te gebruiken.
	Kan numerieke informatie vinden (bijv. telefoonnummer, prijs, gewicht) door geoefende woorden, symbolen of afkortingen te lezen (bijv. €, kg, m).
1	Kan één stuk informatie oppikken in een tekst door globaalwoorden te lezen en afbeeldingen te gebruiken.
	Kan numerieke en alfabetische informatie van elkaar onderscheiden door enkele getallen en letters te herkennen.
	Kan enkele relevante alledaagse logo's en teksttypen (bijv. rekeningen, brieven, borden) van elkaar onderscheiden door visuele aanwijzingen en globaalwoorden te herkennen.

### Correspondentie lezen

Net als in het ERK AU omvat Correspondentie lezen in LASLIAM het lezen van zowel persoonlijke als formele correspondentie, offline en online. De vereiste leesactiviteit volgt de voortganglijn van de schaal voor Technisch lezen en schrijven (d.w.z. de cognitieve activiteit die ervoor nodig is, lengte, linguïstische en orthografische complexiteit van het bericht).

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ leesgemak: van het herkennen van globaalwoorden tot langzaam en later vloeiender decoderen;
- ▶ lengte en linguïstische complexiteit: van zeer korte en fonologisch eenvoudige woorden tot linguïstisch complexere woorden, eenvoudige zinnen en korte teksten;
- ▶ concreetheid en eenvoud van de informatie: van zeer concrete en eenvoudige, vertrouwde berichten tot complexere berichten;
- ▶ contextuele of visuele aanwijzingen: van meer naar minder aanwijzingen die helpen bij het lezen en begrijpen.

	Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs	
4	Kan korte, eenvoudige berichten via sociale media of e-mail begrijpen (bijv. een voorstel om iets te doen, wanneer en waar af te spreken).	bijv. voorstel voor een afspraak met een vriend(in) ('Heb je zin om dit weekend naar de film te gaan?'); felicitaties (verjaardag, huwelijk) en condoleances (overlijden)	bijv. bericht over een afspraak met de dokter; uitnodiging voor de opening van een buurthuis of bibliotheek	bijv. een (tekst)bericht over een teambijeenkomst of lunch met een collega; felicitaties en gelukwensen (jubileum, welkom); afscheidsbericht van een collega	bijv. bericht over een naschoolse activiteit of schoolreis; uitnodiging voor een afstudeerceremonie; open dag op de basisschool van de kinderen
	Kan korte, eenvoudige berichten over alledaagse onderwerpen begrijpen.	bijv. e-mail over de geboorte van een baby; tekstbericht over winkelen	bijv. aankondiging van activiteiten bij de bibliotheek of een markt bij het buurthuis	bijv. aankondiging van speciale aanbiedingen in de kantine	bijv. bekendmaking van nieuwe schoolregels



		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
3	Kan uit een brief, kaart of e-mail opmaken voor wat voor gelegenheid diegene wordt uitgenodigd en op welke dag, tijd en locatie het evenement plaatsvindt.	bijv. uitnodiging voor een verjaardagsfeest, huwelijksfeest of begrafenis ('De uitvaart is op 21 april om 11.00 uur')	bijv. uitnodiging voor een medisch consult of administratieve dienst	bijv. uitnodiging voor een teambijeenkomst of bedrijfsuitje	bijv. uitnodiging voor een gezamenlijke presentatie of schoolactiviteit van de kinderen
	Kan tijden en plaatsen herkennen in zeer eenvoudige briefjes en tekstberichten van vrienden of collega's (bijv. 'Ben om 4 uur terug' of 'In de vergaderruimte'), mits er geen afkortingen zijn	bijv. eenvoudige briefjes en tekstberichten van een vriend(in) ('Ik zie je om tien uur' of 'Ik ben onderweg')	bijv. eenvoudige administratieve mededelingen ('Meld u aan bij de servicebalie')	bijv. eenvoudige briefjes en tekstberichten van een collega ('Ik ben in kamer 24' of 'Lunch om 13.00 uur?')	bijv. eenvoudige briefjes en tekstberichten van docenten en medecursisten ('Bestudeer blz. 20 voor dinsdag' of 'Breng je boek volgende week mee')
2	Kan het onderwerp bepalen van een kort, eenvoudig, persoonlijk relevant geïllustreerd bericht dat is geschreven met geoefende woorden.	bijv. afzender, datum en plaats van een sociale uitnodiging ('Het feest is op 10 mei')	bijv. afzender, datum en plaats van een administratief bericht	bijv. van een werkgerelateerd bericht (werktijden, vakanties)	bijv. van een bericht van school (lokaalwijziging, komende vakantie op de school van de kinderen); als een mogelijke simulatie in de klas
1	Kan enkele relevante alledaagse vormen van correspondentie van elkaar onderscheiden.	bijv. persoonlijk geadresseerde rekening, reclame	bijv. e-mail of brief van het plaatselijke gezondheidscentrum	bijv. e-mail of brief van het eigen bedrijf	bijv. e-mail of brief van de docent/leerkracht of school (van de kinderen)

### Oriënterend lezen

Net als in het ERK AU omvat Oriënterend lezen een globaal idee van de belangrijkste inhoud van een tekst krijgen (skimming) en specifieke informatie zoeken in verschillende teksttypen (scanning). De vereiste leesactiviteit volgt de voortgangslijn van de schaal voor Technisch lezen en schrijven.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ leesgemak: van het herkennen van losse globaalwoorden tot het zelfstandig lezen van korte, eenvoudige berichten;
- ▶ teksttype: van teksten van één woord, zoals tekst op borden en etiketten, tot verschillende frequente teksttypen met plaatjes en een opmaak die helpen de betekenis te achterhalen;
- ▶ concreetheid en specificiteit van de informatie: van vooraf bekende informatie tot nieuwe informatie (zoals data, tijden en prijzen).

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan vertrouwde namen, woorden/tekens en zeer essentiële frasen herkennen op eenvoudige kennisgevingen in de meeste alledaagse situaties.	bijv. kennisgeving van de huismeester	bijv. kennisgeving over gewijzigde openingstijden; etiketten van etenswaren (allergieën); plattgrond van een	bijv. kennisgeving van een collega over de dienst	bijv. kennisgeving over boekenverkoop op school; kennisgeving in een lesboek of onlineoefening
	Kan eenvoudige, belangrijke informatie vinden en begrijpen in advertenties, programma's voor speciale evenementen, folders en brochures (bijv. wat wordt voorgesteld, de kosten, de datum en plaats van het evenement, vertrektijden enzovoort).	bijv. programma's of nieuws in een tv-gids; gegevens in (online) registers en catalogi; informatie op kalenders	bijv. medische brochure van een ziekenhuis; informatie in een gemeentegids; waarschuwingen ('Geen afval op de grond achterlaten')	bijv. nieuwe veiligheids- of hygiëneregels in folders ('Ontsmet uw handen en vermijd nauw contact')	bijv. activiteiten in het programma van een schoolfeest; vaardigheidsniveaus in een brochure met cursusaanbod; waarschuwborden ('Poort gesloten houden')

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
3	Kan eenvoudige alledaagse borden zoals 'Parkeren', 'Station', 'Ontbijtzaal', 'Niet roken' enzovoort begrijpen.	bijv. op de verpakking van etenswaren of geneesmiddelen (houdbaarheidsdatum, 'Innemen met water')	bijv. waarschuwings- of verkeersborden ('Pas op: vloer is nat'; 'Fietspad')	bijv. waarschuwingsborden of aanwijzingen ('Hoogspanning'; 'Nooduitgang')	bijv. waarschuwingsborden of aanwijzingen ('Geen mobiele telefoons'; 'Secretariaat')
	Kan informatie over plaatsen, tijden en prijzen op posters en in folders en kennisgevingen vinden.	bijv. in alfabetisch gerangschikte adressenlijsten; datum en tijd in tv-gids; plaats, tijd en datum van een privé-evenement	bijv. in verkoopinformatie; op posters over open dagen, programma's of evenementen bij de bibliotheek, de bioscoop of het buurthuis	bijv. in het werkrooster; belangrijkste punten in een vacature (bijv. werkdagen)	bijv. lessen op het rooster, prijslijst van de kantine; kennisgeving over kosten van naschoolse opvang
2	Kan het onderwerp bepalen van korte, eenvoudige geïllustreerde informatie die is geschreven met geoefende woorden.	bijv. namen en telefoonnummers in een vertrouwde lijst; onderwerp van een geïllustreerd verhaal; gebeurtenis, datum en locatie in een programma	bijv. namen en prijzen op rekeningen, etenswaren, kleding; namen en data op roosters; houdbaarheidsdatum van etenswaren; het vertrekspoor van de trein op het bord in de stationshal	bijv. werktijden of vakanties in een werkrooster; datum en tijd van een teambijeenkomst	bijv. lessen, data en tijden in een lesrooster
	Kan eenvoudige alledaagse borden op straat of informatie op producten herkennen.	bijv. logo van tv-programma met visuele aanwijzingen	bijv. openbare borden ('Gesloten'; 'Geen toegang')	bijv. waarschuwingsborden ('Pas op'; 'Niet eten')	bijv. waarschuwingsborden ('Niet roken')
1	Kan enkele relevante alledaagse logo's, pictogrammen en teksttypen van elkaar onderscheiden.	bijv. frequente app-pictogrammen of emoji's; verpakking van geneesmiddel; felicitatiekaart	bijv. 'Nooduitgang'; 'Ziekenhuis'; geldautomaat; 'Bushalte'; menu; winkelgids	bijv. 'Uitgang', 'Giftig', 'Niet roken'; werkrooster	bijv. elementaire instructiepictogrammen (zoals voor lezen, schrijven, luisteren, spreken); schoolkalender

### Lezen ter informatie

Net als in het ERK AU heeft Lezen ter informatie in LASLLIAM betrekking op het nauwkeuriger lezen van een informatieve tekst om de betekenis te begrijpen. De vereiste leesactiviteit volgt de voortgangslijn van de schaal voor Technisch lezen en schrijven.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ leesgemak: van het herkennen van globaalwoorden tot langzaam en later vloeiender ontcijferen;
- ▶ teksttypen: van eenvoudige borden en berichten tot korte en eenvoudige samenhangende teksten van meer verschillende typen;
- ▶ onderwerp: van alledaagse onderwerpen van persoonlijk belang tot meer algemene onderwerpen zoals informatie over de gemeenschap of krantenkoppen;
- ▶ mate van begrip: van het oppikken van één stukje informatie en daarmee een idee krijgen van het onderwerp tot het begrijpen van de basisinhoud.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan een indruk krijgen van de inhoud van eenvoudiger informatief materiaal en van korte, eenvoudige beschrijvingen, vooral als er visuele ondersteuning aanwezig is.	bijv. een nieuwsitem; gebruikersgids; informatie van een reisbureau	bijv. brochure over overheidsdiensten; informatie op een mededelingenbord; kerkdiensten; rijkschool	bijv. werkreglement; informatie over het wisselen van diensten	bijv. informatie over de school of cursussen in een brochure of op de website van school; regels van de school (van de kinderen) op een mededelingenbord

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
	Kan korte teksten begrijpen over onderwerpen waar diegene persoonlijk belangstelling voor heeft (bijv. korte nieuwsberichten over sport, muziek, reizen of verhalen enzovoort), als ze in eenvoudige taal zijn opgesteld en worden ondersteund door illustraties en afbeeldingen.	bijv. kort artikel in een tijdschrift of lokale krant	bijv. een korte tekst over een markt op het mededelingenbord van het buurthuis	bijv. een personeelsadvertentie	bijv. een kennisgeving over de eindejaarsviering op school (van de kinderen); in het lesboek of onlinelees oefeningen
3	Kan de meest eenvoudige informatiebronnen begrijpen, zoals het menu van een fastfoodrestaurant dat geïllustreerd is met foto's of een geïllustreerd verhaal dat in zeer eenvoudige, alledaagse woorden/tekens is geformuleerd.	bijv. bericht van een vriend(in) over een gepland huwelijksfeest	bijv. mededelingenbord van het buurthuis; servicemenu van de wasserij, autowasserette of maaltijdbezorging	bijv. catalogus met handelswaar ('Twee halen, één betalen')	bijv. informatie over een gepland schoolevenement
2	Kan het onderwerp bepalen van korte, eenvoudige geïllustreerde informatie die is geschreven met geïllustreerde woorden.	bijv. korte krantenkoppen met afbeeldingen ('Gisteren zware regen')	bijv. informatiefolder over wegwerkzaamheden in de straat ('Week 12 in de Hoofdstraat')	bijv. informatie op het mededelingenbord over pauzes	bijv. informatie over kleding tijdens de gymles met afbeeldingen; geïllustreerd lesboek
1	Kan numerieke en alfabetische informatie van elkaar onderscheiden.	bijv. dagen en maanden op een kalender	bijv. openingstijden van de supermarkt; prijzen in een prijslijst	bijv. werktijden in een werkrooster	bijv. dagen, tijden en lokaal van een (taal) cursus

## Instructies lezen

Het ERK AU definieert Instructies lezen als een gespecialiseerde vorm van lezen ter informatie. De vereiste leesactiviteit volgt de voortgangslijn van de schaal voor Technisch lezen en schrijven.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ leesgemak: van het raden op basis van plaatjes en het herkennen van globaalwoorden tot langzaam en later vloeiender ontcijferen;
- ▶ onderwerp van instructies: van zeer eenvoudige geïllustreerde opdrachten tot routinekennisgevingen en eenvoudige aanwijzingen;
- ▶ mate van contextualisering en vertrouwdheid: van vertrouwde procedures in concrete contexten tot onbekende procedures in algemene instructies;
- ▶ lengte: van losse woorden met visuele aanwijzingen tot korte en eenvoudige, maar meer gedetailleerde instructies in routinefrasen en -zinnen.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan korte, eenvoudige geschreven aanwijzingen opvolgen (bijvoorbeeld om van X naar Y te gaan).	bijv. routebeschrijving naar een picknick in het park	bijv. routebeschrijving naar een museum of pretpark	bijv. transportinstructies voor goederen	bijv. routebeschrijving naar een ontmoetingsplek
	Kan eenvoudige instructies uitvoeren op basis van zeer korte, eenvoudige teksten.	bijv. koken op basis van een recept in een eenvoudige vorm; gepersonaliseerde instructies voor geneesmiddelen; eenvoudige instructies voor huishoudelijke apparaten	bijv. instructies in een overheidsdocument ('Geef uw burgerservicenummer op') of op een apparaat	bijv. veiligheids- of hygiëne-instructies; gepersonaliseerde instructies op een machine op het werk; instructies over hoe te handelen in geval van brand	bijv. instructies op het scherm of op het kopieerapparaat; in een eenvoudig nieuw lesboek of online-instructies; richtlijnen voor zwemlessen voor kinderen

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
3	Kan zeer korte, eenvoudige instructies begrijpen die in vertrouwde, alledaagse contexten worden gebruikt (bijv. 'Niet parkeren', 'Niet eten of drinken'), vooral als er afbeeldingen bij staan.	bijv. veiligheidsinstructies op schoonmaakproducten; elementaire gepersonaliseerde instructies op geneesmiddelen	bijv. veiligheids- en gedragsregels in parken en openbare ruimten ('Zwemmen alleen in veilig gebied'; 'Geen vuilnis a.u.b.')	bijv. veiligheids- en gezondheidsinstructies ('Handschoenen dragen'; 'Altijd gesloten houden')	bijv. instructies in een lesboek of (online) instructies ('Beantwoord de vragen'; 'Vul de ontbrekende woorden in'); instructies voor het lunchpakket van de kinderen
	Kan persoonlijk relevante, eenvoudige aanwijzingen begrijpen die in een visuele vorm worden gepresenteerd met frequente woorden en geofende frasen.	bijv. routebeschrijving naar het huis van een vriend(in)	bijv. routebeschrijving in een ziekenhuis of treinstation	bijv. routebeschrijving naar de kantine of parkeerplaats	bijv. routebeschrijving naar een boekhandel of kantoor
2	Kan eenvoudige instructies begrijpen als ze worden gepresenteerd in een visuele vorm met geofende woorden.	bijv. instructies met visuele aanwijzingen (zoals een recept met foto's, wasvoorschriften)	bijv. instructies op verkoopautomaten (zoals een koffieautomaat)	bijv. eenvoudige veiligheids- en gezondheidsinstructies (zoals 'Masker gebruiken')	bijv. basisinstructies in lesmaterialen ('Lees de tekst'; 'Luister naar het geluidsbestand')
1	Kan één stuk informatie oppikken uit een geïllustreerde instructie die is geschreven met globaalwoorden.	bijv. op geneesmiddelenverpakking '2-11 jaar' (met een foto van een peuter en een kind)	bijv. leeftijdsinstructies op babyvoeding ('6-9 maanden'); waarschuwingen op flessen	bijv. de naam van een bekend bedrijf	bijv. basisinstructies met visuele symbolen (zoals lezen, schrijven, luisteren, spreken)

### Lezen als vrijetijdsbesteding

Net als in het ERK AU omvat Lezen als vrijetijdsbesteding in deze referentiegids zowel fictie als non-fictie. In deze schalen heeft het betrekking op korte en eenvoudige geïllustreerde teksten zoals beeldverhalen, strips en narratieve en informatieve teksten in tijdschriften en kranten. Het omvat ook fictieve en informatieve teksten die speciaal geschreven of aangepast zijn voor het betreffende geletterdheidsniveau. De vereiste leesactiviteit volgt de voortganglijn van de schaal voor Technisch lezen en schrijven.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ leesgemak: van het raden met behulp van plaatjes en het herkennen van globaalwoorden tot langzaam en later vloeiender decoderen;
- ▶ lengte van de tekst en illustraties: van reeksen plaatjes met geofende globaalwoorden tot geïllustreerde samenhangende eenvoudige zinnen;
- ▶ teksttypen: van zeer korte en eenvoudige aan het niveau aangepaste beschrijvingen en verhalende teksten tot korte en eenvoudige beschrijvingen van mensen, plaatsen en gebeurtenissen en reeds bekende verhalen;
- ▶ onderwerpen: van alledaagse onderwerpen en verhalen (bijv. familie) tot een breder spectrum van alledaagse onderwerpen (bijv. hobby's).

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan korte, geïllustreerde verhalen begrijpen over alledaagse activiteiten, als ze in eenvoudige woorden zijn opgesteld.	bijv. een kort verhaal over de mooie en minder mooie dingen in het leven (familie, vriendschap, gezondheid, werk)	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. een kort verhaal geschreven of gedictieerd door klasgenoten en bewerkt door de docent
	Kan korte teksten in geïllustreerde verhalen globaal begrijpen, mits de afbeeldingen helpen om veel van de inhoud te raden.	bijv. een kort artikel over een filmster of lokale held in een tijdschrift of strip	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. een kort verhaal op de website van de school van de kinderen

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
3	Kan korte, geïllustreerde verhalen over gecontextualiseerde onderwerpen begrijpen die geschreven zijn in orthografisch eenvoudige woorden.	bijv. een kort verhaal over een gebeurtenis (sport, bruiloft, concert)	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. een kort foto-verhaal gemaakt door klasgenoten of de leerkracht van de kinderen
2	Kan eenvoudige geïllustreerde verhalen begrijpen die zijn geschreven met geoefende woorden.	bijv. een prentenboek voor kinderen met een paar woorden	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in een voor dit niveau geschreven verhalenboek
1	Kan één stuk informatie oppikken uit een geïllustreerde tekst die is geschreven met globaalwoorden.	bijv. prentenboeken (op basis van een hoofdpersonage of hoofdgebeurtenis), strips	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. geïllustreerde verhalen met een eenvoudige opeenvolging van plaatjes (op basis van een hoofdpersonage of hoofdgebeurtenis)

#### 4.2.2. Receptiestrategieën

De strategieën voor taalgebruik van LASLLIAM zijn terug te voeren tot de drie algemene metacognitieve categorieën planning, compensatie, en monitoring en herstel (zie 2.2.4). Metacognitieve planning van receptie draait vooral om inspelen op situaties en de taal en teksttypen die doorgaans voorkomen in zulke situaties, en om het voorspellen van inhoud om top-downprocessen te gebruiken voor het maken van gevolgtrekkingen en uitbreidingen. Compensatie richt zich bij alfa T2-leerders in het bijzonder op het overbruggen van lexicale kennishiaten, dus lexicale gevolgtrekkingen zijn het meest kenmerkende aspect van receptiecompensatiestrategieën. Tweedetaalleerders maken gebruik van visuele aanwijzingen en de lichaamstaal van de spreker om problemen met luisterbegrip te monitoren en herstellen. Net als bij begripsproblemen tijdens het lezen, boeken alfa T2-leerders geleidelijk vooruitgang bij het identificeren van bronnen van onbegrip (bijv. onbekende woorden of frasen, problemen met referentie of samenhang, pragmatisch onbegrip) en het benoemen of markeren van deze problemen voor herstelhandelingen waarbij vaak iemand anders betrokken is (d.w.z. de gesprekspartner, docent, tolk of medeleerder).

De volgende sleutelbegrippen voor mondelinge en schriftelijke receptiestrategieën zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ de linguïstische complexiteit van het onderwerp van het strategiegebruik (d.w.z. het probleem dat de strategie moet oplossen): van problemen met betrekking tot losse *chunks* en globaalwoorden tot problemen met nieuwe woorden en frasen en later ook met zinnen en teksten;
- ▶ de linguïstische complexiteit van ondersteunende elementen waarop tijdens het strategiegebruik wordt gefocust: van het gebruik van situationele, contextuele, non-verbale en visuele aanwijzingen tot meer specifieke linguïstische, typografische en contextuele aanwijzingen;
- ▶ de cognitieve complexiteit en onderwijsbaarheid van het proces van de strategie: van strategieën van een of twee stappen (bijv. een onbekend woord markeren) tot strategieën met meer stappen (bijv. een eenvoudige alinea parafraseren) en van strategieën die bestaan uit waarneembare (actieve) stappen (bijv. een woordenboek gebruiken) tot strategieën die bestaan uit niet-waarneembare (mentale) stappen (bijv. iets uit de context opmaken).

Merk op dat affectieve en sociaal-interactieve strategieën niet zijn geschaald (zie kader hieronder), maar wel van groot belang zijn voor succesvolle receptie.

##### Affectieve strategieën

- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. zichzelf positief toespreken en instructies geven door te kijken naar wat er goed ging) om zichzelf te motiveren om aan een taak te beginnen of hiermee verder te gaan.
- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. lachen, diep ademhalen, pauzeren, muziek) om angst te verminderen.

##### Sociaal-interactieve strategieën

- ▶ Kan iemand anders (gesprekspartner/medeleerder/tolk/meer gevorderde lezer/chatpartner) inschakelen (vragen/uitnodigen/erbij betrekken) om te helpen met een taak (herhalen, langzamer praten, betekenis duiden, feedback krijgen, corrigeren enz.).
- ▶ Kan niet-aanwezige ondersteuningshulpmiddelen (vertaalmachine, helpdesk, onlinewoordenboek, demonstratievideo, model enz.) inzetten om een taak te volbrengen.

### 4.2.2.1. Mondelinge receptie

#### Planning

4	Kan woorden en standaarduitdrukkingen oproepen om te anticiperen op persoonlijk relevante informatie (bijv. bestemming en vertrekspoor van een trein op het station).
3	Kan frequente woorden en frasen oproepen om te anticiperen op specifieke informatie in een vertrouwde context (bijv. 'Volgende halte [naam]-plein').
2	Kan vertrouwde woorden en frasen oproepen om specifieke stukken informatie of sociale formuleringen te herkennen in een vertrouwde context (bijv. 'Welkom allemaal' aan het begin van een bijeenkomst).
1	Kan één woord of frase oproepen om een persoonlijk relevant stuk informatie te herkennen (bijv. het klantnummer in een wachtkamer).

#### Compensatie

4	Kan een beroep doen op het begrip van de algemene betekenis van een uiting om de betekenis van onbekende woorden te raden. Kan de intonatie, het spreekritme en de toon van de spreker gebruiken om een eenvoudige gesproken uiting in alledaagse situaties te volgen (bijv. iemand die een groep bedankt voor een cadeau).
3	Kan letten op bekende woorden en frasen om persoonlijk relevante informatie te begrijpen.
2	Kan de intonatie en toon van een spreker gebruiken om de algemene betekenis van een uiting af te leiden (bijv. een waarschuwing).
1	Kan contextuele aanwijzingen gebruiken om de betekenis van een woord of frase te raden (bijv. begroetingen bij het betreden van een ruimte). Kan intonatie en toon gebruiken om de betekenis van één woord of frase te raden (bijv. 'Stop!').

#### Monitoring en herstel

4	Kan betekenseenheden onderscheiden in vertrouwde discoursen (bijv. opening, belangrijkste informatie en afsluiting van een aankondiging) om het belangrijkste punt te begrijpen.
3	Kan visuele aanwijzingen (zoals pictogrammen of voorwerpen in de omgeving) en de vertrouwde lichaamstaal van de spreker gebruiken om de globale betekenis van een discours te controleren (bijv. een reclamevideo).
2	Kan contextuele aanwijzingen en de vertrouwde lichaamstaal van de spreker gebruiken om het begrip van specifieke stukken informatie in situaties met persoonlijk contact te controleren (bijv. eenvoudige instructie voor een handeling met gebaren op de werkplek).
1	Kan contextuele aanwijzingen en de vertrouwde lichaamstaal van de spreker gebruiken om de betekenis van een onbekend woord of een onbekende frase te begrijpen in een situatie met persoonlijk contact (bijv. de naam van een product in een winkel).

### 4.2.2.2. Schriftelijke receptie

#### Planning

4	Kan typische kenmerken van een specifiek teksttype (bijv. typografische informatie) gebruiken om de inhoud van een tekst te voorspellen (bijv. nieuwsartikel, advertentie). Kan zichzelf vragen stellen over het onderwerp van een tekst om de inhoud te voorspellen (bijv. 'Wat weet ik over treinen?'). Kan vertrouwde woorden zoeken om belangrijke informatie over een tekst te vinden.
3	Kan een titel/kop gebruiken om de inhoud te voorspellen.
2	Kan zoeken naar geofende woorden en visuele aanwijzingen (bijv. logo's) om algemene informatie over een tekst te verkrijgen (bijv. het type tekst herkennen, zoals een brief van school).
1	Kan visuele aanwijzingen zoals foto's gebruiken om het onderwerp te voorspellen. Kan globaalwoorden gebruiken om het onderwerp te voorspellen.

## Compensatie

4	Kan de omringende woorden in een tekst herlezen om een onbekend woord te begrijpen.
3	Kan kennis van vertrouwde stamwoorden ( <i>root words</i> ) en/of frequente morfemen gebruiken om lange woorden te lezen (bijv. 'kleurrijk').
	Kan een vertaalhulpmiddel of woordenboek voor leerders gebruiken om de betekenis van een onbekend woord te vinden.
2	Kan hardop lezen om woorden te begrijpen.
	Kan een gesproken vertaalhulpmiddel gebruiken (bijv. door een foto van een woord te maken) om een onbekend woord te begrijpen (bijv. mondeling vertaald door de software).
1	Kan de betekenis van een woord achterhalen op basis van een begeleidend plaatje of pictogram.

## Monitoring en herstel

4	Kan eenvoudige passages samenvatten om de hoofdinhoud van een tekst te begrijpen.
	Kan een onduidelijke zin markeren om te vragen wat die betekent.
3	Kan een onduidelijk frase markeren om te vragen wat die betekent.
	Kan woorden en frasen die diegene goed begrijpt markeren om de betekenis te monitoren.
2	Kan een onbekend woord markeren om te vragen wat het betekent.
1	Kan een onbekend element op een afbeelding identificeren (bijv. voorwerp in een beeldverhaal) om het woord te vragen.

### 4.2.3. Productieactiviteiten

#### 4.2.3.1 Mondelinge productie

De schalen voor Mondelinge productie beschrijven de functionele aspecten van omgaan met mondelinge aspecten van talen in de eerste fasen van het leren van een tweede taal. Net als in het ERK AU richten de schalen in LASLLIAM zich op verschillende manieren van eenrichtingsproductie en niet op productie in mondelinge interactie. Mondelinge productie omvat gespreksfuncties als beschrijven, informeren, instrueren en vertellen.

Het ERK AU kenmerkt grote delen van mondelinge productie als monologen (Raad van Europa 2020: 70-72). Hoewel zulke monologen alleen op de hogere niveaus van taalontwikkeling kunnen worden beheerst, beschrijft deze referentiegids basiscompetenties die moeten worden ontwikkeld tot en met het niveau A1 om deze in latere stadia verder te kunnen ontwikkelen tot volwaardige monologen.

Voor mondelinge productie onderscheidt LASLLIAM één algemene schaal en twee specifieke schalen voor:

1. Monoloog: ervaringen beschrijven
2. Monoloog: informatie geven.

Leren spreken in een tweede taal is niet afhankelijk van het vermogen om te lezen en schrijven in de tweede taal, of welke andere taal dan ook, zoals de vele ongeletterde volwassenen bewijzen die een nieuwe taal hebben leren spreken via een informeel leerproces. Daarom lopen de schalen voor mondelinge productie niet parallel aan die voor geletterdheid: leerders kunnen bijvoorbeeld in een zeer verschillend tempo spreekvaardigheid en leesvaardigheid ontwikkelen.

In deze referentiegids moet echter rekening worden gehouden met het verband tussen het leren spreken van een tweede taal en geletterdheid, want diverse studies (zie hoofdstuk 2) wijzen erop dat geletterdheid van invloed is op de mondelinge verwerving van een tweede taal, hoewel hier nog weinig onderzoek naar is gedaan. De verwachte output van LASLLIAM-leerders heeft de volgende onderscheidende kenmerken, als het gaat om aspecten die aanwezig zijn in de mondelinge productie op elk niveau van de schalen:

- ▶ Tenzij anders aangegeven, zijn de namen van de categorieën en de volgorde van de schalen in deze referentiegids hetzelfde als in het ERK - Aangevulde Uitgave.
- ▶ Merk op dat de **blauwgedrukte** descriptoren hetzelfde zijn als bij niveau A1 en Pre-A1 van het ERK AU.
- ▶ De descriptoren in de algemene schalen (behalve de blauwgedrukte uit het ERK AU) zijn weergegeven volgens de formule '*Kan X* (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) *door Y te lezen/schrijven/beluisteren/spreken* (wat verwijst naar de praktijk, de duur en de linguïstische complexiteit)'. Deze formule moet altijd impliciet in gedachte worden gehouden bij alle andere descriptoren van de specifieke schalen.
- ▶ Zie voor de concrete toepassing van de descriptoren de tabellen in de specifieke schalen, met voorbeelden van taalgebruik in de vier verschillende domeinen.
- ▶ Merk op dat zulke voorbeelden met betrekking tot de vier domeinen mogelijk moeten worden aangepast aan de context en de behoeften van de leerders.



het voortdurend teruggrijpen op gebaren en andere lichaamstaal om betekenis over te brengen; voortdurend pauzes houden in beurten van de leeders; het terugkerend gebruik van standaarduitdrukkingen, vaak uit het hoofd geleerd, als een bouwsteen binnen de output; het feit dat ze alleen vertrouwde teksttypen hoeven te gebruiken (d.w.z. vertrouwd vanuit ervaring en cultuur) en de mogelijkheid om de tweede taal in een alledaagse context te produceren.

Als de descriptoren van LASLIAM worden gebruikt voor de dimensie gesproken taal, waaronder mondelinge productie, moet in gedachte worden gehouden dat gebaren en andere lichaamstaal vaak implicaties hebben die zorgvuldig moeten worden overwogen met betrekking tot gender, leeftijd, cultuur en sociale aspecten.

De consistentie en overeenkomsten tussen de schalen worden ondersteund door verwijzing naar teksttypen en -functies in de descriptoren van taalactiviteiten en naar belangrijke stappen in de voortgang, zoals:

- ▶ de cognitieve activiteit die nodig is voor de stap: van vertrouwde inhoudswoorden en niet-geanalyseerde *chunks* naar frequente woorden en eenvoudige frasen over persoonlijk relevante onderwerpen;
- ▶ duur en linguïstische complexiteit: van beurten die hoofdzakelijk bestaan uit één woord of frase naar beurten die uit vertrouwde woorden of frasen bestaan; van korte en eenvoudige zinnen naar eenvoudige zinnen, soms met een frequent voegwoord.<sup>100</sup>

### Mondelinge productie in het algemeen

4	Kan in een alledaagse context een beurt produceren door eenvoudige zinnen en frasen en soms een frequent verbindingswoord (bijv. 'en, maar') te gebruiken.
3	Kan in een vertrouwde context een beurt produceren door korte, eenvoudige zinnen en frasen met frequente woorden te gebruiken.
2	Kan een beurt produceren (bijv. een eenvoudige instructie geven) door vertrouwde woorden of frasen te gebruiken.
1	Kan een beurt produceren (bijv. persoonlijke basisinformatie geven) door hoofdzakelijk één woord of frase te gebruiken.

### Monoloog: ervaringen beschrijven

Monoloog: ervaringen beschrijven behelst vertellen en beschrijven. De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal

opgenomen:

- ▶ spreekgemak: van uitingen die hoofdzakelijk uit één woord of frase bestaan tot de productie van eenvoudige zinnen;
- ▶ inhoud van gesproken tekst: van het verstrekken van persoonlijke basisinformatie tot de beschrijving van eenvoudige aspecten van het dagelijks leven.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan eenvoudige aspecten van diens dagelijks leven beschrijven in een reeks eenvoudige zinnen, gebruikmakend van eenvoudige woorden/tekens en elementaire frasen, mits dit kan worden voorbereid.	bijv. een eenvoudige gesproken boodschap over een persoonlijk relevant onderwerp tijdens een ceremonie	bijv. een eenvoudige gesproken boodschap tijdens de eerste afspraak met een huisarts	bijv. de eigen werktaken tijdens een bespreking op de werkplek	bijv. iets over het dagelijks leven in eigen land binnen een communicatief scenario ('In [land] zijn er scholen voor volwassenen'); gevoel uiten in de klas, met behulp van emoticons die al door de docent zijn gepresenteerd
	Kan zichzelf beschrijven en vertellen waar hij/zij woont en wat hij/zij doet.	bijv. zichzelf voorstellen bij een sociaal evenement	bijv. zichzelf voorstellen bij een publiek evenement ('Ik ben [voor- en achternaam]. Ik kom uit [land]')	bijv. zich voorstellen aan de werkgever	bijv. tijdens de eerste afspraak met de leerkrachten van de kinderen; in de eigen buurt, in een activiteit met betrekking tot kennis van de omgeving
3	Kan zichzelf beschrijven (bijvoorbeeld naam, leeftijd, gezinssituatie) met eenvoudige woorden/tekens en standaarduitdrukkingen, mits dit voorbereid kan worden.	bijv. tijdens een bruiloft	bijv. tijdens een evenement in de gemeenschap	bijv. tegen een collega	bijv. tegen andere cursisten ('Ik ben [naam]. Ik kom uit [land]')

<sup>100</sup> Net als in de schalen voor luistervaardigheid betekent kort en eenvoudig hier dat de gesproken tekst hoofdzakelijk bestaat uit frasen en woorden die opvallend zijn en zinnen met een eenvoudige syntactische structuur.



		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
2	Kan zichzelf beschrijven met vertrouwde woorden en hoofdzakelijk uit het hoofd geleerde frasen, mits dit voorbereid kan worden (bijv. 'Mijn naam is [naam]').	bijv. wat eenvoudige persoonlijke informatie geven op een feestje met vrienden	bijv. wat eenvoudige persoonlijke informatie geven op een feestje georganiseerd door een vereniging, bij een uitnodiging zich voor te stellen	bijv. wat eenvoudige persoonlijke informatie geven over werk ('Ik ben [beroep]')	bijv. wat eenvoudige persoonlijke informatie geven aan de andere cursisten
1	Kan een bijdrage formuleren (bijv. persoonlijke basisinformatie geven) door hoofdzakelijk één woord of frase te gebruiken.	bijv. wat persoonlijke basisinformatie ('Grote familie') geven na een uitnodiging zich voor te stellen tijdens een privé-evenement	bijv. de eigen naam geven bij een overheidsinstantie	bijv. de eigen naam op het werk geven	bijv. wat persoonlijke basisinformatie aan een klasgenoot geven

### Monoloog: informatie geven

Monoloog: informatie geven draait om het uitleggen van informatie aan een ontvanger. Hoewel de ontvanger de spreker best kan onderbreken om hem of haar te vragen iets te herhalen of te verduidelijken, vindt de informatieoverdracht duidelijk in één richting plaats; er is geen sprake van een uitwisseling. De schaal bevat ook een speciaal type informatie dat bedoeld is voor het geven van instructies of waarschuwingen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ spreekgemak: van uitingen die hoofdzakelijk uit één woord of frase bestaan tot de productie van eenvoudige zinnen;
- ▶ inhoud van gesproken tekst: van elementaire informatie, instructies, waarschuwingen tot informatie over vertrouwde personen en plaatsen.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan informatie geven over tijd, vertrouwde personen en plaatsen met eenvoudige zinnen (bijv. 'De bijeenkomst is in het kantoor').	bijv. in een audiovisuele opname voor een vriend ('Sorry, ik kan niet komen'); hoe je op de plek van een feest komt	bijv. de planning van een gemeenschapsfeest ('De lunch is om 1 uur'); tegen een reiziger bij de bushalte ('Neem bus [nummer]')	bijv. de hoofdpunten van een programma met betrekking tot een werkbijeenkomst; tegen een collega ('Pas op, de vloer is nat!')	bijv. de planning van een schoolreis in een activiteit met medecursisten; een oefenkaart in de leeromgeving ('Dit is de gymzaal van de school')
3	Kan eenvoudige informatie over tijd en vertrouwde personen geven (bijv. adres, telefoonnummer) met korte, eenvoudige zinnen.	bijv. in een audiovisuele opname voor een vriend(in) ('[naam] is in [stad]')	bijv. een gepland bezoek aan een medisch centrum	bijv. wanneer een werkbijeenkomst begint	bijv. informatie uit het rooster van de cursus voor een nieuwe cursist ('De les duurt tot zes uur')
	Kan instructies of waarschuwingen geven met korte, eenvoudige frasen, vaak in combinatie met lichaamstaal.	bijv. het adres van een bekend restaurant	bijv. de locatie van de uitgang in een ziekenhuis	bijv. tegen een collega ('Niet aanraken!')	bijv. tegen een cursist ('Wacht even!')
2	Kan wat eenvoudige informatie geven met vertrouwde woorden en frasen (bijv. 'Eten nodig').	bijv. etenswaren op een boodschappenlijstje ('Brood en fruit')	bijv. vertrouwde producten in de supermarkt	bijv. vertrouwde voorwerpen die worden gebruikt op het werk	bijv. voorwerpen en hulpmiddelen in lesmaterialen
	Kan eenvoudige instructies of waarschuwingen geven met vertrouwde woorden in combinatie met lichaamstaal.	bijv. tegen een familielid ('Wacht hier')	bijv. tegen een passagier ('Voorzichtig!')	bijv. een eenvoudige instructie aan een collega ('Doe het')	bijv. een eenvoudige instructie aan een medecursist

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
1	Kan een bijdrage formuleren (bijv. persoonlijke basisinformatie geven) door hoofdzakelijk één woord of frase te gebruiken.	bijv. de namen van de burens	bijv. de naam van de huisarts	bijv. de werkdagen in een fabriek	bijv. de naam van de docent
	Kan elementaire instructies of waarschuwingen geven met hoofdzakelijk lichaamstaal, in combinatie met één woord of frase.	bijv. tegen een vriend(in)	bijv. tegen een buschauffeur ('Wacht!')	bijv. tegen een collega ('Stop!')	bijv. tegen een klasgenoot ('Let op!')

#### 4.2.3.2. Schriftelijke productie

Het ERK - Aangevulde Uitgave definieert de categorieën Creatief schrijven en Schriftelijke verslagen en essays. De categorie Creatief schrijven wordt in deze referentiegids ook gebruikt, maar de formelere categorie (Schriftelijke verslagen en essays) heet hier Functioneel schrijven omdat de schalen gericht zijn op beginnende schrijvers. Voor schriftelijke productie onderscheidt LASLLIAM dus één algemene schaal en twee specifieke schalen voor:

1. Creatief schrijven
2. Functioneel schrijven.

Creatief schrijven omvat eenvoudige beschrijvingen van persoonlijke ervaringen, verbeelde expressie of korte verhalen. Functioneel schrijven is gericht op meer formele, functionele toepassingen van geschreven taal.

De vereiste schrijfactiviteit volgt de voortgangslijn die is beschreven in de schaal voor Technisch lezen en schrijven:

- ▶ de cognitieve activiteit die ervoor nodig is: van het overschrijven van losse woorden tot het schrijven van geofende woorden en routinefrasen en later het op een begrijpelijke manier opschrijven van mondeling vertrouwde woorden en frasen die in schriftelijke vorm nieuw zijn;<sup>101</sup>
- ▶ duur en linguïstische complexiteit: van korte woorden met een eenvoudige fonologische structuur tot fonologisch en morfologisch complexere woorden en korte en eenvoudige zinnen;<sup>102</sup>
- ▶ orthografische complexiteit: van een-op-eenkoppeling tussen grafeem en foneem naar complexere relaties tussen grafemen en fonemen en onregelmatigheden in de spelling.

#### Schriftelijke productie in het algemeen

4	Kan informatie geven over zaken van persoonlijk belang (bijvoorbeeld voorkeuren en afkeuren, familie, huisdieren) met behulp van eenvoudige woorden/tekens en elementaire uitdrukkingen.
3	Kan elementaire persoonlijke informatie geven (bijvoorbeeld naam, adres, nationaliteit), eventueel met behulp van een woordenboek. Kan korte, eenvoudige frasen noteren als geheugensteun (bijv. notities).
2	Kan eenvoudige persoonlijke informatie geven (bijv. adres, leeftijd, telefoonnummer) door geofende woorden op te schrijven.

- ▶ Tenzij anders aangegeven, zijn de namen van de categorieën en de volgorde van de schalen in deze referentiegids hetzelfde als in het ERK - Aangevulde Uitgave.
- ▶ Merk op dat de **blauwgedrukte** descriptoren hetzelfde zijn als bij niveau A1 en Pre-A1 van het ERK AU.
- ▶ De descriptoren in de algemene schalen (behalve de blauwgedrukte uit het ERK AU) zijn weergegeven volgens de formule '*Kan X (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) door Y te lezen/schrijven/beluisteren/spreken (wat verwijst naar de praktijk, de duur en de linguïstische complexiteit)*'. Deze formule moet altijd impliciet in gedachte worden gehouden bij alle andere descriptoren van de specifieke schalen.
- ▶ Zie voor concrete toepassing van de descriptoren de tabellen in de specifieke schalen, met voorbeelden van taalgebruik in de vier verschillende domeinen.
- ▶ Merk op dat zulke voorbeelden met betrekking tot de vier domeinen mogelijk moeten worden aangepast aan de context en de behoeften van de leerders.

101 De karaktersering 'op een begrijpelijke manier' impliceert niet noodzakelijkerwijs correcte spelling. Zolang er koppelingen tussen fonemen en grafemen worden toegepast, worden niet-orthografische spellingen op alle niveaus geaccepteerd.

102 Met korte en eenvoudige zinnen worden voornamelijk enkelvoudige zinnen van beperkte lengte bedoeld.

	Kan een notitie voor zichzelf maken (bijv. woordkaart voor het leren van woorden) door geoefende woorden op te schrijven.
1	Kan enige elementaire persoonlijke informatie geven (bijv. de eigen naam, gender, nationaliteit) door een voorbeeld over te schrijven.
	Kan een persoonlijk relevant woord opschrijven door het over te schrijven.

### Creatief schrijven

Creatief schrijven behelst eenvoudige persoonlijke beschrijvingen, verhalen of verbeelde expressie in verschillende typen teksten. De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- schrijfgemak: van het overschrijven van eenvoudige woorden tot het schrijven van hoofdzakelijk geoefende en/of orthografisch eenvoudige woorden en routinefrasen en later het op een begrijpelijke manier opschrijven van korte en eenvoudige teksten met mondeling vertrouwde woorden;
- inhoud en teksttype: van eenvoudige, uit één woord bestaande beschrijvingen van personen of voorwerpen tot eenvoudige beschrijvingen van een gebeurtenis of een zeer eenvoudig verhaaltje of gedicht.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan eenvoudige frasen en zinnen produceren over zichzelf en over verbeelde mensen, bijvoorbeeld waar zij wonen en wat zij doen.	bijv. over een nieuwe kennis in een berichtje of e-mail aan een vriend(in)	bijv. zich voorstellen in een gemeenschapsbulletin	bijv. zichzelf of een collega voorstellen in een e-mail aan collega's	bijv. zichzelf of een collega voorstellen in een ouderraad; als oefening in verhalen schrijven in de klas
	Kan in zeer eenvoudige taal beschrijven hoe een kamer eruitziet.	bijv. een nieuwe woning in een e-mail aan een vriend(in)	bijv. op een briefje voor een kamer te huur ('Gezellige kamer in het centrum. 20 vierkante meter, met groot raam en inbouwkast. Pas geschilderd')	bijv. in een korte notitie voor een nieuwe collega over de werkplek	bijv. in een e-mail aan andere ouders over een nieuwe school; in een schrijf oefening of simulatie in de klas
	Kan een beschrijvende of verhalende tekst produceren die uit een paar eenvoudige zinnen bestaat.	bijv. de beschrijving van een persoonlijke gebeurtenis in een bericht aan een	bijv. de beschrijving van een voorwerp dat diegene wil verkopen	Niet van toepassing	bijv. een eenvoudig gedicht of verhaal over het thuisland
3	Kan eenvoudige, korte beschrijvende of verhalende frasen schrijven.	bijv. opmerkingen/herinneringen in een fotoalbum ('Hier ben ik met mijn tante. We gingen naar de dierentuin')	bijv. in de rubriek gevonden voorwerpen op het prikbord van de supermarkt	bijv. in een appgroep of een post op een bedrijfswebsite ('Ik ben Nora uit Syrië. Ik ben 25 jaar')	bijv. een beeldverhaal met bijschriften bij foto's van een schoolexcursie ('Onze klas in het kasteel'); als schrijf oefening
2	Kan enkele woorden schrijven over zichzelf (bijv. leeftijd, gender, mijn zoon) of over voorwerpen van persoonlijk belang	bijv. in een appgroep of een berichtje met geoefende woorden	bijv. in een zeer eenvoudige contactadvertentie met geoefende woorden	bijv. in een appgroep of een berichtje op een bedrijfswebsite ('Ik ben Nora')	bijv. als schrijf oefening met geoefende woorden
1	Kan enkele woorden over zichzelf of over voorwerpen van persoonlijk belang overschrijven.	bijv. als onderschrift bij een foto in een app of fotoalbum ('Mijn zoon en ik')	Niet van toepassing	bijv. als bijschrift bij een foto in een appgroep of post	bijv. als bijschrift bij een foto op het schoolprikbord gemaakt tijdens een schoolexcursie (een belangrijke plek in de stad)

### Functioneel schrijven

Functioneel schrijven omvat het ontluikende gebruik van geschreven taal voor alledaagse doeleinden. Het is gericht op sociale en functionele toepassingen, zoals het gebruik van lijsten, etiketten, agenda's, planners, eenvoudige berichten of notities.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- schrijfgemak: van het overschrijven van eenvoudige woorden tot het schrijven van hoofdzakelijk geoefende en/of

orthografisch eenvoudige woorden en frasen en later het op een begrijpelijke manier opschrijven van korte en eenvoudige teksten met mondeling vertrouwde woorden;

- inhoud en teksttype: van zeer eenvoudige persoonlijke informatie in lijsten en op etiketten tot persoonlijk interessante onderwerpen en routinefeiten in agenda's en planners.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan frasen en eenvoudige zinnen produceren om een vertrouwd onderwerp te presenteren.	bijv. in een e-mail aan de huisbaas over de huur of aan een vriend(in) over een afspraak	bijv. in een e-mail om een afspraak met de tandarts af te zeggen ('Sorry, ik kan morgen niet naar de afspraak komen. Ik ben ziek')	bijv. in een e-mail om zich bij de werkgever ziek te melden of een collega te informeren over een routinegebeurtenis	bijv. in een e-mail aan een andere ouder over het schoolrapport ('Hoe was het rapport van jouw zoon? Tarik had een goed rapport')
	Kan eenvoudige woorden/tekens en frasen gebruiken om bepaalde alledaagse voorwerpen te beschrijven (bijv. de kleur van een auto, of deze groot of klein is).	bijv. een nieuwe aankoop in een berichtje of e-mail aan een vriend(in)	bijv. op een briefje om een voorwerp te verkopen via het prikbord van een winkel	bijv. in een zeer eenvoudig formulier of protocol	bijv. in een e-mail over een cadeau voor de docent; als een schrijfoefening in de klas
3	Kan korte, eenvoudige frasen noteren als geheugensteun (bijv. notities).	bijv. aantekeningen op een takenlijst; <i>scaffold</i> voor een gesprek met de huismeester; kort briefje over een les van een kind	bijv. aantekeningen van een bezoek van de wijkverpleegkundige; <i>scaffold</i> voor een bezoek aan een kantoor, winkel of bank	bijv. <i>scaffold</i> voor een teambijeenkomst; werktaken of een korte notitie ter voorbereiding op een bijeenkomst	bijv. huiswerk (van kind) of <i>scaffold</i> voor het voorbereiden van een presentatie ('Wie ik ben, waar ik vandaan kom, wat ik doe')
2	Kan geoefende woorden noteren als geheugensteun.	bijv. naam, datum en tijd van bezoek aan een familielid; in een briefje voor kinderen of buur	bijv. naam, datum en tijd van afspraak bij de dokter of in het ziekenhuis ('Vrijdag 11 mei, 14.00 uur: dokter')	bijv. voor een teambijeenkomst, verjaardagsfeest of lunchafspraak	bijv. les, datum en tijd in de agenda; de naam van de docent
1	Kan woorden overschrijven om voorwerpen zoals een koffer te labelen.	bijv. kookingrediënten of gereedschap	bijv. de naam op brievenbus, deurbel of bezittingen	bijv. routinepakketten	bijv. mappen of als een woordenschatoefening; lunchtrommel of kleding van kinderen ('Abel Zema')
	Kan een persoonlijk relevant woord opschrijven door het over te schrijven in een agenda.	bijv. datum en tijd van de sportclub; nationale feestdagen; verjaardagen van familieleden ('17 juni: tante Nora')	bijv. afspraak bij de dokter of een overheidsinstantie	bijv. werkdagen en -tijden	bijv. lokaalnummer, lestijd en naam van de docent

#### 4.2.4. Productiestrategieën

De strategieën voor taalgebruik van LASLLIAM zijn terug te voeren tot de drie algemene metacognitieve categorieën planning, compensatie, en monitoring en herstel (zie 2.2.4). Metacognitieve planning van productie behelst hoofdzakelijk het voorbereiden van bronnen en hulpmiddelen voor mondelinge of schriftelijke productie. Dit kan betrekking hebben op het identificeren van mondelinge of schriftelijke tekstmodellen om te gebruiken, het oefenen van mondelinge formuleringen of het globaal opschrijven van ideeën. Compensatie richt zich hoofdzakelijk, maar niet uitsluitend, op het overwinnen van lexicale kennishiaten of onbekendheid met de spelling van een woord. Belangrijke aspecten van monitoring en herstel en productie zijn het opmerken van en omgaan met signalen van onbegrip bij het publiek (bijv. verzoeken om opheldering) in mondelinge situaties en het gebruik van hulpmiddelen (bijv. woordenboeken) om uitdagingen in schriftelijke productie te overwinnen.

De volgende sleutelbegrippen voor mondelinge en schriftelijke productiestrategieën zijn in de schaal opgenomen:

- de linguïstische complexiteit van het onderwerp van het strategiegebruik (d.w.z. het probleem dat de strategie moet oplossen): van uitdagingen met betrekking tot het uitdrukken van betekenis door middel van losse *chunks* of globaalwoorden en geoefende woorden tot de uitdaging van het uitdrukken van complexere ideeën in een geplande situatie;

- ▶ de linguïstische complexiteit van ondersteunende eenheden waarop tijdens het strategiegebruik wordt gefocust: van het gebruik van non-verbale en uit één woord bestaande signalen en vervangingen tot complexere herformuleringen en omschrijvingen; van het gebruik van eenvoudige bronnen en modellen tot het gebruik van linguïstische kennis en complexere hulpmiddelen;
- ▶ de cognitieve complexiteit en onderwijsbaarheid van het proces van de strategie: van strategieën van een of twee stappen (bijv. het herhalen van losse woorden en frasen) tot strategieën met meer stappen (bijv. de eigen spraak modelleren naar die van iemand anders) en van strategieën die bestaan uit waarneembare (actieve) stappen (bijv. een schriftelijk model gebruiken) tot strategieën die bestaan uit niet-waarneembare (mentale) stappen (bijv. kennis van morfemen gebruiken).

Merk op dat affectieve en sociaal-interactieve strategieën niet zijn geschaald (zie kader hieronder), maar wel van groot belang zijn voor succesvolle productie, vooral voor het overwinnen van spreekangst.

#### Affectieve strategieën

- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. zichzelf positief toespreken en instructies geven door te kijken naar wat er goed ging) om zichzelf te motiveren om aan een taak te beginnen of hiermee verder te gaan.
- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. lachen, diep ademhalen, pauzeren, muziek) om angst te verminderen.

#### Sociaal-interactieve strategieën

- ▶ Kan iemand anders (gesprekspartner/medeleerder/tolk/meer gevorderde lezer/chatpartner) inschakelen (vragen/uitnodigen/erbij betrekken) om te helpen met een taak (herhalen, langzamer praten, betekenis duiden, feedback krijgen, corrigeren enz.).
- ▶ Kan niet-aanwezige ondersteuningshulpmiddelen (vertaalmachine, helpdesk, onlinewoordenboek, demonstratievideo, model enz.) inzetten om een taak te volbrengen.

### 4.2.4.1. Mondelinge productie

#### Planning

4	Kan schriftelijke of mentale notities op frase- of zinsniveau gebruiken om zich voor te bereiden op een geplande situatie.
	Kan tegen zichzelf praten om te oefenen wat diegene van plan is te gaan zeggen.
	Kan wat andere mensen zeggen gebruiken als voorbeeld om eigen gesproken uitingen te plannen (bijv. zich voorstellen).
3	Kan schriftelijke of mentale notities op woord- en fraseniveau gebruiken om deze te produceren in een geplande situatie.
	Kan frequente woorden, frasen en korte, eenvoudige zinnen oefenen om zich voor te bereiden op een gepland gesprek.
2	Kan door iemand anders uitgesproken woorden en frasen als voorbeeld gebruiken om zich voor te bereiden op een gepland gesprek.
1	Kan woorden en frasen die diegene wil gaan zeggen hardop oefenen om zich voor te bereiden op een gepland gesprek.

#### Compensatie

4	Kan passend gebruikmaken van meertalige communicatie (met behulp van T1 of een andere taal) om door te blijven praten (bijv. in een kort praatje).
	Kan een eenvoudige omschrijving gebruiken om hiaten in de woordenschat te compenseren ('helpt de dokter' voor 'verpleegkundige').
3	Kan intonatie, spreekritme, beklemtoning of toon gebruiken om linguïstische tekortkomingen te compenseren (bijv. 'Ik zeg dit' in plaats van 'Dat heb ik gezegd').
	Kan woorden uit T1 of een andere taal, een algemeen bruikbaar woord of een neologisme gebruiken om de communicatie op gang te houden.
2	Kan intonatie gebruiken om linguïstische tekortkomingen te compenseren (bijv. 'Goed?' in plaats van 'Vind je dat een goed idee?').
1	Kan lichaamstaal gebruiken om linguïstische tekortkomingen te compenseren.

#### Monitoring en herstel

4	Kan bepaalde markeerders van zelfcorrectie gebruiken (bijv. 'Sorry') om het begrip van de gesprekspartner te vergemakkelijken.
	Kan een uiting die mogelijk niet correct was opnieuw formuleren om de gesprekspartner te helpen als die het niet begrijpt.
	Kan de vertaling van enkele frasen en eenvoudige zinnen in T1 of een andere taal gebruiken om begrip te bevorderen.
	Kan letten op feedback van de gesprekspartner om te monitoren hoe goed het eigen spreken wordt begrepen.
3	Kan letten op verbale en non-verbale signalen van de gesprekspartner om te monitoren of die het begrijpt.
2	Kan één woord of uitdrukking gebruiken om aan te geven dat verdere communicatie moeilijk is (bijv. 'Genoeg').
	Kan eenvoudige markeerders van zelfcorrectie (bijv. 'Nee, nee') en lichaamstaal gebruiken om het begrip van de gesprekspartner te vergemakkelijken.
1	Kan lichaamstaal gebruiken om aan te geven dat verdere communicatie moeilijk is.

## 4.2.4.2. Schriftelijke productie

### Planning

4	Kan een visualisatie gebruiken om de structuur van een tekst te plannen (bijv. tekeningen van de verhaallijn, eenvoudig stroomdiagram van punten).
	Kan een voorbeeld van een teksttype gebruiken om een tekst te schrijven (bijv. een recept, een gedicht).
3	Kan een visualisatie gebruiken om de inhoud van een eenvoudige tekst te plannen (bijv. een eenvoudige <i>mindmap</i> ).
	Kan de structuur schetsen om een eenvoudige tekst te schrijven (bijv. waar – wanneer – wat?).
2	Kan een frase overschrijven (bijv. 'Ik kom uit ...') om soortgelijke informatie over zichzelf te schrijven.
1	Kan een woord overschrijven (bijvoorbeeld een landnaam) om over zichzelf te schrijven (bijv. om toe te voegen aan een tekening of fotoverhaal).

### Compensatie

4	Kan kennis van morfemen gebruiken om woorden te schrijven (bijv. 'muzikant', 'leerbaar').
	Kan woorden uit diens meertalige repertoire gebruiken om in de tweede taal te blijven schrijven.
3	Kan een vertaalhulpmiddel of woordenboek voor leerders gebruiken om een woord te schrijven.
	Kan kennis van frequente morfemen gebruiken om woorden te schrijven (bijv. 'tafel – tafels', 'kijk – kijken').
2	Kan schriftelijke bronnen (bijv. productnaam op een doos) gebruiken om een woord over te schrijven.
1	Kan een voorbeeld gebruiken om geoefende woorden over te schrijven.

### Monitoring en herstel

4	Kan digitale hulpbronnen gebruiken om wat er geschreven is te controleren (bijv. de spellingcontrole in software gebruiken).
	Kan zelfgeschreven tekst lezen om verbeteringen aan te brengen.
3	Kan zelfgeschreven tekst hardop lezen om ontbrekende woorden te signaleren.
	Kan een hulpmiddel gebruiken (bijv. een woordenboek voor leerders of een woordenlijst) om de spelling te controleren.
2	Kan zelfgeschreven tekst vergelijken met een model om woorden te controleren (bijv. in een leeromgeving).
1	Kan een zelfgeschreven globaalwoord vergelijken met een voorbeeld om het woord te controleren.

## 4.2.5. Interactieactiviteiten

Het ERK AU definieert het concept interactie als een situatie 'waarin twee of meer partijen samen het discours construeren' (Raad van Europa 2020: 70). Dialogen en uitwisselingen van spraakberichten zijn voorbeelden op het gebied van spreekvaardigheid; uitwisselingen van tekstberichten via de mobiele telefoon en het invullen van formulieren of oefeningen in een lesboek zijn voorbeelden op het gebied van geschreven taal.

Voor beginnende lezers en schrijvers in een tweede taal vormen mondelinge en schriftelijke interactie centrale aspecten van het omgaan met het dagelijks leven in een tweede taal en daarom moeten dit kernelementen zijn in de leeromgeving van deze doelgroep. In het ERK AU is online-interactie een apart onderdeel, maar in LASLLIAM is deze vorm van interactie voor het gemak vanaf het begin opgenomen in de schalen voor mondelinge en schriftelijke interactie.

### 4.2.5.1 Mondelinge interactie

Deze referentiegids onderstreept het belang van mondelinge interactie, die fundamenteel is voor volwassen migranten. Hoewel LASLLIAM schalen biedt voor mondelinge productie, vertegenwoordigt de gesproken dimensie voor deze doelgroep meer interactie dan productie, zoals wordt onderstreept door de acht schalen die zijn uitgewerkt.

Net als het ERK AU, biedt LASLLIAM naast de algemene schaal zeven specifieke schalen voor mondelinge interactie, te weten:

1. Een gesprekspartner begrijpen
2. Conversatie
3. Informele discussie

- ▶ Tenzij anders aangegeven, zijn de namen van de categorieën en de volgorde van de schalen in deze referentiegids hetzelfde als in het ERK - Aangevulde Uitgave.
- ▶ Merk op dat de **blauwgedrukte** descriptoren hetzelfde zijn als bij niveau A1 en Pre-A1 van het ERK AU.
- ▶ De descriptoren in de algemene schalen (behalve de blauwgedrukte uit het ERK AU) zijn weergegeven volgens de formule '*Kan X* (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) *door Y te lezen/schrijven/beluisteren/spreken* (wat verwijst naar de praktijk, de duur en de linguïstische complexiteit)'. Deze formule moet altijd impliciet in gedachte worden gehouden bij alle andere descriptoren van de specifieke schalen.
- ▶ Zie voor de concrete toepassing van de descriptoren de tabellen in de specifieke schalen, met voorbeelden van taalgebruik in de vier verschillende domeinen.
- ▶ Merk op dat zulke voorbeelden met betrekking tot de vier domeinen mogelijk moeten worden aangepast aan de context en de behoeften van de leerders.

4. Doelgerichte samenwerking
5. Goederen en diensten verkrijgen
6. Informatie-uitwisseling
7. Interviewen en geïnterviewd worden.

Formele discussie en Gebruik van telecommunicatie zijn niet opgenomen in LASLLIAM, aangezien het ERK AU voor deze twee schalen pas vanaf niveau A2 descriptoren biedt.

Alle schalen richten zich op verschillende soorten interactie, die gespreksfuncties omvatten zoals groeten, informatie uitwisselen, uitnodigen en instructies geven, en ze benadrukken voortdurend de rol van non-verbale aspecten en wederzijdse ondersteuning bij mondelinge communicatie.

Mondelinge interactie in een tweede taal is niet afhankelijk van het vermogen om te lezen en schrijven in de tweede taal, of welke andere taal dan ook, zoals de vele ongeletterde volwassenen bewijzen die mondelinge vaardigheid in een nieuwe taal hebben verworven via een informeel leerproces. Daarom lopen deze schalen niet parallel aan die voor geletterdheid: leerders kunnen bijvoorbeeld in een zeer verschillend tempo mondelinge en schriftelijke vaardigheden ontwikkelen. Deze referentiegids moet echter toch rekening houden met het verband tussen het leren verstaan en spreken van een tweede taal en geletterdheid, want diverse studies wijzen erop dat geletterdheid van invloed is op de mondelinge verwerving van een tweede taal, hoewel hier nog weinig onderzoek naar is gedaan.

Interactie op de niveaus van LASLLIAM wordt gekenmerkt door een reeks aspecten die ten grondslag liggen aan alle descriptoren en bestaan uit drie overkoepelende voorwaarden die van invloed zijn op elk niveau van de schalen:

1. de eerste heeft betrekking op de interactie zelf;
2. de tweede heeft betrekking op de gesprekspartner met wie de communicatie plaatsvindt; het behelst dus de input, waarbij de nadruk ligt op receptie;
3. de derde heeft betrekking op de leerder die deelneemt aan de interactie; het verwijst dus naar de verwachte output, waarbij de nadruk ligt op spreken.

Met betrekking tot het eerste punt zijn de volgende beperkingen op elk niveau van invloed op de betrokkenheid van de leerder bij de communicatie:

- 1.1. alleen vertrouwde teksttypen en onderwerpen (waarbij vertrouwdheid kan verwijzen naar ervaring of cultuur);
- 1.2. interactie in een alledaagse context en met betrekking tot directe behoeften;
- 1.3. een setting waarin alleen korte en eenvoudige uitwisselingen mogelijk zijn die zijn ingekaderd in routinesituaties.

Met betrekking tot het tweede punt gelden voor de input die op elk niveau nodig is de volgende aspecten:

- 2.1. de spraak moet langzaam en zorgvuldig gearticuleerd zijn, met lange pauzes en ondersteund door gebaren en andere lichaamstaal;
- 2.2. prosodie en uitspraak moeten dicht bij de uitspraak liggen van het geografische gebied waar de uitwisseling plaatsvindt;
- 2.3. de intonatiepatronen moeten duidelijk worden overgebracht;
- 2.4. de gesprekspartner moet voortdurend ondersteunen door waar nodig te herhalen of te parafraseren, dus een sterke bereidheid tot samenwerking is belangrijk voor de communicatie.

Met betrekking tot het derde punt heeft de output op elk niveau de volgende kenmerken:

- 3.1. voortdurend terugrijpen op gebaren en andere lichaamstaal om betekenis over te brengen;
- 3.2. voortdurend pauzes houden in beurten;
- 3.3. het terugkeren van standaarduitdrukkingen, vaak uit het hoofd geleerd.

Houd er bij het gebruik van de LASLLIAM-descriptoren voor mondeling taalgebruik rekening mee dat gebaren en andere lichaamstaal vaak implicaties hebben die zorgvuldig moeten worden overwogen met betrekking tot gender, leeftijd, cultuur en sociale aspecten.

De consistentie tussen de schalen wordt ondersteund door verwijzing naar teksttypen en functies in de descriptoren van taalactiviteiten en naar belangrijke stappen in de voortgang, in het bijzonder met betrekking tot cognitieve activiteit en linguïstische complexiteit.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal voor luisteren opgenomen:

- ▶ de cognitieve activiteit die ervoor nodig is: van het opdelen van de gesproken tekst in betekenseenheden (voornamelijk woorden en frasen) die worden onthouden en herkend als ze voorkomen, tot het verbinden van woorden en frasen in grotere betekenseenheden (zinnen en langere stukken gesproken taal);
- ▶ linguïstische complexiteit: van korte en eenvoudige gesproken teksten die bestaan uit één woord of frase tot complexere gesproken teksten die bestaan uit eenvoudige, soms verbonden zinnen en meer verschillende uitdrukkingen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal voor spreken opgenomen:

- ▶ de cognitieve activiteit die nodig is: van vertrouwde woorden en niet-geanalyseerde *chunks* naar frequente woorden en eenvoudige frasen over vertrouwde onderwerpen;
- ▶ linguïstische complexiteit: van beurten die hoofdzakelijk bestaan uit één woord of frase tot beurten die bijna altijd



bestaan uit van buiten geleerde standaarduitdrukkingen; van eenvoudige, korte zinnen met frequente woorden tot eenvoudige zinnen.<sup>103</sup>

### Mondelinge interactie in het algemeen

4	Kan in een alledaagse context interactief zijn door eenvoudige zinnen en standaarduitdrukkingen te gebruiken.
	Kan op een simpele manier interactief zijn, maar de communicatie is volledig afhankelijk van herhaling in langzamer tempo, herformulering en herstel.
	Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden, en eenvoudige uitspraken doen en beantwoorden op het gebied van primaire behoeften of over zeer vertrouwde onderwerpen.
3	Kan vragen stellen en beantwoorden over zichzelf en dagelijkse routines, met behulp van korte standaarduitdrukkingen en gebruikmakend van gebaren om de informatie kracht bij te zetten.
	Kan in een vertrouwde context interactief zijn door korte, eenvoudige zinnen en frasen met frequente woorden te gebruiken.
2	Kan eenvoudige vragen beantwoorden (bijvoorbeeld over persoonlijk relevante informatie) door vertrouwde woorden, frasen of uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen te gebruiken.
1	Kan eenvoudige vragen beantwoorden (bijvoorbeeld over persoonlijke basisinformatie) door hoofdzakelijk één woord of frase te gebruiken.

### Een gesprekspartner begrijpen

Net als in het ERK AU beginnen de specifieke schalen in LASLLIAM, voordat de descriptoren voor de drie macrofuncties 'interpersoonlijk', 'transactioneel' en 'evaluerend' worden gepresenteerd, met 'Een gesprekspartner begrijpen' om het sterke verband tussen luisteren en spreken in de interactie te onderstrepen. Voor deze schaal geeft LASLLIAM geen domeintabel, want alle voorbeelden met betrekking tot mondelinge interactie binnen de andere domeintabellen zijn gericht op samen het discours construeren in de praktijk, waarbij de leerder ook wordt gevraagd beurten te produceren.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ complexiteit van de informatie: van zeer korte informatie die bestaat uit één woord of uitdrukking tot complexere informatie;
- ▶ contextualisering en voorspelbaarheid van het gesprek: van het herkennen van een persoonlijk relevant stuk informatie tot het begrijpen van alledaagse uitdrukkingen.

4	Kan alledaagse uitdrukkingen begrijpen, gericht op de vervulling van eenvoudige behoeften van concrete aard, die rechtstreeks tegen diegene worden gezegd in heldere, langzame en herhaalde bewoordingen door een sympathieke gesprekspartner.
3	Kan zorgvuldig en langzaam tot diegene gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.
	Kan eenvoudige persoonlijke informatie begrijpen (bijv. naam, leeftijd, woonplaats, afkomst) als andere mensen zich voorstellen, mits deze mensen langzaam en duidelijk rechtstreeks tegen diegene praten, en kan vragen over deze onderwerpen die aan diegene worden gesteld begrijpen, hoewel de vragen misschien wel herhaald moeten worden.
2	Kan losse stukken informatie en frequente sociale formuleringen oppikken door vertrouwde woorden en uitdrukkingen te herkennen in een kort, eenvoudig praatje.
1	Kan een persoonlijk relevant stuk informatie herkennen dat grotendeels wordt overgebracht met één enkel woord of één enkele uitdrukking in een vertrouwde context.

### Conversatie

Conversatie heeft betrekking op interactie die bedoeld is om persoonlijke relaties tot stand te brengen, in stand te houden of te versterken, vooral met vrienden, collega's en andere LASLLIAM-leerders. Daarom benadrukken de descriptoren de sociale functie van communicatieve uitwisselingen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ inhoud van de gesproken taal: van elementaire begroetingen tot wensen, dankbetuigingen, verontschuldigheden of felicitaties;
- ▶ mate van betrokkenheid en rol in de interactie: van reageren tot het beginnen en afsluiten van een eenvoudig gesprek.

<sup>103</sup> In de schalen voor Mondelinge receptie en productie betekent kort en eenvoudig dat de spraak voornamelijk bestaat uit opvallende woorden en zinnen met een eenvoudige syntactische structuur.



		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan een gesprek openen en afsluiten met eenvoudige zinnen en standaarduitdrukkingen (dankbaarheid, wensen, excuses en felicitaties).	bijv. tegen een vriend(in) ('Bedankt voor de bloemen'); de afspraak voor het verlengen van een verblijfsvergunning bevestigen	bijv. met iemand in de rij bij het postkantoor; tegen de tandarts (We kunnen dit beter de volgende keer afmaken. 'Vind ik goed')	bijv. tijdens een pauze met deelnemers aan een teambijeenkomst; met een nieuwe collega ('Aangenaam'); aangeven behoefte aan een pauze te hebben na een werктаak	bijv. na een succesvol afgeronde groepsactiviteit ('Goed gedaan'); met de docent ('Tot morgen'); verzetten van een individuele computerles
	Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek van elementaire, feitelijke aard over een voorspelbaar onderwerp (bijv. thuisland, familie, school).	bijv. in een chat een audiobericht aan een vriend(in) plaatsen ('Hoe is het weer daar?')	bijv. op de markt van een buurthuis	bijv. met de werkgever	bijv. een audiobericht online plaatsen in de klassenchat; tijdens een activiteit over de kleuren van de vlaggen van de landen van medeleerders
	Kan vragen hoe het met mensen gaat en reageren op nieuws.	bijv. tegen een buur ('Alles goed vandaag?')	bijv. tegen mensen op een feest georganiseerd door een vereniging	bijv. tegen een klant	bijv. tegen een medecursist
3	Kan een gesprek openen en afsluiten met korte, eenvoudige zinnen en standaarduitdrukkingen (dankbaarheid, wensen en excuses).	bijv. tijdens een feest ('Gelukkig nieuwjaar')	bijv. tijdens een evenement in de sociale kring ('De beste wensen')	bijv. na het voltooiën van een werктаak ('Sorry, ik ben moe'); aanvaarden van een taakverdeling ('Ik zal het doen')	bijv. tijdens een activiteit met medecursisten
	Kan mensen begroeten, zich voorstellen en op een eenvoudige manier afscheid nemen.	bijv. de instructeur aan het eind van een les bij de sportschool	bijv. een werkgever van de stad/regio	bijv. zich voorstellen aan een nieuwe collega	bijv. tijdens een ouderavond ('Goedenavond, ik ben de vader van [naam]')
2	Kan aan het begin en eind van een gesprek reageren met vertrouwde woorden en uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen (dankbaarheid en excuses).	bijv. tegen de huisbaas (Hoe gaat het met u? 'Goed, dank u'); een vriend(in) bedanken	bijv. een openbare ruimte betreden ('Goedemorgen')	bijv. omdat diegene iets niet kan doen ('Het spijt me')	bijv. te laat komen bij de les; een nieuwe cursist verwelkomen
1	Kan op eenvoudige begroetingen reageren met één woord	bijv. tegen de postbode	bijv. (Goedemorgen. 'Goedemorgen')	bijv. iemand tegenkomen bij de ingang van de werkplek ('Dag [naam]')	bijv. gedagzeggen aan het eind van de les (Dag 'Dag')

### Informele discussie

Informele discussie verwijst naar interacties met betrekking tot interpersoonlijk en, vaak tegelijkertijd, evaluerend taalgebruik. Daarom zijn de descriptoren ingebed in informele contexten die hoofdzakelijk draaien om communicatie tussen vrienden of medecursisten in een leeromgeving.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ inhoud van de gesproken taal: van het uitdrukken van instemming tot later het uitdrukken van gedeeltelijke instemming en afwijzing;
- ▶ mate van betrokkenheid en rol in de interactie: van hoofdzakelijk antwoorden door middel van gebaren en andere lichaamstaal tot het uitwisselen van voorkeuren en afkeuren (bijv. als het gaat om eten en sport).

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan voorkeuren en afkeuren met betrekking tot sport, eten enzovoort uitwisselen met behulp van een beperkt repertoire aan uitdrukkingen, als diegene duidelijk, langzaam en direct wordt aangesproken.	bijv. een audiobericht plaatsen in een sociale chat ('Ik hou niet van groenten'); met betrekking tot het gedrag van een vriend(in)	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in een brainstormactiviteit op basis van interculturele uitwisselingen ('Hou jij van ...?')

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
3	Kan aangeven het eens, gedeeltelijk eens of oneens te zijn met iets, vaak in combinatie met lichaamstaal.	bijv. met een vriend(in) over uit eten gaan ('Goed idee!')	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in een eenvoudig rollenspel
	Kan antwoord geven op eenvoudige vragen over voorkeuren en afkeuren met betrekking tot vertrouwde personen en dingen.	bijv. tijdens het winkelen met een vriend(in), over gekochte producten ('Niet goed')	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. deelnemen aan een activiteit met medecursisten
2	Kan instemming overbrengen met vertrouwde woorden of frasen in combinatie met lichaamstaal (bijv. 'Is goed').	bijv. met betrekking tot een dagplanning van de kinderen	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. een rol in een rollenspel accepteren ('Dat is goed')
	Kan elementaire vragen over voorkeuren en afkeuren beantwoorden met ja of nee.	bijv. tegen een vriend(in) ('Vind je het mooi?' 'Ja')	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. in een activiteit in kleine groepjes met betrekking tot basisvoedingsmiddelen
1	Kan instemming overbrengen met hoofdzakelijk lichaamstaal, in combinatie met één woord of frase.	bijv. tegen een buur	Niet van toepassing	Niet van toepassing	bijv. tegen een medecursist ('Oké')

### Doelgerichte samenwerking

Doelgerichte samenwerking richt zich op taakgebaseerde activiteiten waarbij de leerder en de gesprekspartner moeten samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken. Daarom verwijzen de descriptoren naar zowel formele als informele contexten.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ complexiteit van de instructie: van het hoofdzakelijk met lichaamstaal uitvoeren van elementaire instructies tot het uitvoeren van complexere instructies (bijv. met betrekking tot tijden, plaatsen en aantallen);
- ▶ mate van betrokkenheid en rol in de interactie: van reageren op een voorstel tot het vragen en geven van toestemming.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan toestemming vragen en geven met eenvoudige zinnen.	bijv. tijdens een videogesprek met een vriend(in)	bijv. in een openbare ruimte ('Goedemorgen, mag ik binnenkomen?')	bijv. aan een klant	bijv. met betrekking tot een activiteit ('Kan ik nu stoppen?')
	Kan elementaire instructies opvolgen die te maken hebben met tijden, locaties, getallen enzovoort.	bijv. als het gaat over het huiswerk van de kinderen	bijv. de weg wijzen in een gebouw ('Ga daar naar de hal en dan naar links')	bijv. de plaats en tijd van een werkafspraak doorgeven	bijv. samenwerken om een taak uit te voeren, zoals een taalspel
	Kan zorgvuldig en langzaam tot diegene gerichte vragen en opdrachten verstaan en korte, eenvoudige aanwijzingen volgen.	bijv. een vriend(in) antwoorden	bijv. een voorbijganger helpen (Waar is het ziekenhuis?)	bijv. over het ruilen van een dienst	bijv. deelname aan een eenvoudige activiteit op basis van een scenario
3	Kan toestemming vragen en geven met korte, eenvoudige zinnen ('Mag ik?').	bijv. tegen een buur ('Kom binnen')	bijv. bij de immigratiedienst	bijv. een collega om een pauze vragen tijdens een gedeelde werктаak	bijv. naar het toilet gaan tijdens de les
	Kan in een vertrouwde context interactief zijn door korte, eenvoudige zinnen en frasen met frequente woorden te gebruiken.	bijv. een bericht inspreken op een antwoordapparaat ('Ik bel later')	bijv. aanwijzingen volgen op straat ('Rechtdoor en dan naar rechts')	bijv. een probleem beschrijven tijdens een teambijeenkomst ('Het werkt niet')	bijv. in een groepsofdracht in de leeromgeving

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
2	Kan eenvoudige instructies uitvoeren met vertrouwde woorden of frasen in combinatie met lichaamstaal (bijv. 'Links').	bijv. waar het lichtknopje zit in het trappenhuis van het appartementencomplex	bijv. in eenvoudige procedures om een kaartje af te stempelen in de bus ('Bied hier aan')	bijv. het voorwerp benoemen dat betrokken is bij een probleem voor een werктаak ('Deur stuk')	bijv. aangeven iets niet begrepen te hebben ('Begrijp niet')
1	Kan toestemming geven door ja of nee te zeggen.	bijv. tegen een vriend(in) ('Mag ik?' 'Ja')	bijv. in de rij bij een loket	bijv. tegen een collega	bijv. in een eenvoudig rollenspel met de docent
	Kan elementaire instructies overbrengen met hoofdzakelijk lichaamstaal, in combinatie met één woord of frase (bijv. 'Help').	bijv. tegen een buur	bijv. om uit de bus te stappen ('Sorry')	bijv. om hulp vragen in een werksituatie	bijv. aangeven een oefening begrepen te hebben ('Oké')
	Kan op een voorstel reageren door ja of nee te zeggen.	bijv. een drankje weigeren ('Nee')	bijv. een afspraak accepteren	bijv. een lunch met een collega accepteren ('Ja')	bijv. een toegewezen taak in een activiteit met medecursisten accepteren ('Goed!')

### Goederen en diensten verkrijgen

Goederen en diensten verkrijgen omvat hoofdzakelijk ontmoetingen waarbij in concrete behoeften moet worden voorzien. Het representeert een speciale vorm van Doelgerichte samenwerking waarbij het doel is iets te krijgen, zoals eten of drinken, in het bijzonder in het publieke domein.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ vertrouwdeheid van de situatie: van vertrouwde contexten tot minder vertrouwde situaties met betrekking tot goederen en diensten;
- ▶ complexiteit van de interactie: van hoofdzakelijk met lichaamstaal handelen naar een behoefte tot het omgaan met getallen, kosten en hoeveelheden.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan mensen om dingen vragen en dingen aan mensen geven.	bijv. tegen de huismeester van het appartementencomplex; tegen een buur ('Hebt u misschien twee eieren?')	bijv. om een tolk vragen als ondersteuning bij een asielaanvraag of informatie vragen over producten (bijv. levensmiddelen)	bijv. om het ongevalpreventiepakket vragen	bijv. om het lesrooster van de school van de kinderen vragen ('Mag ik het lesrooster?')
	Kan overweg met aantallen, hoeveelheden, kosten en tijden.	bijv. de rekening afhandelen na afloop van een maaltijd met een groep	bijv. aan de kassa van de supermarkt	bijv. vragen over werkdagen op de kalender ('Is zaterdag een werkdag?')	bijv. een rollenspel over boodschappen doen
3	Kan mensen om dingen vragen en dingen aan mensen geven met korte, eenvoudige frasen, vaak in combinatie met lichaamstaal (bijv. 'Geef mij [naam van een voorwerp]').	bijv. een kleine lening van een vriend(in) voor beltegoed	bijv. de kaartautomaat op het station	bijv. aan een andere werknemer ('Mag ik [naam van een gereedschap]')	bijv. een boek voor de kinderen of een taalboek in de schoolbibliotheek
	Kan eenvoudige aankopen doen en/of eten en drinken bestellen als de gesproken taal kan worden ondersteund met wijzen of andere gebaren.	bijv. iets kopen met een vriend(in)	bijv. aan de bar ('Ik wil graag een koffie'); of tegen de verkoper van een schoenwinkel ('De zwarte schoenen alstublieft')	bijv. iets bestellen tijdens een bedrijfsuitje	bijv. in de schoolkantine ('Ik wil graag een kop koffie')

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
2	Kan een behoefte of verzoek overbrengen met vertrouwde woorden of frasen in combinatie met lichaamstaal.	bijv. tegen een buur ('Ik heb brood nodig')	bijv. in een opvanglocatie, zoals vluchtelingenopvang ('Ik heb het koud')	bijv. om het toilet te vinden in de fabriek	bijv. vragen om onderwijsmaterialen door voorwerpen te beschrijven ('Het potlood, alsjeblieft')
1	Kan een noodzaak of behoefte overbrengen met hoofdzakelijk lichaamstaal, in combinatie met één woord of frase (bijv. 'Geef').	bijv. bij een vriend(in) thuis ('Wc')	bijv. tegen de dokter ('Ik ziek')	bijv. voor het aangeven van een stuk gereedschap	bijv. tegen een klasgenoot ('Pen')

### Informatie-uitwisseling

Informatie-uitwisseling verwijst naar de behoefte om een gat in de communicatie te overbruggen door ontbrekende informatie te compenseren. Daarom hebben de descriptoren betrekking op ontbrekende feitelijke gegevens en concrete aspecten die de betrokken personen in de interactie proberen te achterhalen.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ inhoud van de uitwisseling: van enige elementaire informatie tot informatie over andere mensen die diegene kent;
- ▶ mate van betrokkenheid en rol in de interactie: van antwoorden tot vragen en antwoorden.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan vragen beantwoorden en stellen over zichzelf en over anderen, waar zij wonen, wie zij kennen, wat zij bezitten.	bijv. met nieuwe burens	bijv. in het vluchtelingenkamp ('Ken jij de tolk?')	bijv. met een klant	bijv. op een sociaal forum voor leerders
3	Kan de tijd aangeven met gelexicaliseerde frasen als 'volgende week', 'afgelopen vrijdag', 'in november', 'om drie uur'.	bijv. eenvoudige informatie dicteren in een telefoongesprek met een vriend(in)	bijv. de aankomsttijd van een trein	bijv. over het einde van de werkdag ('Ik ben om vijf uur klaar')	bijv. informatie krijgen over de zomervakantie van de school van de kinderen
	Kan getallen, hoeveelheden en kosten op beperkte wijze uitdrukken.	bijv. beslissingen nemen over een boodschappenlijst ('We hebben zes tomaten nodig')	bijv. de prijs van een buskaartje	bijv. de prijs per kilo van groenten in de supermarkt	bijv. de letters en lettergrepen tellen van woorden die de docent opgeeft
	Kan de kleur van kleding of andere vertrouwde voorwerpen benoemen en kan naar de kleur van dergelijke voorwerpen vragen.	bijv. praten over nieuwe kleren	bijv. tegen een winkelbediende in een kledingwinkel ('Mag ik het rode overhemd zien?')	bijv. met betrekking tot de werkuitrusting	bijv. een kaart met plaatjes beschrijven
	Kan zeer eenvoudige vragen stellen om informatie te verkrijgen, zoals 'Wat is dit?', en antwoorden van een of twee woorden/tekens begrijpen.	bijv. over de ingrediënten van een zojuist gegeten gerecht	bijv. over de prijs van een ov-abonnement	bijv. over het werk ('Ik doe veel dingen')	bijv. in een virtuele uitwisseling tijdens een activiteit voor afstandsleren
	Kan vragen en vertellen welke dag, hoe laat en welke datum het is.	bijv. bij het zwembad informatie krijgen over de planning van de zwemlessen	bijv. bij een overheidskantoor	bijv. met betrekking tot de planning van de werkweek	bijv. in het kantoor van de rijschool ('De volgende les is op dinsdag')
	Kan een geboortedatum vragen en verschaffen.	bijv. tijdens een ceremonie in de familiekring ('Mijn verjaardag is [datum]')	bijv. bij de burgerlijke stand	Niet van toepassing	bijv. van de kinderen voor hun inschrijving op school
Kan een telefoonnummer vragen en verschaffen.	bijv. aan een nieuwe vriend(in)	bijv. om een ambulance te bellen	bijv. tegen een klant ('Bel me op [nummer]')	bijv. de contactgegevens voor school	
Kan de eigen leeftijd noemen en andere mensen om hun leeftijd vragen.	bijv. tijdens een ceremonie in de familiekring	bijv. tegen de tandarts over een kind ('[naam] is tien')	Niet van toepassing	bijv. tegen een klasgenoot	

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
2	Kan eenvoudige vragen beantwoorden (bijvoorbeeld over persoonlijk relevante informatie) door vertrouwde woorden, frasen of uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen te gebruiken.	bijv. de namen van de gezinsleden doorgeven aan de huisbaas	bijv. bij het bestellen van goederen (Wat is uw telefoonnummer? '340279402')	bijv. over het werk ('Goed salaris')	bijv. de docent informeren over de tijd ('Het is zeven uur')
1	Kan vragen beantwoorden over enige elementaire persoonlijke informatie met één woord of frase.	bijv. op een feestje van vrienden of familie	bijv. tegen de politie ('Ik Marokkaans')	bijv. over het werk ('Ik werk')	bijv. tegen de docent ('Ik Marta')

### Interviewen en geïnterviewd worden

Interviewen en geïnterviewd worden draait om specifieke situaties die vooral voorkomen in het publieke, werk- en onderwijsdomein, zoals een doktersafspraak, een gesprek met een overheidsfunctionaris, een sollicitatiegesprek of communicatie in de leeromgeving, bedoeld om een cursist voor te stellen. Het vormt dus een bijzondere vorm van informatie-uitwisseling die gericht is op persoonlijke details.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van luisteren en spreken: zoals beschreven in de paragrafen over mondeling begrip en productie;
- ▶ inhoud van het interview: van enige elementaire persoonlijke informatie tot informatie over persoonlijke details (bijv. over de plaats van de pijn bij een bezoek aan de dokter);
- ▶ mate van betrokkenheid en rol in de interactie: van geïnterviewd worden tot interviewen van vragen tot antwoorden.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan in een vraaggesprek antwoord geven op eenvoudige rechtstreekse vragen over persoonlijke gegevens die zeer langzaam en helder worden gebracht in directe, niet-idiomatische taal.	Niet van toepassing	bijv. bij de commissie met betrekking tot een asielaanvraag	bijv. in een eenvoudig sollicitatiegesprek rechtstreekse vragen beantwoorden over vaardigheden, beschikbaarheid voor bepaalde werkomstandigheden ('Kun je in een andere stad werken?'), mits dit voorbereid kan worden	bijv. een nieuwe klasgenoot met een gemeenschappelijke moedertaal helpen zich voor te stellen in de klas
	Kan in eenvoudige taal de aard van een probleem aangeven aan een arts of verpleegkundige en eenvoudige vragen beantwoorden zoals 'Doet dit pijn?', al zijn er wel gebaren en lichaamstaal nodig om de	Niet van toepassing	bijv. over de plaats van de pijn, de belangrijkste symptomen en de duur ervan tijdens een medisch consult ('Ik ben 's ochtends misselijk')	bijv. de bedrijfsarts vertellen over hoofdpijn	bijv. deelnemen aan een eenvoudig rollenspel
3	Kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens, gevoelens en gezondheid met korte, eenvoudige frasen en standaarduitdrukkingen (bijv. 'Ik ben [naam]'. 'Ik ben [naam]. Ik kom uit Syrië').	Niet van toepassing	bijv. over de klachten tijdens een medisch consult ('Ik heb koorts')	bijv. tegen de werkgever ('Ik ben [naam]. Ik kom uit [land]')	bijv. geïnterviewd worden als activiteit om het ijs te breken tijdens de eerste bijeenkomsten in de leeromgeving (bijv. Hallo! Hoe gaat het met jou? 'Met mij gaat het goed. Bedankt. En met jou?')
2	Kan wat eenvoudige informatie geven met vertrouwde woorden en frasen.	Niet van toepassing	bijv. bij de immigratiedienst, met hulp van een tolk	bijv. aan de werkgever (Waar kom je vandaan? 'Uit Syrië')	bijv. tijdens een activiteit met medecursisten

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
1	Kan vragen beantwoorden over elementaire persoonlijke informatie met één woord of frase (bijv. 'Ik Syrië').	Niet van toepassing	bijv. lichaamsdelen in een medisch vraaggesprek ('Rug')	bijv. tegen de werkgever (Woon je hier in de buurt? 'Ja')	bijv. tegen de docent om zich voor te stellen

#### 4.2.5.2. Schriftelijke offline en online-interactie

Het ERK AU specificeert twee schalen voor schriftelijke interactie: Correspondentie en Notities, berichten en formulieren. Los daarvan specificeert het ERK AU twee schalen voor online-interactie: Onlineconversatie en -discussie en Doelgerichte onlinetransacties en -samenwerking.

Omdat schriftelijke interactie tegenwoordig vaker online dan offline plaatsvindt, zijn die vormen in deze referentiegids samengevoegd, waardoor er (naast de algemene schaal) twee specifieke schalen zijn voor:

1. (Offline en online) correspondentie
2. (Offline en online) notities, berichten, formulieren en transacties.

Net als in het ERK AU is Correspondentie gericht op uitwisselingen in schriftelijke en multimodale vorm, vaak met een interpersoonlijk karakter. De schaal voor Notities, berichten, formulieren en transacties is meer gericht op functionele, vaak doelgerichte overdracht van informatie.

De vereiste activiteiten voor schriftelijke interactie volgen de voortgangslijn die is beschreven in de schaal voor Technisch lezen en schrijven en voor bepaalde online-interacties ook in de schaal voor Digitale vaardigheden:

- ▶ de cognitieve activiteit die ervoor nodig is: van het lezen van uit het hoofd geleerde globaalwoorden en het overschrijven van losse woorden tot het lezen en schrijven van geoefende woorden en routinefrasen en later het op een begrijpelijke manier lezen en schrijven van mondeling vertrouwde woorden en frasen;<sup>104</sup>
- ▶ lengte en linguïstische complexiteit: van korte woorden met een eenvoudige fonologische structuur tot fonologisch en morfologisch complexere woorden en korte en eenvoudige zinnen;<sup>105</sup>
- ▶ orthografische complexiteit: van een-op-eenkoppeling tussen grafeem en foneem naar complexere relaties tussen grafemen en fonemen en onregelmatigheden in de spelling.

#### Schriftelijke interactie in het algemeen

4	Kan persoonlijke gegevens opvragen of doorgeven. Kan berichten schrijven en beantwoorden door eenvoudige zinnen en standaarduitdrukkingen te gebruiken.
3	Kan elementaire informatie (bijvoorbeeld naam, adres, familie) in korte frasen overbrengen op een formulier of notitie, gebruikmakend van een woordenboek. Kan korte, eenvoudige berichten schrijven en beantwoorden door frequente woorden en standaarduitdrukkingen te gebruiken.
2	Kan enkele eenvoudige berichten schrijven met geoefende woorden en uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen. Kan enige persoonlijke gegevens invullen op een kort, eenvoudig formulier door geoefende woorden te gebruiken.
1	Kan een persoonlijk relevant woord schrijven door het over te schrijven. Kan een formulier ondertekenen.

#### (Offline en online) correspondentie

De schaal voor (Offline en online) correspondentie bevat hoofdzakelijk descriptoren voor informele correspondentie, chats en discussies, maar net als in het ERK AU zijn er in deze referentiegids ook enkele descriptoren voor formelere correspondentie opgenomen.

<sup>104</sup> De karaktersering 'op een begrijpelijke manier' impliceert niet noodzakelijkerwijs correcte spelling, laat staan in informele online interacties.

<sup>105</sup> Met korte en eenvoudige zinnen worden voornamelijk enkelvoudige zinnen van beperkte lengte bedoeld.

In de schalen van alle niveaus ligt de nadruk op eenvoudige sociale uitwisselingen die bestaan uit beurtwisselingen met één persoon en minder op interacties met meerdere personen tegelijk.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van lezen en schrijven: zoals beschreven in de paragrafen over schriftelijke receptie en productie;
- ▶ type bericht: van emoji's en begroetingen of antwoorden van één woord tot eenvoudige, persoonlijke berichten, voorstellen of uitingen van gevoelens;
- ▶ type taal: van conventies van één woord tot standaarduitdrukkingen en korte, eenvoudige beleefdheidszinnen;
- ▶ het vermogen om symbolen, afbeeldingen of andere multimodale middelen toe te voegen: van een enkele emoji tot een combinatie van tekst en afbeeldingen.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan een kort, zeer eenvoudig bericht (bijv. tekstbericht) opstellen aan vrienden om hun iets door te geven of een vraag te stellen.	bijv. bericht voor een buur over hulp in de tuin	Niet van toepassing	bijv. een eenvoudig briefje voor een collega over afwezigheid of een werктаak	bijv. een eenvoudig briefje voor een medecursist over een benodigd boek
	Kan standaarduitdrukkingen en combinaties van eenvoudige woordtekens gebruiken om korte positieve en negatieve reacties te plaatsen op eenvoudige webberichten en de daarin ingesloten koppelingen en media en kan antwoorden op verdere opmerkingen met standaarduitdrukkingen om te bedanken of excuses aan te bieden.	bijv. contact maken met vrienden en/of familie ver weg	bijv. een stelling poneren in een openbare discussie op sociale media	bijv. een reactie op nieuws op de website van het bedrijf	bijv. in een vraag-en-antwoordgedeelte van een leerplatform van een school
	Kan persoonlijke gegevens vragen of doorgeven op gebieden waarbij dat direct nodig is in een alledaagse context.	bijv. een kort bericht om een vriend(in) om hulp te vragen bij een verhuizing	bijv. een kort tekstbericht aan de dokter om een afspraak te bevestigen	bijv. een kort tekstbericht voor een collega om hulp aan te bieden	bijv. een korte e-mail aan een docent met excuses voor te laat komen; een bericht aan de leerkracht van een kind over pesten op het schoolplein
3	Kan eenvoudige groeten online plaatsen, gebruikmakend van standaarduitdrukkingen en emoticons.	bijv. op een sociale netwerksite	bijv. op een sociale netwerksite	bijv. in een netwerkgroep voor medewerkers	bijv. als een taalsimulatie in de klas
	Kan korte, eenvoudige berichten van persoonlijk belang schrijven en beantwoorden met korte, eenvoudige frasen en standaarduitdrukkingen.	bijv. een briefje voor een buur over een pakje dat is bezorgd; een reactie op een bericht van een vriend(in) over ziekte ('Naar voor je')	bijv. een bericht over gevonden/verloren voorwerpen in de hal van het eigen gebouw; voor het online verkopen van een voorwerp	bijv. een bericht aan een collega over iemand die gebeld heeft (bijv. 'Gina heeft gebeld. Terugbellen a.u.b. '); een voorstel aan een collega om een dienst te ruilen	bijv. een bericht aan de leerkracht van het kind ('Mijn kind is ziek'); een reactie op een bericht over hulp op school door ouders; felicitatie
2	Kan enkele eenvoudige berichten schrijven met geoefende woorden en uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen.	bijv. tekstbericht of kaart voor een vriend(in) ('Succes!'); bijschrift bij een gedeelde foto ('Mijn zoon')	Niet van toepassing	bijv. een briefje voor een collega ('Bel nummer ...'); ('Oké, zie je daar')	bijv. een bericht aan de leerkracht van een kind ('Mijn kind is ziek.')
	Kan begroetingen uitwisselen in korte communicatie.	bijv. in een bericht aan een vriend(in) met een emoji ('Hoi!')(Dag, goede reis')	Niet van toepassing	bijv. in een bericht aan een collega ('Gefeliciteerd!')	bijv. 'Alles goed?' aan een medecursist die afwezig is



		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
1	Kan enkele woorden over zichzelf of over voorwerpen van persoonlijk belang overschrijven.	bijv. in een bericht aan een vriend(in) ('Ja, ik ben Mela')	Niet van toepassing	bijv. 'Mijn nummer is ...'	bijv. in een appgroep van de klas ('Uit Syrië'); 'Welkom' aan een nieuwe cursist

### (Offline en online) notities, berichten, formulieren en transacties

Net als in het ERK AU omvat de schaal voor Notities, berichten, formulieren en transacties in LASLLIAM uiteenlopende voorbeelden van transactioneel lezen en schrijven, zoals het invullen van formulieren of aankooptransacties en het achterlaten van berichten of het schrijven van korte notities.

De volgende sleutelbegrippen zijn derhalve in de schaal opgenomen:

- ▶ gemak van lezen en schrijven: zoals beschreven in de paragrafen over schriftelijke receptie en productie;
- ▶ type bericht of transactie: van zeer eenvoudige formulieren tot eenvoudige berichten over data of tijden en het kopen van goederen en later korte en eenvoudige berichten en notities;
- ▶ type taal: van keuzes van één woord, notities en berichten tot standaarduitdrukkingen en korte, eenvoudige zinnen met een passende toon;
- ▶ complexiteit van de transactie: van eenvoudige conventies of voorspelbare en voorgeprogrammeerde formulieren (naam, 'ja' of 'nee') tot meer open en multimodale transacties;
- ▶ het vermogen om symbolen, afbeeldingen of andere multimodale middelen toe te voegen: van een enkele emoji tot een combinatie van tekst en afbeeldingen.

		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
4	Kan een eenvoudige boodschap achterlaten met daarin informatie over bijvoorbeeld waar diegene is en hoe laat die terugkomt (bijvoorbeeld 'Naar de winkel: om 5 uur terug').	bijv. een e-mail aan een vriend(in)	bijv. een briefje dat wordt achtergelaten voor leden van de lokale gemeenschap (zoals over eten dat voor anderen is achtergelaten in het clubhuis)	bijv. op een overdrachtsformulier voor een collega die de dienst overneemt ('Mevrouw Smit moet haar medicijn om vier uur hebben')	bijv. een e-mail aan de school van het kind over een bezoek aan de tandarts; notitie voor een medecursist over een gezamenlijke opdracht
	Kan een zeer eenvoudige onlineaankoop of -aanvraag doen en daarbij elementaire persoonlijke gegevens verstrekken (zoals naam, e-mailadres of telefoonnummer).	Niet van toepassing	bijv. goederen bestellen door een eenvoudig bestelformulier met vertrouwde woorden en illustraties in te vullen	bijv. een eenvoudig formulier voor een andere afdeling met vertrouwde woorden en illustraties invullen	bijv. online inschrijven voor een cursus als een taalsimulatie in de klas
	Kan een voorstel, voornemen of verplichting schrijven of hierop reageren met eenvoudige zinnen en standaarduitdrukkingen.	bijv. uitnodiging voor een uitvaart	bijv. om een afspraak bij de burgerlijke stand te maken of af te zeggen	bijv. een uitnodiging aan een collega om samen te reizen; antwoord op een uitnodiging voor een vergadering	bijv. in een portfolio met betrekking tot eigen leervorderingen; antwoord op een uitnodiging van de leerkracht van het kind
3	Kan zeer eenvoudige registratieformulieren invullen met elementaire persoonlijke gegevens: naam, adres, nationaliteit, burgerlijke staat.	bijv. registratieformulier voor een sportclub	bijv. naam en adres op de meterstandenkaart voor de energierekening of op een formulier voor het aangeven van een verloren voorwerp	bijv. een overdrachtsformulier voor de werkdienst in frequente woorden en standaard-uitdrukkingen	bijv. een inschrijfformulier voor een schoolreisje van een kind; een aanmeldingsformulier voor een taaltoets



		Persoonlijk	Publiek	Werk	Onderwijs
	Kan keuzes maken (bijvoorbeeld een product, maat, kleur kiezen) in een eenvoudig aankoop- of aanvraagformulier online, mits er visuele ondersteuning is.	Niet van toepassing	bijv. goederen bestellen door een eenvoudig aankruisformulier met vertrouwde woorden en illustraties in te vullen	bijv. een eenvoudig aankruisformulier dat gebruikt wordt tussen afdelingen met vertrouwde woorden en illustraties invullen	bijv. op het formulier dat is ontvangen van het secretariaat de voorkeur voor de tijd van de (taal)cursus aangeven op basis van beschikbaarheid
	Kan korte, eenvoudige berichten schrijven en beantwoorden met korte, eenvoudige frasen en vaste uitdrukkingen.	bijv. het voorstel om voor een vriend(in) te koken	bijv. een verzoek aan leden van de gemeenschap ('Wie kan helpen met schoonmaken?')	bijv. het voorstel om te carpoolen naar het werk	bijv. de bevestiging van een afspraak met de leerkracht van een kind; vraag van een medecursist over huiswerk
2	Kan enkele eenvoudige berichten schrijven met geofeende woorden en uit het hoofd geleerde standaarduitdrukkingen.	bijv. een reactie op een verzoek ('Ja, ik kan helpen')	bijv. een reactie op een verpleegkundige ('Sorry, ik ben ziek'), een afspraak met de gemeente ('Maandag is prima')	bijv. een uitnodiging aan een collega ('Lunch om één uur?'); afspraak met de manager ('Bedankt, ik kom')	bijv. een reactie op eenvoudige opdrachten in een onlineoefening (zoals plaatjes of woorden); op een afspraak met de leerkracht van een kind ('Dinsdag is prima')
	Kan enige informatie invullen in een kort, eenvoudig formulier door geofeende woorden te gebruiken.	bijv. naam, adres en rekeningnummer voor de energierekening	bijv. naam, datum en tijd voor vrijwilligerswerk in een onlineformulier van de lokale gemeenschap	bijv. naam, datum en tijd op een werkblad	bijv. naam, geboortedatum en adres op een inschrijvingsformulier; datum en antwoorden van één woord op een zeer eenvoudig werkblad
1	Kan enkele woorden overschrijven om te reageren op een bericht.	bijv. 'Oké, Samira'	bijv. naam en tijd noteren op een lijst voor werk voor de lokale gemeenschap	bijv. naam invullen om zich aan te melden voor een activiteit op het werk	bijv. naam invullen op een activiteitenlijst

#### 4.2.6. Interactiestrategieën

De strategieën voor taalgebruik van LASLLIAM gebruiken de drie algemene metacognitieve categorieën planning, compensatie, en monitoring en herstel (zie 2.2.4). Metacognitieve planning van interactie omvat aspecten zoals: het voorspellen van situaties en de teksttypen die daarin doorgaans voorkomen; het anticiperen op inhoud en *scaffolds* voorbereiden of oefenen voor mondelinge interactie en het verzamelen of produceren van *scaffolds* voor schriftelijke interactie. Compensatiestrategieën voor interactie kunnen gebruikmaken van non-verbale middelen of toegankelijke hulpmiddelen en bronnen en van beurtwisselingen (bijv. lexicaal aanbod, parafrases). Monitoring en herstel van interactie draait om elementair begrip van de meest cruciale aspecten en maakt meestal gebruik van een groot aantal controles ter bevestiging en het aangeven van (on)begrip door te imiteren en te vragen om opheldering of herhaling.

De volgende sleutelbegrippen voor mondelinge en schriftelijke interactiestrategieën zijn in de schaal opgenomen:

- ▶ de linguïstische complexiteit van het onderwerp van het strategiegebruik (d.w.z. het probleem dat de strategie moet oplossen): van problemen met betrekking tot de receptie en productie van *chunks* of globalwoorden en geofeende woorden tot problemen met de receptie en productie van nieuwe woorden en frasen en later ook met zinnen en teksten;
- ▶ de linguïstische complexiteit van ondersteunende eenheden waarop tijdens het strategiegebruik wordt gefocust: van het gebruik van situationele, contextuele, non-verbale en visuele aanwijzingen, meer specifieke linguïstische, typografische en contextuele aanwijzingen, het begrijpen en gebruiken van eenvoudige hulpbronnen en modellen, tot het gebruik van linguïstische kennis en complexere hulpmiddelen bij schrijven;
- ▶ de cognitieve complexiteit en onderwijsbaarheid van het proces van de strategie: van strategieën van een of een paar stappen (bijv. een voorbeeld van een ingevuld formulier overschrijven) tot strategieën met meer stappen (bijv. een digitaal woordenboek gebruiken) en van strategieën die bestaan uit waarneembare (actieve) stappen (bijv. een bron gebruiken) tot strategieën die bestaan uit niet-waarneembare (mentale) stappen (bijv. typische kenmerken van een formulier gebruiken).

Merk op dat affectieve en sociaal-interactieve strategieën niet zijn geschaald (zie kader hieronder), maar wel van groot belang

zijn voor succesvolle interactie, in het bijzonder bij mondelinge interactie, om de gesprekspartner erbij te betrekken en de verantwoordelijkheid voor een succesvolle communicatie te delen.

#### Affectieve strategieën

- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. zichzelf positief toespreken en instructies geven door te kijken naar wat er goed ging) om zichzelf te motiveren om aan een taak te beginnen of hiermee verder te gaan.
- ▶ Kan een manier gebruiken (bijv. lachen, diep ademhalen, pauzeren, muziek) om angst te verminderen.

#### Sociaal-interactieve strategieën

- ▶ Kan iemand anders (gesprekspartner/medeleerder/tolk/meer gevorderde lezer/chatpartner) inschakelen (vragen/uitnodigen/erbij betrekken) om te helpen met een taak (herhalen, langzamer praten, betekenis duiden, feedback krijgen, corrigeren enz.).
- ▶ Kan niet-aanwezige ondersteuningshulpmiddelen (vertaalmachine, helpdesk, onlinewoordenboek, demonstratievideo, model enz.) inzetten om een taak te volbrengen.

### 4.2.6.1. Mondelinge interactie

#### Planning

4	Kan schriftelijke of mentale notities op frase- of uitingniveau gebruiken om zich voor te bereiden op een geplande situatie.
	Kan frequente woorden, standaarduitdrukkingen en vertrouwde zinnen terughalen om te anticiperen op relevante punten.
	Kan de gesprekspartner aan het begin van een gesprek vragen duidelijk en langzaam te spreken om het begrip te maximaliseren.
	Kan de kennis van enkele interactietypen (bijv. een eenvoudig medisch vraaggesprek) gebruiken om zich voor te bereiden op een geplande situatie (bijv. een bezoek aan een arts).
3	Kan frequente woorden en frasen oefenen om een gesprek te kunnen voeren.
	Kan de kennis van specifieke interactietypen gebruiken om te anticiperen op bepaalde inhoud (bijv. iemand die iemand voorstelt).
2	Kan vertrouwde woorden en frasen terughalen om te anticiperen op specifieke stukken informatie of sociale formuleringen (bijv. begroetingen).
	Kan vertrouwde woorden en frasen hardop oefenen om zich voor te bereiden op een routine-interactie.
1	Kan een vertrouwd woord of een vertrouwde frase hardop oefenen om zich voor te bereiden op een routine-interactie.

#### Compensatie

4	Kan hulp vragen bij een woord, uitdrukking of structuur om problemen bij het spreken te overwinnen.
	Kan om een definitie of een vertaling in T1 of een andere taal of een trefwoord vragen om de algemene betekenis van een uiting te begrijpen.
	Kan standaarduitdrukkingen gebruiken om oplettenheid te tonen (bijv. opmerkingen als 'Dat begrijp ik.').
3	Kan woorden uit T1 of een andere taal, een algemeen bruikbaar woord of een neologisme gebruiken om de communicatie op gang te houden.
2	Kan lichaamstaal gebruiken om deel te nemen aan een gesprek.
	Kan om hulp bij een woord of uitdrukking vragen om lexicale problemen te overwinnen door het woord te herhalen en lichaamstaal te gebruiken.
	Kan woorden en frasen imiteren om contact te houden.
1	Kan naar woorden vragen door voorwerpen aan te wijzen om hiaten in de woordenschat op te lossen.
	Kan één enkel woord of non-verbaal signaal gebruiken om aan te geven dat iemand langzamer, duidelijker of harder moet praten.

#### Monitoring en herstel

4	Kan woorden herhalen of een vertaling geven in T1 of een andere taal om het eigen begrip te bevorderen.
	Kan om herhaling vragen met frequente zinnen (bijv. 'Kunt u dat alstublieft herhalen?') om begripsproblemen te overwinnen.
	Kan eenvoudige zinnen gebruiken (bijv. 'Begrijp je dat?') of een vertaling geven om er zeker van te zijn dat de gesprekspartner het begrijpt.
3	Kan feedback op het eigen taalgebruik vragen om te controleren of dat klopt (bijv. 'Toch?')
2	Kan om herhaling vragen van woorden of frasen (bijv. 'Herhalen alstublieft') om begripsproblemen te overwinnen.
	Kan standaarduitdrukkingen gebruiken om zeker te weten dat de gesprekspartner het begrijpt (bijv. 'Begrepen?').

	Kan vertrouwde woorden herhalen en lichaamstaal gebruiken (bijv. iets uitbeelden of een voorwerp aanwijzen) om het eigen begrip te controleren.
1	Kan lichaamstaal gebruiken om (on)begrip aan te geven.

#### 4.2.6.2. Schriftelijke interactie

##### Planning

4	Kan een eigen boodschap mondeling onder woorden brengen om het schrijven van woorden en zinnen te plannen.
	Kan de opmaak van een formulier gebruiken om de inhoud te voorspellen (bijv. een bankoverschrijving).
	Kan vertrouwde woorden zoeken om belangrijke informatie over een bericht of notitie te vinden.
3	Kan een titel/kop gebruiken om de inhoud van een formulier te voorspellen.
2	Kan geoeffende woorden zoeken om het onderwerp van een bericht of notitie te voorspellen.
	Kan informatie overschrijven (bijv. het eigen adres van een brief) om persoonlijke gegevens in te vullen op een formulier.
1	Kan een voorbeeld gebruiken om eenvoudige persoonlijke informatie over te schrijven op een formulier (bijv. naam).

##### Compensatie

4	Kan de omringende woorden in een tekst herlezen om een onbekend woord te begrijpen.
3	Kan een vertaalhulpmiddel of eenvoudig woordenboek voor leerders gebruiken om een woord te schrijven.
2	Kan een eenvoudig beeldwoordenboek gebruiken om onbekende woorden in een bericht of notitie te begrijpen.
	Kan visuele vergelijking gebruiken (bijv. een foto van een straatnaam op een bord) om een woord te herkennen.
	Kan hulpmiddelen gebruiken (bijv. paspoort, patiëntenkaart, foto van adres) om een woord over te schrijven op een formulier.
1	Kan visuele symbolen gebruiken om betekenis af te leiden (bijv. tekeningen in een notitie, emoji's in een bericht).
	Kan de betekenis van een woord/teken achterhalen op basis van een begeleidend plaatje of pictogram.
	Kan een voorbeeld gebruiken om een geoeffend woord over te schrijven in een formulier of bericht.

##### Monitoring en herstel

4	Kan korte, eenvoudige frasen schrijven om (on)begrip van een bericht of notitie te uiten.
	Kan digitale hulpbronnen gebruiken om wat er geschreven is te controleren (bijv. voorgestelde verbeteringen in een bericht).
3	Kan zelfgeschreven tekst lezen om ontbrekende woorden te signaleren in een bericht of notitie.
	Kan de dicteerfunctie van software gebruiken om de spelling van een woord te controleren.
2	Kan onbekende woorden in een formulier markeren om te vragen wat die betekenen.
1	Kan zelfgeschreven tekst vergelijken met een model om woorden te controleren (bijv. eigen naam of globaalwoord) in een bericht of notitie.

### 4.3. DIGITALE VAARDIGHEDEN

Het ERK AU bevat geen specifieke descriptoren voor digitale geletterdheid, hoewel er duidelijk rekening mee is gehouden dat digitale vaardigheden nodig zijn om te kunnen functioneren in moderne samenlevingen als er wordt verwezen naar digitale hulpmiddelen en online-interactie.

Om het belang van digitale geletterdheid als een integraal onderdeel van de geletterdheid en de sleutel tot verder onderwijs te benadrukken, specificeert LASLLIAM descriptoren voor digitale competentie. Op basis van de competentiegebieden van DigCom<sup>106</sup> (zie 2.2.5) en rekening houdend met de leerdersdoelgroep van LASLLIAM (zie 1.4) worden de volgende vier digitale competenties essentieel geacht:

1. Technische vaardigheden
2. Communicatie en samenwerking
3. Content maken en beheren
4. Veiligheid.

De descriptoren voor Digitale vaardigheden zijn bedoeld om voorbeelden te geven (geen volledige lijst) van de soorten vaardigheden die de doelgroep nodig heeft om te kunnen deelnemen aan een digitale samenleving. Het hoofddoel is

het verfijnen van de eerste stappen tot realistische en behapbare taken die essentieel zijn voor het dagelijks functioneren in een digitale samenleving. Hoewel sommige descriptoren doorgaans een bepaalde mate van geletterdheid vereisen om ze te kunnen uitvoeren, maken technologische vorderingen het mogelijk dergelijke taken zelfs met beperkte geletterdheid uit te voeren. 'Kan zeer algemene zoekmachines gebruiken' kan bijvoorbeeld worden uitgevoerd met spraakopdrachten (geen geletterdheid) of schriftelijke opdrachten (geletterdheid), dus de leerder kan informatie vragen zonder per se te moeten typen. Andere descriptoren kunnen worden uitgevoerd met visuele (pictogrammen) of mondelinge aanwijzingen, terwijl weer andere schriftelijke input vragen en dus een zekere mate van geletterdheid vereisen.

#### 4.3.1. Technische vaardigheden

Zoals is aangegeven in 2.2.5, zijn technische vaardigheden van het grootste belang om taken te kunnen uitvoeren in een digitale omgeving, maar zijn ze grotendeels taalonafhankelijk en gericht op het technische aspect van het uitvoeren van een taak. Bijvoorbeeld op een toets drukken om een apparaat aan of uit te zetten. Dit zijn de essentiële vaardigheden die de basis vormen voor het gebruik van andere vaardigheden. Ze zijn niet geschaald omdat ze niet noodzakelijkerwijs in een lineaire volgorde hoeven te worden geleerd, want als je de vaardigheid eenmaal hebt geleerd, is er geen hoger niveau. (Bijvoorbeeld een apparaat aan- en uitzetten: zodra je weet hoe dat moet, is er geen hoger niveau.) Bovendien is het gebruik van een muis niet gekoppeld aan kennis over het updaten van apps op een mobiel apparaat. Onderstaande lijst met vaardigheden is niet volledig. Hij varieert afhankelijk van de apparaten en systemen die leerders dagelijks moeten gebruiken om essentiële taken uit te voeren. De vaardigheden kunnen leerders uitvoeren met (in het begin) en zonder (later) begeleiding. Zie het kader voor een aantal van deze technische vaardigheden.

##### Technische vaardigheden

- ▶ Kan apparaten aan- en uitzetten.
- ▶ Kan een touchscreen gebruiken met een of meer vingers (pictogrammen selecteren, in- en uitzoomen, scrollen, vertrouwde apps/programma's openen en sluiten).
- ▶ Kan een muis gebruiken om vensters/apps te openen en sluiten met/zonder hulp.
- ▶ Kan een muis bedienen (cursor verplaatsen, vensters/apps openen/sluiten, tussen vensters navigeren).
- ▶ Kan met hulp inloggen op een apparaat (bijv. door een voorbeeld over te nemen of de docent de letters te laten dicteren) of met behulp van gezichtsherkenning.
- ▶ Kan een toetsenbord gebruiken om taken uit te voeren met één vinger (letters typen, Caps Lock gebruiken, scrollen met de toetsen Page up/Page down, de cursor verplaatsen met de pijltoetsen) of meer (bepaalde leestekens of symbolen typen of Shift gebruiken om hoofdletters te typen).
- ▶ Kan een mobiel apparaat op stil zetten.
- ▶ Kan herkennen dat een app een update nodig heeft.
- ▶ Kan apps/bestanden/programma's downloaden en verwijderen.
- ▶ Kan bestanden opslaan.
- ▶ Kan zien wanneer het apparaat moet worden opgeladen.
- ▶ Kan boxen/headset aansluiten op het apparaat.
- ▶ Kan bestanden uploaden.
- ▶ Kan apps updaten.
- ▶ Kan binnen het scherm navigeren met de tab-functie.
- ▶ Kan de muis bedienen om tekstelementen te selecteren.
- ▶ Kan dubbelklikken.
- ▶ Kan bestanden beheren (vinden, naam kopiëren, organiseren in mappen).
- ▶ Kan toetsen voor de basisfuncties bedienen (bijv. volume, helderheid).

Met betrekking tot de geschaalde digitale vaardigheden van LASLLIAM zijn er vier niveaus gedefinieerd, in overeenstemming met alle andere schalen in deze referentiegids. Net als bij de schalen voor Technisch lezen en schrijven is het belangrijk om te benadrukken dat digitale vaardigheden geen doel op zich zijn, maar een middel om functionele geletterdheid te bereiken. Ze zijn dus bedoeld als aanvulling op en ondersteuning van de schalen voor Communicatieve taalactiviteiten en Strategieën voor taalgebruik. Net als bij alle schalen van LASLLIAM zijn de descriptoren in elke schaal onafhankelijk van elkaar, dus een leerder die in een bepaalde schaal op niveau 1 zit, kan in een andere op niveau 2 of 3 zitten. Dit geldt niet alleen voor descriptoren voor digitale vaardigheden, maar ook voor de relatie tussen descriptoren van digitale vaardigheden en andere LASLLIAM-descriptoren. Dat betekent bijvoorbeeld dat een leerder die niveau 3 heeft in mondelinge productie best niveau 4 kan hebben voor Communicatie en samenwerking.

De volgende sleutelbegrippen zijn in de schalen opgenomen:

- ▶ complexiteit van de betreffende handeling: van het gebruik van basisfuncties van een apparaat/softwaretoepassing tot het aanpassen van instellingen en het beheren van accounts;
- ▶ mate van contextualisering: van relevante dagelijkse toepassingen (bijv. geldautomaat of telefoongesprek) tot minder frequente en abstracte contexten (bijv. onlineformulieren, het beheren van tekst of beveiliging);

- ▶ mate van geletterdheid die nodig is: van helemaal geen geletterdheidsvaardigheden vereist tot het lezen of schrijven van hele zinnen of korte teksten;
- ▶ apparaten die worden gebruikt om de taak uit te voeren: van mobiele apparaten (smartphones, tablets) tot desktop-computers;
- ▶ mate van autonomie: van werken met begeleiding of ondersteuning tot werken zonder begeleiding.

### 4.3.2. Communicatie en samenwerking

4	Kan audiovisuele bestanden produceren (bijv. kort videobERICHT).
	Kan multimedia-inhoud delen (bijv. fotoalbum, dia's).
	Kan een lijst met contactpersonen beheren (bijv. contactpersonen toevoegen aan favorieten).
	Kan deelnemen aan groepen op basis van platformen/apps voor tekstberichten (bijv. leerdersgroep).
	Kan eenvoudige digitale platformen of apps gebruiken (bijv. taxi boeken, ov-app).
	Kan eenvoudige, persoonlijk relevante software gebruiken (bijv. onlinetekstverwerkingsprogramma).
	Kan een account op sociale media beheren (bijv. een app downloaden).
	Kan met begeleiding een e-mailaccount opzetten.
3	Kan met begeleiding multimedia-inhoud delen (bijv. fotoalbum, dia's).
	Kan nieuwe contactpersonen toevoegen aan een lijst met contactpersonen.
	Kan met begeleiding deelnemen aan groepen op basis van platformen/apps voor tekstberichten (bijv. een leerdersgroep).
	Kan eenvoudige, geoefende alledaagse taken uitvoeren op een digitaal platform (bijv. een geldautomaat gebruiken om geld op te nemen, kaartjes kopen bij een automaat door basisinformatie te herkennen en in te voeren).
	Kan met begeleiding de basisinstellingen gebruiken om een account op sociale media te beheren (bijv. een groep verlaten).
	Kan een e-mailaccount gebruiken.
2	Kan audiovisuele bestanden gebruiken door ze af te spelen, te pauzeren en te stoppen.
	Kan informatie doorsturen aan anderen (foto's, audio-/video-opnamen, teksten).
	Kan een lijst met contactpersonen gebruiken om iemand te bellen.
	Kan met begeleiding communiceren via asynchroon gebruik van audiovisuele programma's (bijv. een voicemailbericht).
	Kan visuele aanwijzingen gebruiken voor interactie (emoji's, foto's, gifs).
1	Kan de pictogrammen voor afspelen, pauzeren en stoppen herkennen en gebruiken.
	Kan foto's maken.
	Kan mobiele apparaten gebruiken om mondeling te communiceren (bijv. telefoongesprek).
	Kan met begeleiding communiceren via audiovisuele programma's (bijv. videobellen).
	Kan visuele aanwijzingen (bijv. pictogrammen) gebruiken om eenvoudige, geoefende alledaagse taken uit te voeren (bijv. metrokaartjes kopen bij een automaat).
	Kan de pictogrammen voor de basisfuncties van een digitaal apparaat herkennen (bijv. symbool voor een app of browser).
	Kan pictogrammen van vertrouwde accounts van sociale media herkennen (bijv. Instagram).
	Kan visuele aanwijzingen voor interactie begrijpen (emoji's, foto's, gifs).

### 4.3.3. Content maken en beheren

4	Kan hulpmiddelen voor tekstherkenning gebruiken (bijv. Adobe Reader).
	Kan spraakherkenningsmiddelen gebruiken in een vertrouwde taal (bijv. Siri, Cortana).
	Kan met begeleiding online basisaccounts opzetten om toegang te krijgen tot essentiële diensten (bijv. online een doktersafspraak maken, een reparatieverzoek indienen).

	Kan een geschreven tekst indelen met behulp van digitale hulpmiddelen (bijv. een nieuwe alinea of pagina beginnen, koppen toevoegen).
	Kan leerplatformen en -hulpmiddelen voor geletterdheid gebruiken (bijv. woordenschat-app).
	Kan uitlegvideo's zoeken om basistaken uit te voeren (bijv. koken op basis van een recept).
	Kan zeer algemene zoekmachines gebruiken.
3	Kan elementaire schriftelijke inhoud typen op een digitaal apparaat (bijv. door die over te nemen van papier).
	Kan met begeleiding online basisdiensten gebruiken (bijv. online een doktersafpraak maken, een reparatieverzoek indienen).
	Kan digitale beeldwoordenboeken in een vertrouwde taal gebruiken.
	Kan met begeleiding basisinformatie van persoonlijk belang vinden met behulp van zoekmachines.
2	Kan enige elementaire schriftelijke inhoud produceren (bijv. een tekstbericht met geoefende woorden).
	Kan numerieke informatie gebruiken om eenvoudige, geoefende alledaagse taken uit te voeren (bijv. geld op een ov-chipkaart zetten via een automaat of app).
	Kan een toetsenbord gebruiken om leestekens en symbolen te typen waarvoor maar één toets hoeft te worden ingedrukt (bijv. punt, #, +).
	Kan multimedieberichten (audio en video) opnemen op een mobiel apparaat.
	Kan digitale vertaalhulpmiddelen gebruiken.
	Kan met begeleiding of met spraakopdrachten persoonlijk relevante informatie opzoeken (met behulp van een browser).
	Kan de meestgebruikte zoekmachines gebruiken met spraakopdrachten.
1	Kan woorden typen door ze over te nemen van een gedrukte bron (bijv. naam en adres van papier op een onlineformulier).
	Kan pictogrammen van persoonlijk relevante websites of apps herkennen (bijv. de eigen bank).
	Kan met begeleiding multimedieberichten (audio en video) opnemen op een mobiel apparaat.
	Kan persoonlijk relevante vertaalhulpmiddelen herkennen.
	Kan symbolen van zeer veel gebruikte browsers herkennen en de browser openen.
	Kan de pictogrammen van vertrouwde zoekmachines herkennen.

#### 4.3.4. Veiligheid

4	Kan begrijpen dat niet alle informatie op internet betrouwbaar is.
	Kan met begeleiding elementaire privacy-instellingen gebruiken op apparaten om informatie te beschermen (bijv. locatie delen tijdens het gebruik van een app).
	Kan wachtwoord wijzigen.
	Kan verbinding maken met gratis wifi waarvoor registratie vereist is.
3	Kan met begeleiding elementaire beveiligingsinstellingen gebruiken op apparaten om informatie te beschermen (bijv. de functie 'blokkeren').
	Kan wachtwoord wijzigen met begeleiding.
	Kan verbinding maken met gratis wifi waarvoor geen registratie vereist is.
2	Kan wachtwoord veilig bewaren (bijv. niet delen).
	Kan met begeleiding verbinding maken met gratis wifi waarvoor geen registratie vereist is.
1	Kan opmerken wanneer er iets mis is (bijv. als er een piep te horen is of een foutmelding verschijnt).
	Kan met begeleiding een wachtwoord gebruiken op apparaten (bijv. gezichtsherkenning, patroon).
	Kan het wifi-symbool herkennen.





## Hoofdstuk 5

# LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP

### 5.1. LASLLIAM ALS REFERENTIEGIDS OP HET SUPRANIVEAU VAN CURRICULUMONTWERP

De Raad van Europa onderscheidt curricula op vijf verschillende niveaus: het supraniveau van internationaal curriculumontwerp, het macroniveau van nationale, staats- of regionale curricula, het mesoniveau van institutionele curricula, het microniveau van klascurricula en het nanoniveau van individuele ervaring met cursussen en persoonlijke ontwikkeling (zie figuur 5). LASLLIAM is uiteraard een internationaal document dat bedoeld is voor curriculumontwerp op het supraniveau en als zodanig doet het dienst als een Europabreed referentiemiddel voor de ontwikkeling van curricula op de andere niveaus. Net als het ERK AU moet het niet worden gezien als een prescriptief document, maar als een gids die oriëntatiepunten biedt voor de verschillende betrokkenen bij het curriculumontwerp, onder wie ontwikkelaars van lesmateriaal en docenten die cursussen en lessen plannen. Wij hopen dat LASLLIAM op het supraniveau debatten zal stimuleren over beleidsaanbevelingen en wederzijdse erkenning van onderdelen van het alfabetiserings- en tweedetaallerenproces die in verschillende landen hebben plaatsgevonden (zie 6.3).

**Figuur 5 – Terminologie van de Raad van Europa voor curricula op verschillende niveaus<sup>107</sup>**

#### Het curriculum op verschillende niveaus van het onderwijssysteem

##### **INTERNATIONAAL VERGELIJKEND (SUPRA)**

bijv. internationale referentie-instrumenten, zoals het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen*, internationale evaluerende studies zoals de onderzoeken PISA en PIAAC of de Europese indicator van het taalvermogen, analyses die zijn uitgevoerd door internationale experts (Language Education Policy Profiles), studiebezoeken aan andere landen

##### **NATIONAAL/ONDERWIJSSYSTEEM, staat, regio (MACRO)**

bijv. studieplan, syllabus, strategische specifieke doelstellingen, gemeenschappelijke kern, scholingsnormen

##### **SCHOOL, instelling (MESO)**

bijv. aanpassing van het schoolcurriculum of studieplan aan het specifieke profiel van een school, ontwikkelingen in samenwerking met bedrijven

##### **KLAS, groep, leerlijn, docent/leerkracht (MICRO)**

bijv. cursus, gebruikt lesboek, bronnen

##### **INDIVIDUEEL (NANO)**

bijv. individuele leerervaring, levenslange (autonome) persoonlijke ontwikkeling

Dit hoofdstuk beschrijft in het kort hoe de LASLLIAM-referentiegids kan helpen bij curriculumontwikkeling op macro-, meso- en microniveau en er zo, hopelijk, toe kan bijdragen dat het individuele leren op het nanoniveau als persoonlijk significant wordt ervaren. Net als het ERK AU (Raad van Europa 2020: 43) kan LASLLIAM worden gebruikt om geheel nieuwe curricula te ontwikkelen of als inspiratiebron dienen voor het aanpassen van bestaande curricula.

### 5.2. LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP OP MACRONIVEAU

Curricula op het supra- en macroniveau komen tot uiting in politieke documenten en maken op die manier een publiek debat tussen diverse betrokkenen mogelijk (bijv. migranten, werkgevers, onderwijsautoriteiten, docenten, ontvangende gemeenschappen, beleidsmakers, ngo's). De taalcurricula voor volwassen migranten in de verschillende Europese landen verschillen op macroniveau aanzienlijk als het gaat om de mate van gedetailleerdheid en dat lijkt in het bijzonder te gelden voor de relatief nieuwe curricula alfa T2. Het meest karakteristiek voor dit niveau van curriculumontwerp is de definitie van algemene doelen (bijv. deelname aan de gemeenschap en maatschappij of sociale samenhang) en specifieke doelstellingen (bijv. taalcompetenties en strategieën), maar veel curricula op macroniveau geven ook een beschrijving van typen cursussen, waaronder het aantal uren per cursusniveau met begin- en eindprofielen (misschien zelfs een globale beschrijving van syllabi), inhoud en normen voor de nascholing van docenten voor programma's die op dit niveau worden gefinancierd of gesubsidieerd.

107. Beacco et al. 2016: 18.

Zulke curricula op macroniveau kunnen ook de reikwijdte van cursussen bepalen als het gaat om methoden, de rol van de docent, toegestane materialen, hulpmiddelen en bronnen van financiering/subsidies en officieel erkende certificering. De mate waarin de niveaus betrokken zijn bij de beleidsvorming en wie er verantwoordelijk is voor een specifieke beslissing, varieert al naar gelang de nationale en/of regionale context, zoals Beacco et al. (2016: 15) aangeven.

Drie voorbeelden illustreren dit.

- ▶ In Duitsland vormen de rechtsgrond voor het systeem van inburgeringscursussen en de administratieve afhandeling daarvan door het Bundesamt für Migration und Flüchtlinge de context voor de specifieke ontwikkeling van nationale curricula voor alfabetisering en tweedetaalleren die is begonnen in 2007<sup>108</sup> en sindsdien stelselmatig op nationaal niveau wordt gemonitord.<sup>109</sup> Deze instantie definieert de typen alfa T2-cursussen en hun leerdoelen, de mogelijke overgang tussen deze en andere typen taalcurcussen, het minimale en maximale aantal leerders per klas, onderwijsmethoden, het aanbod aan onderwijsmateriaal dat kan worden gebruikt, de kwalificatienormen voor docenten, de inhoud van de nascholingsprogramma's voor docenten, en andere aspecten.<sup>110</sup> Er worden vier verschillende cursusniveaus voor alfa T2-leerders aangeboden van elk 300 lessen (600 lessen die leiden tot A1 en 600 lessen tot A2) en zij ontvangen allemaal financiering tot 1200 lessen. In 2018 is er een speciaal curriculum voor leerders van een tweede schrift geïntroduceerd.<sup>111</sup>
- ▶ In Italië worden cursussen in taal en KNS (Kennis van de Samenleving) voor migranten kosteloos aangeboden door de centra voor volwassenenonderwijs van de staat (CPIA - Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Deze vallen onder de verantwoordelijkheid van het Ministerie van Onderwijs (MIUR), dat de algemene doelen, duur van de cursus en de begin- en eindniveaus bepaalt. Op dit moment zijn de cursussen vooral gericht op de ERK-niveaus die op grond van de immigratiewet vereist zijn voor een verblijfsvergunning (A2) en staatsburgerschap (B1), waarbij de nadruk ligt op cursussen van A1 (instapniveau) tot A2.<sup>112</sup> Alfa T2-cursussen worden al aangeboden sinds eind jaren tachtig, maar gerichte cursussen voor ongeletterde en laaggeletterde migranten zijn formeel geïntroduceerd in 2016, toen de syllabi voor laaggeletterden (Pre-A1, 2016) en ongeletterden (Alfa, 2018)<sup>113</sup> werden gepubliceerd door het consortium CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)<sup>114</sup> en formeel werden goedgekeurd door het MIUR. Op basis van deze syllabi worden er in het hele land cursussen aangeboden die kosteloos zijn tot 300 uur (Alfa, ongeletterden) plus nog 150 uur extra (Pre-A1, laaggeletterden). Er wordt bovendien gezorgd voor de aanwezigheid van professionele linguïstische en culturele tolken en toegang tot aanvullende diensten die regelmatige aanwezigheid mogelijk maken (kinderoppas, vervoer).<sup>115</sup>
- ▶ In Nederland werd de rechtsgrond voor inburgeringscursussen tot 2020 gevormd door de Wet inburgering 2013, die het taalniveau A2 (later B1) en een met succes afgelegde inburgeringstoets vereiste voor een verblijfsvergunning, met de mogelijkheid om een vrijstelling aan te vragen na vier keer gezakt te zijn voor de taaltoetsen. Het curriculumontwerp, de onderwijsmethoden en -materialen en de organisatie van de cursussen werd aan de onderwijssector overgelaten. Omdat meerdere evaluaties aan het licht brachten dat dit beleid ernstig had gefaald,<sup>116</sup> nam de Tweede Kamer in juli 2020 een nieuwe Wet inburgering aan die streeft naar een sterke relatie tussen onderwijs, participatie en werk, nauwe ondersteuning van de lokale autoriteiten en afstemming op de individuele migrant.<sup>117</sup> De wet voorziet in drie leerroutes voor verschillende groepen. Voor alle leerroutes dienen de lokale autoriteiten een persoonlijk Plan Inburgering en Participatie op te stellen op basis van eerder onderwijs en eerdere ervaring en de individuele omstandigheden en kwaliteiten van de migrant. De zelfredzaamheidsroute (Z-route) is bedoeld voor ongeschoolde en laaggeschoolde migranten en iedereen van wie niet verwacht kan worden dat niveau B1 of A2 wordt bereikt. Deze route biedt een combinatie van gelijktijdig taalonderwijs (800 uur) en deelname aan de maatschappij (bijv. door middel van vrijwilligerswerk, 800 uur) en het behalen van een specifiek taalniveau aan het eind is niet vereist. Docenten moeten gekwalificeerd en gecertificeerd zijn.

Curricula op het macroniveau zullen doorgaans een doorslaggevende rol spelen in de overheidsfinanciering van alfa T2-lessen bij instellingen voor volwassenenonderwijs of commerciële onderwijsinstellingen. Zelfs ngo's zoals migrantenorganisaties die gratis programma's aanbieden die draaien op vrijwilligers of op projectbasis betaalde medewerkers, kunnen deze curriculummodellen tot op zekere hoogte als voorbeeld voor hun cursussen gebruiken. Daarnaast zullen commerciële uitgeverijen lesboeken en andere materialen voor alfabetisering en tweedetaalleren

108 Zie Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007.

109 Bijvoorbeeld Rother 2010.

110 Zie Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015.

111 Zie Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018.

112 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2012.

113 CLIQ 2020.

114 CLIQ bestaat uit de vier instanties die officieel door de staat zijn erkend voor de certificering van de Italiaanse taal: Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università Roma Tre, Società Dante Alighieri.

115 Ministero degli Interni, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione 2018.

116 Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid 2018.

117 Zie Rijksoverheid 2020.

samenstellen op basis van deze curricula.

LASLLIAM kan een belangrijke rol spelen bij het curriculumontwerp voor geletterdheid en tweedetaalleren op macroniveau als het gaat om het plannen van cursussystemen, het definiëren van leerresultaten, het aanbevelen van onderwijsprincipes en het evalueren van het curriculum, zoals hieronder is beschreven.

In de planningsfase van het curriculumontwerp op macroniveau kan LASLLIAM als een stevige basis dienen voor behoefteanalyses en de overweging van diverse onderwijsroutes. Het is belangrijk om hier te benadrukken dat LASLLIAM geen normen vaststelt waaraan alle alfabetiseringsleerders moeten voldoen, maar handvatten biedt voor het kiezen van relevante doelstellingen uit de potentiële uit het leven gegrepen doelstellingen.

De algemene descriptor van LASLLIAM en hun domeinspecifieke voorbeelden kunnen als inspiratie dienen voor behoefteanalyses en kaders voor relevante communicatieve contexten op macroniveau. Dit is bijzonder nuttig voor het definiëren van afzonderlijke cursussen voor leerders met verschillende niveaus van geletterdheid (bijv. beginners op het gebied van geletterdheid versus leerders van een tweede schrift)<sup>118</sup> of met een verschillende belangstelling als het om de domeinen gaat (bijv. gezinsgeletterdheid versus beroepsgeletterdheid). Ook de begin- en eindprofielen zijn van groot belang voor het plannen van overgangen en het optimaliseren van individuele onderwijsroutes. Twee voorbeelden illustreren dit:

1. De vraag hoe er moet worden omgegaan met de heterogeniteit van leerders op het gebied van mondelinge en schriftelijke vaardigheden is een belangrijke uitdaging voor het curriculumontwerp voor alfabetisering en tweedetaalleren. Leerders met een vergelijkbare geletterdheid kunnen mondelinge vaardigheden hebben die variëren van nauwelijks ervaring tot vloeiendheid en andersom. Veel curricula voor geletterdheid en tweedetaalleren op macroniveau geven prioriteit aan geletterdheid boven mondelinge vaardigheden bij het ontwerpen van cursussystemen.
2. Aangezien geletterdheid een breed continuüm van competenties omvat, is de overgang van specifieke programma's voor alfabetisering en tweedetaalleren naar algemene taalonderwijsprogramma's zoals algemene (d.w.z. niet specifiek op geletterdheid gerichte) inburgeringslessen, beroepsopleidingen of – in het bijzonder voor jonge migranten – formele onderwijssystemen een cruciaal aspect waarmee rekening moet worden gehouden.

Bij het definiëren van niveauspecifieke doelstellingen voor de verschillende cursussen kan LASLLIAM helpen verschillende syllabi samen te stellen, aan de hand van de relevante expliciete voortganglijnen die kenmerkend zijn voor deze gids, om de gekozen competenties geleidelijk op te bouwen. Soms wordt dit op het macroniveau gedaan, maar vaker op het mesoniveau (zie 5.3).

Bij het formuleren van onderwijsprincipes en het ontwikkelen van lesmaterialen en bronnen kunnen de aanbevelingen van LASLLIAM voor een actiegerichte benadering van alfa T2-programma's als oriëntatiepunt dienen. Ook kunnen zij aanleiding geven tot noodzakelijke discussies in het nationale debat over welke didactische tradities moeten worden behouden en welke didactische vernieuwingen er in gang moeten worden gezet. Criteria voor welke materialen en bronnen geschikt geacht worden, kunnen bijvoorbeeld worden gebaseerd op een selectie van criteria die zijn beschreven in hoofdstuk 3.

Tot slot kunnen de descriptor van LASLLIAM bij de evaluatie en voortdurende verbetering van een nationaal, staats- of regionaal curriculum nuttig zijn voor het monitoren van het succes van individuele cursussen, cursusaanbieders of grotere componenten van het cursussysteem.

### 5.3. LASLLIAM GEBRUIKEN VOOR CURRICULUMONTWERP OP MESONIVEAU

Curriculumontwerp op mesoniveau kan beslissingen omvatten over de onderwijsprogramma's die de school/onderwijsinstelling beoogt te bieden op grond van haar type en missie (publieke instelling voor volwassenenonderwijs, particuliere cursusaanbieder, centrum voor beroepsopleiding, ngo of vrijwilligersorganisatie) en de sociale omgeving waarin ze actief is. Een dergelijke instelling kan bijvoorbeeld alfa T2-cursussen aanbieden als op zichzelf staande cursussen of als een voorbereidende stap voor toelating tot onderwijsprogramma's voor het voltooien van verplichte scholing. Het kan samenwerken met lokale ondernemingen voor werkgerichte taallessen of zich richten op cursussen voor het behalen van de wettelijke certificaten die vereist zijn voor een verblijfsvergunning. Ook kan de instelling samenwerken met ngo's voor de sociale inclusie van kwetsbare volwassenen, zoals werkloze vrouwen of vluchtelingen, of met lokale bibliotheken voor geletterdheidsprogramma's voor gezinnen.

Afhankelijk van hun autonomie in het nemen van beslissingen en hun flexibiliteit kunnen scholen/onderwijsinstellingen daarnaast beslissingen nemen over aspecten zoals het aantal cursussen, de aangeboden niveaus, het aantal klassen en de grootte van de klassen (of lesgroepen in informeel onderwijs), het aantal onderwijzers, de toegewezen onderwijsuitrusting (bijv. digitale apparaten), regels voor aanwezigheid van de leerders of toekenning van professionele middelen. Al deze factoren vormen een kader voor curriculumontwerp.

Het cursusprogramma voor alfabetisering en tweedetaalleren (ook wel de syllabus genoemd) dient gebaseerd te zijn

<sup>118</sup> Zie Guerrero Calle 2020.

op een voorlopige behoefteanalyse. Zoals is uitgelegd in de literatuur,<sup>119</sup> dient zowel voor het definiëren van de curricula op macroniveau als voor het plannen van cursussen een behoefteanalyse te worden uitgevoerd. Aangezien de behoeften van leerders zich ontwikkelen, wordt deze analyse ook gebruikt als monitoringinstrument tijdens de cursus (zie 5.4). Voor taalcursussen voor migranten wordt aangeraden de docenten, leerders, tolken en, zo nodig, andere relevante betrokkenen bij de ontwikkeling van de syllabus te betrekken. De voorlopige behoefteanalyse dient zich te focussen op de individuele behoeften van de leerders (subjectieve behoeften) en op de sociale en taal-communicatieve vereisten van de contexten waarin ze de verworven competenties zullen gebruiken (sociale behoeften).

Voor een individuele behoefteanalyse wordt meestal op drie gebieden informatie verzameld:

1. en eerste moet inzicht worden verkregen in wie de leerders zijn door relevante achtergrondinformatie te verzamelen over aspecten als leeftijd, gender, beroep, formele en informele opleiding, moment van aankomst in het nieuwe verblijfsland, reden voor immigratie, migratieproject, hoop, ervaring en attitude.
2. Het tweede gebied heeft betrekking op de redenen die de leerders hebben om de doeltaal te leren, hun verwachtingen van de cursus, hun daadwerkelijke en beoogde gebruik van de taal (bijv. taken die ze willen kunnen uitvoeren), kortom: wat de leerders willen leren en waarom.
3. Het derde resultaat van de individuele behoefteanalyse is een taalprofiel van de leerders, dat hun meertalige repertoires bevat (zie 1.4.3; 5.4), hun mondelinge competentie in de doeltaal en hun profielen op het gebied van geletterdheid en beheersing van de tweede taal (zie 1.4.1; 6.2.1).

Syllabusontwerpers kunnen de behoefteanalyse van de leerders uitvoeren voordat ze de cursus plannen, als voorlopige informatieverzameling, bijvoorbeeld via mondelinge interviews of focusgroepen (in een gemeenschappelijk taal) met vertegenwoordigers van de beoogde doelgroepen. Het is ook mogelijk de behoeften van de ongeletterde en laaggeletterde leerders vast te stellen tijdens de welkomstprocedure, door middel van mondelinge interviews en aan het begin van de cursus (zie 5.4). De plaatsingstest is een veelgebruikt hulpmiddel om het geletterdheidsprofiel en de beheersing van de doeltaal van de leerder vast te stellen (zie 6.2.1).

Een taal-communicatieve analyse van de situaties en taken in de echte wereld waarmee de leerders moeten omgaan, helpt leerdoelen te bepalen die zijn afgestemd op hun sociale behoeften. De analyse richt zich onder meer op aspecten als de talen en dialecten die worden gebruikt, de meest voorkomende gesprekstypen, teksten, woordenschat (waaronder terminologie), de meest voorkomende taalhandelingen en uitdrukkingen, de mate van formaliteit. Er kunnen meerdere technieken worden gebruikt. Bij het vaststellen van een curriculum voor alfabetisering en tweedetaalleren voor een beroepsopleiding, kan een etnografische studie van de (vaak meertalige) werkomgeving bijvoorbeeld helpen de belangrijkste onderwerpen voor de cursus te bepalen, zoals welke schriftelijke en mondelinge teksttypen er moeten worden aangeboden en de ontwikkeling van mediatievaardigheden en strategieën voor taalgebruik. De deelname van relevante spelers op de werkplek (onder wie medewerkers met een migratieachtergrond) aan de analyse is cruciaal voor het definiëren van de verwachte resultaten van de cursus (als het gaat om taalvaardigheid en/of algemene kennis), de locatie (op de werkplek of op school), de methodologie en onderwijsmaterialen.

Richtlijnen voor een analyse van de behoefte aan participatie en voorbeelden van *best practices* zijn beschikbaar gesteld door *Language for Work*, een internationaal netwerk dat wordt ondersteund door de Raad van Europa.<sup>120</sup> Een cursus voor nieuw aangekomen vrouwelijke immigranten waarin alfa T2-onderwijs wordt gecombineerd met begeleiding bij bijvoorbeeld toegang tot kinderopvang en gezondheidsdiensten voor vrouwen, zou moeten worden gepland in samenspraak met de vrouwen zelf en maatschappelijk werkers. In het algemeen omvatten veel alfa T2-cursussen inhoud die verband houdt met kennis van de maatschappij waarin de migranten zich hebben gevestigd, hun rechten (bijv. sociale rechten en toegang tot sociale voorzieningen) en hun plichten (bijv. respect voor nationale wetten en gendergelijkheid). Netwerken van en/of samenwerkingsverbanden tussen scholen, lokale instanties, migranten-organisaties, lokale bedrijven en andere particuliere en overheidspartijen die actief zijn op het gebied van inclusiviteitsbeleid voor migranten, zijn effectieve instrumenten om de onderwijsbehoeften van de migranten te monitoren en vervullen.

Curriculumontwerpers kunnen de relevante LASLLIAM-descriptoren selecteren uit de algemene en specifieke schalen en uit de domeintabellen voor taalactiviteiten, om met docenten, leerders en (soms) andere betrokkenen (bijv. werkgevers, medewerkers van arbeidsbureaus of beroepsopleidingen) de volgende zaken af te stemmen:

- ▶ mate van taalbeheersing die op enig moment wordt verwacht;
- ▶ situaties waarmee de groep moet kunnen omgaan;
- ▶ specifieke leerdoelen;
- ▶ methodologie (bijv. onderwijs aan de hand van scenario's);
- ▶ lesmaterialen (bijv. authentieke materialen als aanvulling op het lesboek);
- ▶ beoordelingsprocedures (zie 6.2.1).

119 North et al. 2019.

120 Raad van Europa 2015-2022.

Zoals is voorgesteld door de Raad van Europa, zullen ontwerpers van curricula en syllabi voor volwassen migranten waarschijnlijk rekening houden met de actiegerichte kijk op taalcompetentie die is beschreven in het ERK. Het is dus logisch om cursusdoelen te specificeren op basis van bepaalde handelingen of communicatietaken waarmee de deelnemers waarschijnlijk te maken zullen krijgen en de taalcompetenties die ze nodig zullen hebben om met deze taken te kunnen omgaan (Raad van Europa - LIAM 2020h).

Deze overwegingen gelden ook voor het gebruik van de LASLLIAM-referentiegids, waarin de actiegerichte benadering van het ERK AU is overgenomen. Een syllabus voor een alfa T2-cursus zou een lijst van geselecteerde taken moeten definiëren die aangeeft wat een leerder aan het eind van de cursus zou moeten kunnen, een lijst van taalinhoud (bijv. lexicale items) en technische lees- en schrijfvaardigheid die samen aangeven hoe de leerder de taken zou moeten uitvoeren (zie 6.2.2). Curriculumontwerpers kunnen verwijzen naar LASLLIAM bij het definiëren van technische lees- en schrijfvaardigheid, maar ze moeten gebruikmaken van taalspecifieke inventarissen om aspecten als uitdrukkingen voor taalfuncties, grammaticale structuren of teksttypen te specificeren. Voor een aantal talen zijn op het ERK<sup>121</sup> gebaseerde instrumenten beschikbaar, die al zijn aangepast aan alfa T2-cursussen.<sup>122</sup>

Op het mesoniveau kunnen de scholen/onderwijsinstellingen verantwoordelijk zijn voor de nascholing van de docenten, waaronder het bieden van interne trainingen. De Raad van Europa beveelt aan speciale aandacht te besteden aan het vermogen van de docenten om met de culturele aspecten van het taalonderwijs om te gaan, de taalsyllabus af te stemmen op de dagelijkse behoeften van de migranten, het leerproces te beoordelen en om te gaan met de verschillende niveaus van geletterdheid.<sup>123</sup>

De descriptoren van LASLLIAM kunnen als materiaal voor interne training van docenten worden gebruikt, vooral als het gaat om het koppelen van alfa T2-onderwijs aan het echte leven en het omgaan met verschillende niveaus van geletterdheid in een lesgroep. Opleiders kunnen zich bijvoorbeeld tijdens workshops of een actieonderzoeksproject richten op een aantal relevante descriptoren en docenten uitnodigen om hun eigen werkwijzen in het licht van deze descriptoren te bespreken, te vergelijken, aan te vullen en te vernieuwen en daarnaast de descriptoren af te stemmen op hun eigen onderwijscontext. Op basis van de LASLLIAM-descriptoren kunnen checklists worden opgesteld waarmee de docenten zichzelf kunnen beoordelen. Docenten en curriculumontwerpers kunnen bijvoorbeeld een set descriptoren kiezen als centrale leerdoelen, die vervolgens dienstdoen als zelfbeoordelingsinstrument voor docenten. LASLLIAM biedt ook nuttige achtergrondinformatie over geletterdheid, de verwerving van lees- en schrijfvaardigheid in een tweede taal en overzichten van onderwijsbenaderingen en beoordelingsprocedures op het gebied van alfa T2-onderwijs.

#### 5.4. LASLLIAM GEBRUIKEN OP MICRONIVEAU

Docenten dragen in hun dagelijkse onderwijspraktijk de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de curricula die op nationaal en/of regionaal niveau zijn vastgelegd en de besluiten die zijn genomen door de scholen/onderwijsinstellingen. Zelfs als de docenten niet verantwoordelijk zijn voor de cursusplanning, moeten ze de in de curricula en syllabi gedefinieerde richtlijnen, algemene doelstellingen en principes afstemmen op de specifieke en concrete behoeften van de individuele leerders. Ze moeten ook in samenspraak met hen een set gemeenschappelijke behoeften en doelstellingen formuleren op klasniveau. Bij het implementeren van het leerplan stemmen docenten dat af op de behoeften van de leerders en hun leertempo.

De tijd die nodig is om de leerdoelen te halen varieert per persoon en wordt beïnvloed door een groot aantal variabelen: de mate van technische lees- en schrijfvaardigheid, eerdere scholing en het aantal uren onderwijs dat iemand heeft ontvangen in het thuisland en/of andere landen, digitale vaardigheden, vertrouwdheid met beoordelingspraktijken en -technieken, typologische afstand tussen de moedertaal en de doeltaal, verschillende schriften, de frequentie en kwaliteit van de contacten met de doeltaal, gebruiksdomeinen van de doeltaal, vertrouwde schriftgebruikssituaties in de eerste en tweede taal, wisselende profielen in de doeltaal, traumatische ervaringen (vooral in het geval van asielzoekers en vluchtelingen) en lichamelijke beperkingen (bijv. slechtziendheid), meertalige repertoires, interne factoren (leeftijd, motivatie, cognitieve stijl, attitudes, enz.), externe factoren (gezinssituatie, gedrag, culturele afstand, migratieproject, enz.) en logistieke aspecten die van invloed zijn op het regelmatig bijwonen van de cursus (afstand, kosten van openbaar vervoer, werk- en/of familieverplichtingen, enz.).

Om de behoeften van de cursusdeelnemers te leren kennen en de cursus daarop af te stemmen, moet de docent aan het begin van de cursus een behoefteanalyse uitvoeren, vooral als er geen informatie is verzameld tijdens de welkomstfase of intake-/onthaalfase of deze niet beschikbaar of onvolledig is. Tijdens de cursus dient de behoefteanalyse als een voortdurend monitoringinstrument om het onderwijs af te stemmen op de zich ontwikkelende behoeften van de leerders.

<sup>121</sup> Raad van Europa 2020f.

<sup>122</sup> Bijvoorbeeld voor het Italiaans, Borri et al. 2014a.

<sup>123</sup> Raad van Europa - LIAM 2020d.

In de publicatie *Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen - Toolkit van de Raad van Europa* worden drie tools voorgesteld die effectief zijn gebleken voor het uitvoeren van behoefteanalyses onder ongeletterde en laaggeletterde leerders.<sup>124</sup> Voor de linguïstische repertoires is het 'Meertalig portret: een denkoefening voor vluchtelingen' (Tool 38<sup>125</sup>) effectief gebleken voor het vergroten van het bewustzijn en zelfvertrouwen van migranten.<sup>126</sup> Voor het taalprofiel zijn de op afbeeldingen gebaseerde vragenlijst 'Nagaan wat vluchtelingen al kunnen in de doeltaal en wat ze moeten kunnen' (Tool 25) en de opzet van het interview 'Taalprofielen van vluchtelingen' (Tool 27) beschikbaar. De resultaten van de gelettertheids- en taalbeoordelingen maken het taalprofiel van de leerder compleet (zie 6.2.1).

Afhankelijk van de door de lokale schoolsystemen aan de docent toegekende mate van autonomie en beslissingsbevoegdheid, is de docent verantwoordelijk voor keuzes met betrekking tot benaderingen, onderwijsactiviteiten en -materialen en in het algemeen voor tussentijdse werk- en lesplannen. Ook voor die aspecten vindt de docent ondersteuning in deze referentiegids (zie hoofdstuk 3). LASLLIAM biedt in het bijzonder ondersteuning bij het plannen van actiegerichte omgevingen voor alfabetisering en tweedetaal leren, waarin het idee van een scenario een prominente rol speelt. Scenario's zijn een hulpmiddel voor actiegerichte planning, dat wil zeggen, planning die rekening houdt met situaties in het echte leven waarmee leerders buiten de leeromgeving te maken kunnen krijgen. Het gebruik van scenario's wordt daarom bijzonder aanbevolen, aangezien het aansluit bij de actiegerichte benadering (zie 3.1; 3.3.1).

De website van LIAM levert de theoretische achtergrond en legt uit wat scenario's zijn en waarom ze bij uitstek geschikt zijn voor taalonderwijs aan volwassen migranten. Scenario's zijn 'een reeks verbale en non-verbale handelingen waarvoor zowel algemene kennis (bijv. waar je een buskaartje koopt) als competenties (zoals een formulier invullen) nodig zijn en die zijn ontworpen om ertoe bij te dragen dat de betreffende activiteiten met succes worden uitgevoerd' (Raad van Europa - LIAM 2020e).<sup>127</sup> Het volgen van een scenario geeft leerders een betekenisvol en realistisch kader voor taalgebruik in een begeleide onderwijsomgeving. Een scenario combineert 'een set variabelen uit de echte wereld, waaronder een domein, context, taken, taalactiviteiten en teksten' (ibid.). Terwijl ze de taken in een scenario uitvoeren, activeren en ontwikkelen de leerders hun strategische, pragmatische en linguïstische competentie, waaronder hun gesprekscompetentie.

Op microniveau is een scenario een kader voor het uitvoeren van taalactiviteiten in de onderwijsomgeving. Het stimuleert ook het tot stand brengen van sociale banden binnen de groep door de uitwisseling van informatie en verhalen. De achtergronden, eerdere kennis en ervaring van de leerders – in de eerste taal of een andere taal – worden naar voren gebracht als hulpmiddel voor alfabetisering en tweedetaal leren en onderwijs. In lijn daarmee helpen de docenten de leerders samen te werken om problemen op te lossen waarmee ze in het dagelijks leven te maken krijgen, onder meer door onderwijsmaterialen te verstrekken die voorwerpen en teksten bevatten die in zulke situaties voorkomen. Het gebruik van technologieën wordt aangeraden om de digitale geletterdheid te bevorderen (zie 2.2.5). Tijdens deze leerroutes kunnen reflectieactiviteiten worden uitgevoerd, onder leiding van de docent. Deze reflectie op de doeltaal leidt tot metalinguïstisch bewustzijn van grammaticale, sociaal-culturele en pragmatische kenmerken (inclusief bewustzijn van de verscheidenheid aan teksttypen).<sup>128</sup> Docenten kunnen leerders ook stimuleren te (blijven) reflecteren op hun leerproces, waaronder hun zelfbeoordeling (zie bijlage 3).

In zeer diverse groepen, zoals de meeste klassen in het alfa T2-onderwijs, zijn scenario's een krachtig hulpmiddel om het onderwijs en de leerroutes te differentiëren op basis van de competentie van de individuele leerder in een gemeenschappelijke en coöperatieve setting. Via scenario's wordt het interculturele bewustzijn gestimuleerd, aangezien ze kunnen leiden tot weergaven, schema's en kaders met betrekking tot specifieke situaties (bijv. over hoe je je moet gedragen in een institutionele setting of op het werk). In latere stadia, voorbij de niveaus van LASLLIAM, kunnen ze worden opgemerkt en besproken als ze zich in dergelijke situaties voordoen.

Bij het ontwikkelen van een scenario moet de stap worden gezet van abstract naar concreet, van algemeen naar specifiek. Beginnend bij de algemene schalen van LASLLIAM, selecteren docenten eerst de specifieke schalen die betrekking hebben op de behoeften van de leerders. Vervolgens contextualiseren ze de descriptorren van de specifieke schalen door de voorbeelden in de domeintabellen van LASLLIAM als inputmodel te gebruiken of door deze te kiezen als verwachte output. Figuur 6 geeft het gebruik van LASLLIAM-bronnen voor het uitwerken van een scenario weer in de vorm van een trechter.

124 Raad van Europa - LIAM 2020k.

125 Gebaseerd op Krumm en Jenkins 2001.

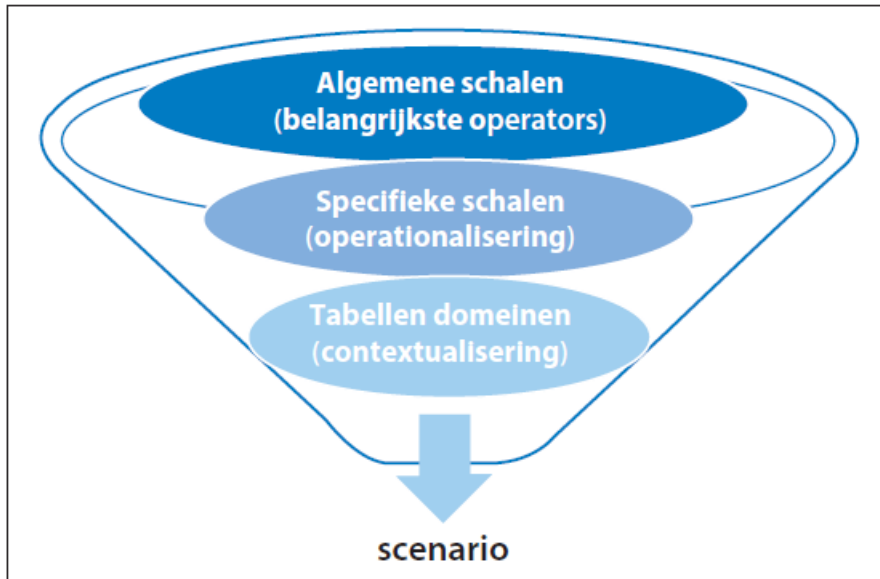
126 Raad van Europa - LIAM 2020f.

127 Zie ook Beacco et al. 2005; British Council - EAQUALS 2015.

128 Beacco et al. 2016.



**Figuur 6 – Verbanden tussen LASLLIAM-bronnen binnen een scenario**



Subparagraaf 6.2.2.1 bespreekt het gebruik van een scenario als een beoordelingsinstrument. In bijlage 2 is een voorbeeld te vinden van een scenario als activiteit in de klas, gebaseerd op het model dat wordt voorgesteld door *Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen - Toolkit van de Raad van Europa*<sup>129</sup>.

129 Raad van Europa - LIAM 2020e.





## Hoofdstuk 6

# BEOORDELING BINNEN DE ONDERWIJSOMGEVING

---

Zoals al eerder aangegeven (zie 1.2) is LASLLIAM bedoeld voor docenten en curriculum- en materiaalontwerpers om hen te helpen alfa T2-cursussen op maat te maken voor migranten. Ter ondersteuning van deze doelstelling behandelt deze referentiegids beoordeling als een essentiële component van het leerproces.<sup>130</sup>

Onder beoordeling wordt

de beoordeling van de vaardigheid van de taalgebruiker verstaan. Elke beoordeling is een vorm van evaluatie, maar bij een taalprogramma worden behalve de vaardigheid van de leerder nog een aantal andere zaken geëvalueerd, zoals de doeltreffendheid van bepaalde methoden of materialen, de soorten en kwaliteit van het feitelijk geproduceerde taalgebruik, de tevredenheid van leerder en docent, de doeltreffendheid van het onderwijs, enzovoort. (Raad van Europa 2001: 177)

Daarom gaat dit hoofdstuk, net als hoofdstuk 9 van het ERK, over beoordeling, niet over evaluatie.

Hoewel het ERK AU stelt dat de schalen van illustratieve descriptoren niet primair bedoeld zijn voor beoordeling (Raad van Europa 2020: 41), kunnen ze een nuttige bron vormen voor het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor zover die instrumenten bedoeld zijn voor toepassingen in het onderwijs. De verschuiving van de doelgroep van het algemene geletterde sociale wezen van het ERK naar de ongeletterde en laaggeletterde volwassen migrant die een leerroute volgt, impliceert dat de descriptoren van LASLLIAM voor communicatieve taalactiviteiten leerdoelen zijn die doorgaans alleen in een leeromgeving kunnen worden bereikt. (Dit kan algemeen onderwijs of beroepsonderwijs zijn.) Deze leeromgeving vormt de *conditio sine qua non* voor alle beoordelingsprocedures, die altijd verband moeten houden met het curriculum en overeen moeten komen met de syllabus.

Met het oog daarop is dit hoofdstuk zo gestructureerd dat het overwegingen en praktische voorbeelden biedt met betrekking tot:

- ▶ de benaderingen die kunnen worden gehanteerd, rekening houdend met de leerdersdoelgroep (zie 1.4);
- ▶ de verschillende doelen en vormen van beoordeling, zo mogelijk door gebruik te maken van deze gids;
- ▶ de beoordelingsinstrumenten die kunnen worden ontwikkeld, waarbij wordt benadrukt dat deze als een onderdeel van de lesmaterialen moeten worden gezien en niet gericht mogen zijn op het behalen van vaardigheidsnormen buiten de context van de leeromgeving.

### 6.1. MOGELIJKE BENADERINGEN

Deze paragraaf richt zich op drie voorgestelde benaderingen voor het gebruik van LASLLIAM voor het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten: continuüm criteriumgerichte toetsing, leergerichte beoordeling en de profileringsbenadering.<sup>131</sup> Op basis van deze benaderingen worden overwegingen geformuleerd om mogelijk misbruik van deze referentiegids te voorkomen.

#### 6.1.1. Continuüm criteriumgerichte toetsing

ERK AU herinnert ons aan het volgende:

de methodologische boodschap van het ERK is dat taalverwerving erop gericht zou moeten zijn dat leerders kunnen handelen in situaties in het echte leven, zich kunnen uitdrukken en verschillende soorten taken kunnen verrichten. Het voorgestelde criterium voor beoordeling is daarom communicatieve vaardigheid in het echte leven, in relatie tot een continuüm van vaardigheid. Dit is de oorspronkelijke en fundamentele betekenis van 'criterium' in het begrip 'criteriumgerichte beoordeling' (Raad van Europa 2020: 27).

LASLLIAM hanteert diezelfde benadering van continuüm criteriumgerichte toetsing. Die impliceert dat elke vorm van beoordeling het mogelijk zou moeten maken om nuttige informatie te verzamelen over het arsenaal aan bekwaamheden dat de leerder heeft verworven om met de externe realiteit te kunnen omgaan. Een dergelijke benadering ondersteunt het concept van validiteit,<sup>132</sup> voor zover de genoemde informatie (als resultaat van beoordelingsprocedures) bewijs levert dat overeenkomt met het concept van taalcompetentie dat is gedefinieerd bij het ontwikkelen van de beoordelingsinstrumenten.<sup>133</sup> De in hoofdstuk 4 gepresenteerde descriptoren bevorderen dus de 'afstemming tussen het

<sup>130</sup> Hughes 2003; Vertecchi 1995.

<sup>131</sup> Krumm 2007.

<sup>132</sup> Bachman 1990; Messick 1989.

<sup>133</sup> Weir, 2004.

leerplan, het onderwijs en de beoordeling, en vooral tussen de wereld van de taalklas en de echte wereld' (Raad van Europa 2020: 27). Een dergelijke afstemming zou een positieve overlap moeten impliceren tussen leertaken die onderwijsdoelen reflecteren (zie 5.4) en taken uit het echte leven waaruit die leerdoelen voortkomen (zie 3.3).

Bovendien leidt het hanteren van een continuümcriteria-gerichte benadering ertoe dat er afstand wordt genomen van wat het ERK de beheersingscriteria-gerichte benadering noemt, 'waarbij één 'minimale competentienorm... wordt gehanteerd waarmee leerders worden ingedeeld in beheersers en niet-beheersers' (Raad van Europa 2001: 184). De schalen van LASLLIAM zijn dus niet bedoeld om een strakke grens vast te leggen. Dat betekent bijvoorbeeld dat een binaire scheiding tussen slagen en zakken, die bepaalt of een leerder een bepaald niveau heeft bereikt of niet, ernstig wordt afgeraden.

### 6.1.2. Leegerichte beoordeling

Een leegerichte beoordeling is een beoordeling waarbij de leerder centraal staat en die erop gericht is de cursusdoelen (de te verwachten competenties die worden bereikt) te laten samenvallen met de doelen van de gebruiker (het voorzien in linguïstisch-communicatieve behoeften in het dagelijks leven).<sup>134</sup>

Bij de leegerichte beoordeling is het perspectief gebaseerd op leren: de beoordeling, of die nu summatief of formatief is, is erop gericht de sleutelrol van de leerder binnen elke fase van het beoordelingsproces te benadrukken, in plaats van meetelementen.<sup>135</sup>

Het ERK definieert formatieve toetsing als 'een doorlopend proces van informatie verzamelen over de leerresultaten, over sterke en zwakke punten, die de docenten/leerkrachten kunnen gebruiken voor feedback bij hun lesvoorbereiding en naar hun leerders toe' (Raad van Europa 2001: 186). Als een doorlopend proces wordt formatieve toetsing bewerkstelligd in de vorm van permanente toetsing door het uitlokken van een groot aantal verschillende outputs (van communicatieve scenario's, activiteiten met klasgenoten, groepsopdrachten, enz.) zoals is beschreven in hoofdstuk 3 en 5.

Summatieve toetsing vindt doorgaans plaats aan het einde van een cursus of lesprogramma<sup>136</sup> en is dus meer een beoordeling van het geleerde, waarbij wordt geïnventariseerd wat er in een bepaalde periode is geleerd, dan een beoordeling om van te leren, zoals een formatieve toetsing. De leegerichte toetsing probeert de tweedeling van formatief versus summatief op te heffen, of verder te ontwikkelen<sup>137</sup>, door de voortdurende betrokkenheid van de leerder bij beide vormen van toetsing als hoofdlijn te kiezen. Dat betekent bijvoorbeeld niet alleen dat de beoordelingscriteria worden uitgelegd ten behoeve van de transparantie of om passende feedback te geven, maar vooral ook dat het bewustzijn van het leerproces wordt vergroot, waaronder de ontwikkeling van zelfbeoordelingsvaardigheden.<sup>138</sup>

In lijn met dit perspectief wordt bij het hanteren van een leegerichte benadering benadrukt dat er rekening moet worden gehouden met de verschillende vormen van toetsing die in de lidstaten van de Raad van Europa worden gebruikt. Deze vormen kunnen betrekking hebben op activiteiten in de les (als een typisch voorbeeld van formatieve beoordeling) of op tussentijdse toetsen of eindtoetsen (als een typisch voorbeeld van summatieve toetsing, soms ook toetsing op een vast punt, als de toetsing gekoppeld is aan een bepaald moment in de cursus).<sup>139</sup>

### 6.1.3. Profileringsbenadering

Een *fair* gebruik van LASLLIAM in het beoordelingsproces moet altijd tot positieve resultaten leiden om de leerders gemotiveerd te houden (zie 3.6); met andere woorden: deze uitgave stimuleert het behalen van leerdoelen volgens een hypothetische transversale lijn door de verschillende niveaus, zonder de verwachte resultaten aan één niveau te koppelen.

Als we zo'n transversale lijn als verticaal zien, betekent dit dat de leerder bijvoorbeeld op niveau 2 zit met betrekking tot schrijven en op niveau 3 met betrekking tot lezen, luisteren en spreken. De nadruk moet liggen op wat de leerder heeft bereikt, niet op wat die nog niet kan. Bij dit voorbeeld heeft de leerder dankzij het volgen van de cursus niveau 2 bereikt in schrijven en zeggen we niet dat de leerder er niet in geslaagd is niveau 3 te bereiken door een veronderstelde tekortkoming op het gebied van schrijven.

Als we nu weer dezelfde transversale lijn nemen, maar nu als horizontaal zien, is het belangrijk om erop te wijzen dat een leerder ook op laterale manieren vooruitgang kan boeken: 'vooruitgang is niet louter een kwestie van stijgen op een verticale schaal' (Raad van Europa 2001: 17). Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn voor een leerder die meerdere categorieën heeft bereikt die zijn beschreven door de specifieke schalen van LASLLIAM, ook al hebben die hetzelfde niveau.

Zoals al is benadrukt (zie 1.4.3), ondersteunt deze referentiegids het concept van profielen. Op het gebied van beoordeling impliceert dit het ondersteunen van 'erkenning van partiële competenties' (Raad van Europa 2001: 175). Als gevolg

134 Purpura 2014; Turner en Purpura 2016.

135 Carless 2007.

136 ALTE 1998.

137 Zeng et al. 2018.

138 Sadler 1989.

139 Raad van Europa 2001: 185.

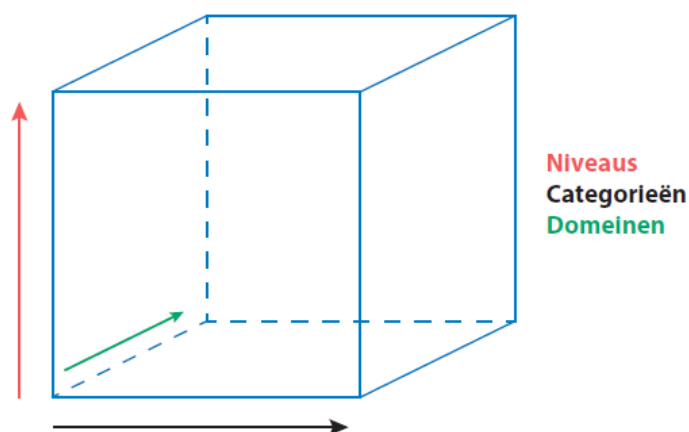
daarvan bieden aan LASLLIAM gerelateerde beoordelingsinstrumenten docenten de mogelijkheid om een 'grillig profiel' (ALTE Authoring Group 2016: 21) van de leerder te schetsen, dat laat zien wat er is bereikt, onafhankelijk van het niveau van de bijgewoonde cursus (als dat is opgegeven). De aanbevolen profilering (zie 6.2) kan zelfs meerdere niveaus beslaan, waarmee het enerzijds het ongelijkmatige competentiespectrum van de betreffende persoon weergeeft en anderzijds de beoordeling van dergelijke competenties ondersteunt, zelfs als die partieel zijn in die zin dat ze 'betrekking hebben op receptieve taalactiviteiten ... en ook een bepaald domein en specifieke taken [kunnen] betreffen' (Raad van Europa 2001: 135).

Aangezien het ERK AU meertalige profielen aanbeveelt (Raad van Europa 2020: 35, figuur 8<sup>140</sup>), dienen cursussen op basis van LASLLIAM leerders (en docenten en in ruimere zin de samenleving als geheel) meer bewust te maken van het linguïstische kapitaal van migranten, om hun meertalige repertoire waarde te geven (zie 1.4.2; 5.4).

Figuur 7 toont de coördinaten die kunnen worden gebruikt om de oneindige leerdersprofielen te beoordelen en volgen op een virtueel cartesisch vlak. Net zoals is beschreven in het ERK, is het resultaat een driedimensionale kubus van begrippen (Raad van Europa 2001: 16):

- ▶ De rode verticale lijn (ordinatenas) wordt vertegenwoordigd door de niveaus; dat zijn er vier in LASLLIAM.
- ▶ De blauwe horizontale lijn (abscissenas) bestaat uit de set beschrijvende categorieën die verwijst naar de 52 schalen en 425 descriptorren van LASLLIAM (zie hoofdstuk 4).
- ▶ De groene, derde lijn wordt gevormd door de vier domeinen die verband houden met de tabellen van LASLLIAM, met voorbeelden van taalgebruik ingebed in de specifieke schalen (zie 4.2): Deze lijn verandert het dubbele raster in een kubus.

**Figuur 7 – Cartesiaans vlak van LASLLIAM**



#### 6.1.4. Misbruik voorkomen

Als de drie voorgestelde benaderingen worden gevolgd, zou dat mogelijk misbruik van LASLLIAM met betrekking tot beoordeling moeten voorkomen. Specifieke keuzes met betrekking tot de terminologie zouden hetzelfde resultaat moeten hebben. Om die redenen is het woord 'standaard' vermeden. Het komt in geen enkele descriptor voor, om te onderstrepen dat de verwachte leerdoelen niet mogen worden gezien als ijkpunten die moeten worden bereikt voor het ontwerpen van grootschalige standaardtoetsen met grote belangen.

ALTE-LAMI zegt: 'Geletterdheid is een noodzakelijke voorwaarde voor elk soort schriftelijke toets. Beleidsmakers moeten cursussen aanbieden die de verwerving van lees- en schrijfvaardigheid ondersteunen, in plaats van schrijf- of leestoetsen' (ALTE Authoring Group 2016: 23). De Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa stelt het volgende: 'Het ERK is nooit ingesteld als een mechanisme om vast te stellen of een bepaald taalniveau een indicatie was van een mate van inburgering of niet. Het is uitsluitend een middel om taalvaardigheid te meten' (Raad van Europa, verslag - aanbeveling 2034 (2013)). Dat geldt nog sterker voor de LASLLIAM-referentiegids, die niveaus presenteert die alleen traceerbaar zijn in relatie tot het leerproces en schalen die de voortgang langs een formatieve leerroute beschrijven, zonder enige onrealistische aspiratie om een veronderstelde mate van inburgering te meten. Helaas wees het rapport van de Raad van Europa - ALTE<sup>141</sup> het tegenovergestelde uit: van de 41 landen die aan het onderzoek hebben deelgenomen, hebben slechts zeven lidstaten (17%) geen taaleisen voor een visum, verblijfsvergunning of staatsburgerschap.

Beleidsmakers zijn weliswaar niet de belangrijkste doelgroep van deze uitgave, maar toch kan verspreiding van de referentiegids misschien inspiratie geven voor het toenemende debat over geletterdheidskwesties onder docenten en

140 Geïnspireerd door een model dat is ontwikkeld binnen het Canadese project LINCIDIRE: [www.lincdireproject.org/](http://www.lincdireproject.org/).  
141 Rocca et al. 2020.

curriculumontwikkelaars. Hopelijk zorgt dit van onderaf voor meer bewustzijn van onderwijsinstellingen op supranationaal en nationaal niveau (zie 5.1; 5.2). Het doel van de auteurs is dan ook ervoor te zorgen dat LASLLIAM zich niet gemakkelijk leent voor oneerlijk misbruik zoals dat naar voren komt in het rapport van ALTE, dat de indruk wekt dat 'Zeg eens Shabboeth'<sup>142</sup> is vervangen door 'Schrijf eens iets'. Zoals de onderzoekers aantonen, vormen taaleisen vaak juist een onoverkomelijke barrière<sup>143</sup> die een negatief effect heeft op toetsen en het gebruik van testresultaten, vooral voor mensen die tot nu toe nog geen toegang hebben gehad tot een schriftstelsel.<sup>144</sup>

## 6.2. DE VERSCHILLENDE DOELEN VAN BEOORDELING MET BEHULP VAN LASLLIAM

Deze paragraaf bespreekt de door LASLLIAM beoogde beoordelingen, gebaseerd op de beschreven benaderingen. Er worden verschillende doelen voor beoordelingen voorgesteld en voorbeelden gegeven van hulpmiddelen, waaronder zelfbeoordelingsinstrumenten. Bij het presenteren van deze doelen en hulpmiddelen worden drie stappen gevolgd die gebruikelijk zijn in het onderwijsaanbod:

- 6.2.1. ten eerste de beoordeling in de 'welkomstfase', aan het begin van het leerproces;
- 6.2.2. vervolgens de voortgangstoetsing tijdens de cursus, waaronder beoordeling op basis van scenario's;
- 6.2.3. tot slot de voortgangstoetsing aan het einde van de cursus.

### 6.2.1. Beoordeling in de 'welkomstfase'

De 'welkomstfase' of intake- of onthaalfase omvat het ontvangen en wegwijs maken van volwassen migranten die net de leeromgeving binnenkomt. Dit vormt het begin van het proces, de eerste stap van de formatieve route. In deze fase wordt prioriteit gegeven aan het tot stand brengen van menselijke relaties op basis van empathie, om de leerder te leren kennen, diens behoeften te achterhalen en diens profiel vast te stellen. Het doel is de cursus zoveel mogelijk af te stemmen op de behoeften van de leerders, zowel qua passendheid als qua toereikendheid, waarbij passendheid verwijst naar de samenhang tussen de behandelde inhoud en de behoeften van de persoon en toereikendheid naar de opname in de groep die het best past bij het profiel van de persoon. Met andere woorden, het doel is een goede groep vormen, wat inhoudt dat de deelnemers goed bij elkaar passen, niet uitsluitend en niet per se als het gaat om hun niveau, maar ook met betrekking tot aspecten als de linguïstische repertoires, interculturele attitudes en eerdere levenservaringen (zie 3.3).

Vanuit het beoordelingsperspectief is het in deze fase relevant om informatie te verzamelen over het geletterdheids- en tweedetaalprofiel van de leerder. Dat gebeurt door middel van de plaatsingstoets.<sup>145</sup> LASLLIAM stelt voor deze te structureren in drie componenten. Het essentiële uitgangspunt is het tot stand brengen van menselijke relaties door middel van dialoog. Dat betekent dat het eerste deel van de plaatsingstoets moet worden ingebed in de mondelinge dimensie van talen, in de vorm van een interview tussen de leerder en de docent, die opgeroepen wordt voortdurend ondersteuning te bieden, waarbij de attitude wordt gekenmerkt door een sterke bereidheid tot samenwerking.

Gegevens verzamelen door middel van een mondeling interview wordt ook aangeraden om te voorkomen dat de leerder geschreven tekst moet gebruiken, met de potentiële negatieve gevolgen die dat kan hebben, vooral voor ongeletterde mensen, bij wie dit gevoelens van frustratie en vernedering kan oproepen. Het is belangrijk om te benadrukken dat de dialoog niet alleen in de doeltaal moet worden gevoerd, maar ook in een andere taal die beschikbaar is in het meertalige repertoire van beide gesprekspartners. Sterker nog, het is van fundamenteel belang om een communicatietaal te vinden<sup>146</sup> en zo nodig gebruik te maken van een tolk. Idealiter wordt de welkomstfase ondersteund door professionele tolken, maar het is realistischer dat een andere leerder met dezelfde moedertaal als de geïnterviewde als tolk fungeert.

Het gebruik van een dergelijke communicatietaal, dat wil zeggen een taal die de leerder vloeiend spreekt, maakt een behoefteanalyse mogelijk (zie hoofdstuk 5). Het gebruik van de doeltaal geeft daarentegen informatie over het tweedetaalprofiel van die persoon, waardoor het interview de eerste component van de plaatsingstoets wordt met betrekking tot de mondelinge dimensie. De gesprekspartner (de docent) wordt uitgenodigd na te denken over de schalen van LASLLIAM om aanwijzingen te verzamelen die nuttig zijn om de geïnterviewde aan een beginniveau toe te wijzen. De docent wordt uitgenodigd, met speciale aandacht voor de specifieke schaal Interviewen en geïnterviewd worden, de voortgang te overwegen die wordt weerspiegeld door de onderstaande descriptoren.

4	Kan in een vraaggesprek antwoord geven op eenvoudige rechtstreekse vragen over persoonlijke gegevens die zeer langzaam en helder worden gebracht in directe, niet-idiomatische taal.
3	Kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens, gevoelens en gezondheid met korte, eenvoudige frasen en standaarduitdrukkingen (bijv. 'Ik ben [naam]'). 'Ik ben [naam]. Ik kom uit Syrië'.

142 English Standard Version Bible 2001, Judges 12:6. Een Nederlands equivalent van Shabboeth in WO II was: Scheveningen.

143 Carlsen 2017; Khan 2019; McNamara 2005.

144 Carlsen 2017; Pochon-Berger en Lenz 2014; Shoahmy 1993; Van Oers 2014.

145 ALTE 1998.

146 Beacco 2005.

2	Kan wat eenvoudige informatie geven met vertrouwde woorden en frasen.
1	Kan vragen beantwoorden over enige elementaire persoonlijke informatie met één woord of frase (bijv. 'Ik Syrië').

Als voorbeeld van concreet gebruik van LASLLIAM in de context van een plaatsingstoets wordt de docent gevraagd een van de bovenstaande descriptoren te koppelen aan de vaardigheid van de leerder zoals die is gebleken uit het interview in de doeltaal.

De tweede component van de plaatsingstoets die LASLLIAM voorstelt, heeft betrekking op het geletterdheidsprofiel. Na de dialoog moet de leerder worden gevraagd diens technische lees- en schrijfvaardigheid aan te tonen in een taal die tot zijn repertoire behoort. Aspecten waar rekening mee moet worden gehouden, zijn bijvoorbeeld handschrift, hoe hard er op het papier wordt gedrukt en hoe de pen wordt vastgehouden.<sup>147</sup>

Hoewel een eerste observatie in welke taal dan ook belangrijk is voor het geletterdheidsprofiel, is het centrale doel van de 'welkomstfase' het bepalen van het profiel van de leerder in de doeltaal. Daarom moet de derde component van de plaatsingstoets betrekking hebben op lezen en schrijven in de tweede taal. Een voorbeeld van een praktisch hulpmiddel voor dit doel is te vinden in de LIAM Toolkit van de Raad van Europa (Tool 26).<sup>148</sup> De referentiegids kan worden toegepast op zulke instrumenten, door soortgelijke procedures toe te passen als er gekeken moet worden naar de schalen voor schriftelijke receptie, productie en interactie. Merk op dat Technisch lezen en schrijven geen deel uitmaakt van deze genoemde schalen. Dat komt doordat LASLLIAM technisch lezen en schrijven niet als een doel op zich ziet. Integendeel, het stelt een set vaardigheden vast om de doelstellingen van het leerproces te halen, zoals gerepresenteerd in de communicatieve taalactiviteiten (zie 4.1; 6.2.2). Net als in het ERK en het ERK AU, zijn alle descriptoren van LASLLIAM zowel leerdoelen als (potentiële) leerresultaten. Dat betekent dat een specifieke descriptor – bijvoorbeeld met betrekking tot schrijven – kan verwijzen naar een doelstelling die moet worden behaald of naar een competentie die iemand al heeft. De 'can do's' die uiteindelijk uit de plaatsingstoets naar voren komen, worden dus een geconsolideerd startpunt waarvan de leerder tijdens de cursus gebruik kan maken.

Als eindresultaat van de beoordelingsprocedures in de welkomstfase moeten er toereikende elementen zijn verzameld om aan het begin van het leerproces een beschrijving van de persoon te kunnen maken met betrekking tot diens geletterdheids- en tweedetaalprofiel. Het resultaat zal vrij vaak een wisselend profiel zijn, waarin bijvoorbeeld de mondelinge dimensie hoger is (met meer 'can do's' in de tweede taal die al zijn bereikt) dan die van lezen en schrijven, of waarin de productieactiviteiten minder goed ontwikkeld zijn dan de interactieactiviteiten (zie 1.4.3).

## 6.2.2. Voortgangstoetsing tijdens de cursus

Het ERK schrijft: 'Voortgangstoetsing richt zich op het bereiken van bepaalde doelstellingen. Het heeft dan ook betrekking op in een week/semester verrichte activiteiten, het studieboek, de syllabus' (Raad van Europa 2001: 183). Vaak is het echter ook mogelijk om conclusies te trekken over de sociale vaardigheid van de gebruiker voor zover de beoordeling is ingebed in taken uit het echte leven. Voor LASLLIAM heeft voortgangstoetsing betrekking op wat er is gedaan in de leeromgeving. Niettemin impliceert de toegevoegde waarde van een passende behoefteanalyse dat de inhoud van de cursus meestal overeenkomt met gebeurtenissen in het dagelijks leven en dat de gegeven taken de dagelijkse routines van de leerders nabootsen. Met andere woorden, hoe meer de inhoud van de cursus overeenkomt met wat er buiten de cursus gebeurt, hoe beter docenten op basis van voortgangstoetsing kunnen voorspellen hoe goed de leerders met echte communicatieve taalactiviteiten kunnen omgaan. Vanuit dit perspectief stelt het ERK dat 'het onderscheid tussen prestatie (gericht op de inhoud van de opleiding) en vaardigheid (gericht op het continuüm van vaardigheid in de realiteit) idealiter klein moet zijn' (Raad van Europa 2001: 184).

Typische vormen van voortgangstoetsing tijdens de cursus zijn de diagnostische procedures<sup>149</sup> en de tussentijdse toetsen. Diagnostische procedures, die sterk verankerd zijn in een formatieve benadering, worden gebruikt om de sterke en zwakke punten van leerders te achterhalen om beslissingen te nemen over de cursus. Voorbeelden hiervan zijn het observeren van het luistergedrag of kijken naar veelgemaakte fouten bij technisch lezen of spreken die de begrijpelijkheid in de weg staan.

Tussentijdse toetsen worden meestal afgenomen aan het eind van een didactische eenheid die als een bouwsteen wordt gezien.<sup>150</sup> Ze zijn bedoeld om de leervoortgang te monitoren om te weten hoe het gaat met de groep en te controleren of de geboden input is begrepen en opgenomen, zodat die leidt tot de verwachte output. Deze toetsen kunnen ook een summatieve functie hebben, vooral in het geval van tussentijdse examens.

Bij plaatsingstoetsen dient de docent de LASLLIAM-descriptoren verticaal te bekijken (door de voortgang van niveau 1 tot niveau 4 te beschouwen), maar bij voortgangstoetsing beveelt LASLLIAM aan de descriptoren horizontaal te bekijken, in elk geval als de cursussen formeel betrekking hebben op slechts één niveau.

<sup>147</sup> Tarone et al. 2009.

<sup>148</sup> Raad van Europa - LIAM 2020i.

<sup>149</sup> ALTE 1998.

<sup>150</sup> Young-Scholten en Naeb 2020.

Neem bijvoorbeeld, als we een cursus van niveau 2 als voorbeeld nemen, een leestaak – als onderdeel van een tussentijdse toets – waarvan de input een instructie is. In dit geval kan de docent de schalen voor schriftelijke receptie gebruiken. Om precies te zijn is binnen de specifieke schaal Instructies lezen de volgende descriptor van niveau 2 in dit geval nuttig.

2	Kan eenvoudige instructies begrijpen als ze worden gepresenteerd in een visuele vorm met geoefende woorden.
---	---

Als voorbeeld van een concrete toepassing van LASLLIAM voor de voortgangstoetsing tijdens een cursus, controleert de docent of het bovengenoemde leerdoel is behaald als het resultaat van een activiteit voor begrijpend lezen.

Gelet op het belangrijkste onderscheid dat het ERK maakt tussen descriptoren van communicatieve taalactiviteiten (gericht op 'wat') en descriptoren van communicatieve taalcompetenties (gericht op 'hoe'), laat het bovenstaande voorbeeld zien dat de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten aan de hand van LASLLIAM hoofdzakelijk betrekking heeft op het 'wat'. Dat betekent niet dat er geen gevolgtrekkingen kunnen worden gemaakt over het 'hoe'. Het is ook belangrijk dat de docent controleert of de leerder de technische vaardigheden heeft verworven die nodig zijn voor het uitvoeren van communicatieve taalactiviteiten, naast bijvoorbeeld woordenschat en fonologie (zie 5.3). In lijn daarmee kan het nodig zijn specifieke oefeningen te doen als voorbereiding op de uitvoering van taken om de lees- en schrijfvaardigheid of digitale vaardigheden te beoordelen (zie 2.2.5).

Binnen de algemene schalen van LASLLIAM worden de descriptoren vaak weergegeven volgens de formule 'Kan X (wat verwijst naar de communicatieve activiteit) door Y te beluisteren/lezen/spreken/schrijven (wat verwijst naar de mate waarin geoefend is, de duur en de linguïstische complexiteit)' (zie 4.2). Dit impliceert dat oefeningen op basis van de schalen voor Technische lees- en schrijfvaardigheid betrekking hebben op het 'hoe', als het object in het tweede deel is van de formule (het deel dat begint met 'door'). Als de focus daarentegen op het 'wat' ligt, zoals bij taken in het echte leven, wordt er verwezen naar het eerste deel van de formule (de 'can do').

Stel je als voorbeeld een leerder voor die de opdracht heeft gekregen vertrouwde woorden over te schrijven. In dit geval wordt de docent uitgenodigd de schaal van Technisch lezen en schrijven voor schrijven op niveau 1 te gebruiken, om te controleren of de persoon deze woorden kan overschrijven. Vervolgens wordt sterk aanbevolen deze technische vaardigheid toe te passen in vervolgtaken, waarbij de communicatieve taalactiviteiten kunnen worden beschreven met algemene en specifieke schalen van LASLLIAM. Op die manier wordt de zojuist aangeleerde vaardigheid van de leerder onmiddellijk in de praktijk gebracht volgens deze opeenvolging, die al is voorgesteld in 3.1.

Oefening 1	Woorden en afkortingen voor dagen van de week herkennen (bijv. door ze te omcirkelen)
Taak 1	Data vinden in een authentieke persoonlijke agenda

Oefening 1 is dus gericht op 'hoe/door' en is afgestemd op de 'wat/can do' van taak 1.<sup>151</sup>

### 6.2.2.1. Beoordeling op basis van een scenario

Zoals is beschreven in hoofdstuk 5, richten scenario's zich op situaties die verband houden met het dagelijks leven van deelnemers, waarbij het doel is hen succesvol te betrekken bij activiteiten die bedoeld zijn om in een persoonlijke behoefte te voorzien. In de context van een continuïteitgerichte benadering is een beoordeling op basis van een scenario<sup>152</sup> een zeer representatief voorbeeld van leergerichte beoordeling (zie 6.1.2). De docent wordt gevraagd gevolgtrekkingen te maken met betrekking tot elke taak in de set. Op die manier wordt een beoordeling van een taak<sup>153</sup> ingebed in de beoordeling van een scenario, omdat de uitvoering van de eerste taak een voorbereiding is voor de tweede taak (enzovoort) volgens de gegeven volgorde. Hoe meer een scenario wordt vertegenwoordigd door een reeks 'goede' taken, hoe groter de kans dat de leerdoelgerichte beoordeling van de docent overeenkomt met hoe effectief de leerder in zijn persoonlijke behoefte kan voorzien.

Volgens ALTE-LAMI is een goede taak 'adequaate, passend en authentiek' (ALTE Authoring Group 2016: 34).

- ▶ 'Adequaate' verwijst naar de ijkings van de taak in relatie tot het niveau waarvoor hij is bedacht.
- ▶ 'Passend' verwijst naar het vermogen van de taak om te voorzien in de behoeften van de gebruikers.
- ▶ 'Authentiek' impliceert dat de taak, als die in de leeromgeving wordt uitgevoerd, door de deelnemers als nuttig en motiverend wordt gezien, doordat hij situaties in het echte leven weerspiegelt.<sup>154</sup>

<sup>151</sup> Er is vaak een soortgelijke samenhangende opeenvolging binnen een onderwijseenheid; dit gebeurt als oefeningen voor het versterken van een net verworven grammaticale structuur vóór taken komen waarin de leerder deze structuur moet gebruiken.

<sup>152</sup> Carroll 2018; Zhang et al. 2019.

<sup>153</sup> Ellis 2003; van Gorp en Deygers 2013.

<sup>154</sup> Natuurlijk zou een toenemende authenticiteit worden gegarandeerd door communicatieve taalactiviteiten die door docenten en curriculumontwerpers zijn gepland om de leeromgeving in te bedden in alledaagse contexten. Zoals uitgelegd in hoofdstuk 4 en 5, wordt het opzetten van activiteiten die de leerders meenemen naar de gemeenschap voor aanvullende oefening in de echte wereld sterk aanbevolen door LASLLIAM. Dit kan worden gedaan met een scenario (zie bijlage 2) en er worden voorbeelden gegeven in de LIAM Toolkit van de Raad van Europa (Tool 56 en 57); zie Raad van Europa 2021d.



Stel je een scenario voor waarin de behoefte bestaat om iets te eten in een café. De leerder wordt gevraagd:

- ▶ een menu te begrijpen;
- ▶ enige informatie die de ober geeft te begrijpen;
- ▶ een bestelling te doen.

De specifieke schalen van LASLLIAM die volgens het voorbeeld een rol spelen, zijn:

- ▶ Lezen ter informatie, binnen de schalen voor Schriftelijke receptie;
- ▶ Luisteren naar mededelingen en instructies, binnen de schalen voor Mondeling begrip;
- ▶ Goederen en diensten verkrijgen, binnen de schalen voor Mondelinge interactie.

Aangezien de communicatieve situatie plaatsvindt in een café, maakt deze deel uit van het publieke domein. Het voorbeeld verwijst hier in alle schalen naar niveau 3, maar denk eraan dat individuele profielen natuurlijk kunnen variëren. De docent kan alle hieronder vermelde descriptors gebruiken, waarbij in elk vak de eerste uit een specifieke schaal komt en de tweede, cursief gedrukte, uit de bijbehorende tabel van LASLLIAM voor het publieke domein.

### Specifieke schaal – lezen ter informatie

3	Kan de meest eenvoudigste informatiematerialen begrijpen, zoals het menu van een fastfoodrestaurant dat geïllustreerd is met foto's of een geïllustreerd verhaal dat in zeer eenvoudige, alledaagse woorden/tekens is geformuleerd; <i>bijv. mededelingenbord van buurthuis; servicemenu van wasserij, autowasserette of maaltijdbezorging.</i>
---	---

### Specifieke schaal – luisteren naar mededelingen en instructies

3	Kan de belangrijkste punten oppikken in een korte, eenvoudige boodschap die in persoonlijk contact in een vertrouwde omgeving wordt overgebracht; <i>bijv. over het menu in een kantine ('Vandaag serveren we pasta').</i>
---	--

### Specifieke schaal – voedsel en diensten verkrijgen

3	Kan eenvoudige aankopen doen en/of eten en drinken bestellen als de gesproken taal kan worden ondersteund met wijzen of andere gebaren; <i>bijv. in een bar of restaurant.</i>
---	--

Als voorbeeld van het gebruik van LASLLIAM in de context van een beoordeling op basis van een scenario, kan de docent controleren of de leerder de bovenstaande leerdoelen heeft bereikt, zowel wat betreft de voltooiing van de individuele taak als het voorzien in een behoefte in de echte wereld, als het totale resultaat van het hele scenario.

## 6.2.3. Voortgangstoetsing aan het einde van de cursus

Toetsing aan het eind van de cursus is strikt gebonden aan de syllabus en volledig geïntegreerd in de leerroute. Het maakt deel uit van de permanente beoordeling. In de context van een leven lang leren betekent het ook dat niveau 4 (en de niveaus 1, 2 en 3 nog meer) een stap vormt in een doorlopend proces, dat wil zeggen, een voortzetting in de richting van de vaardigheidsprofielen die zijn beschreven in het ERK en het ERK AU.

### 6.2.3.1. Portfolio

In lijn met deze visie is een portfolio een sterk aanbevolen eindproduct van de cursus. LASLLIAM helpt docenten hun leerders te begeleiden bij het samenstellen van een portfolio van bereikte leerdoelen (hoogstwaarschijnlijk niet beperkt tot één niveau), dat ook een ondersteuning kan zijn voor reflectief leren op basis van doelen stellen en zelfbeoordeling (zie 6.2.4.). Het stimuleren van reflectie als natuurlijk onderdeel van elk leerproces, in het bijzonder voor mensen met weinig ervaring met leeromgevingen, is ontzettend belangrijk voor het ondersteunen van essentiële aspecten van een leven lang leren, zoals zelfvertrouwen en autonomie (zie 3.3; 3.4). Bovendien geldt specifiek voor volwassen migranten dat 'hun taalvaardigheid gemakkelijk onderschat kan worden door overheidsfunctionarissen en potentiële werkgevers en een goed georganiseerd portfolio effectief kan getuigen van de inspanningen en prestaties op het gebied van het leren van de taal' (Raad van Europa 2020: 5).<sup>155</sup>

In de afgelopen twintig jaar heeft de Raad van Europa een breed scala aan hulpmiddelen ontwikkeld die gericht zijn op bewustmaking van leerders: van het schema voor zelfbeoordeling van het ERK dat leerders helpt 'hun eigen sterke punten te waarderen, hun zwakke punten te herkennen en hun leerproces effectiever te laten verlopen' (Raad van Europa 2001: 192)<sup>156</sup> tot het Europees Taalportfolio<sup>157</sup> en Tool 39<sup>158</sup> van de LIAM Toolkit van de Raad van Europa, waarin delen van het Europees Taalportfolio zijn aangepast voor de doelgroep van volwassen vluchtelingen.<sup>159</sup>

<sup>155</sup> Little 2012.

<sup>156</sup> Raad van Europa 2020d.

<sup>157</sup> Raad van Europa 2020e.

<sup>158</sup> Raad van Europa 2020j.

<sup>159</sup> Raad van Europa - LIAM 2020g.

Het Europees Taalportfolio is met name zo ontworpen dat 'niet alleen tijdens het leren van een bepaalde taal officiële erkenningen [kunnen] worden geregistreerd, maar ook meer informele ervaringen rond contacten met talen en andere culturen worden opgenomen' (Raad van Europa 2001: 174). Het levert bewijs van het proces van het leren van de taal, waarbij interculturele ervaringen worden belicht en de betreffende persoon de mogelijkheid heeft om verschillende aspecten van de taalbiografie<sup>160</sup> in diens tweede taal (zoals die naar voren zijn gekomen tijdens de cursus) en het taalpaspoort<sup>161</sup> (vanaf de welkomstfase), waaronder het meertalige repertoire van die persoon, te documenteren en te presenteren.

### 6.2.3.2. Afsluitend examen

Hoewel LASLLIAM een portfolio sterk aanbeveelt, vereisen sommige onderwijssystemen in verschillende Europese contexten andere procedures, zoals een afsluitend examen. Dit wordt een summatieve benadering genoemd. Het positieve effect van zulke toetsen kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de noodzaak om aan te tonen dat een cursus met succes is afgerond, als bewijs voor de inspanningen die zijn geleverd in de leeromgeving. Zoals is opgemerkt in het rapport van de Raad van Europa-ALTE, kan zulk bewijs in sommige lidstaten heel belangrijk zijn, vooral als er binnen het gehanteerde systeem een commissie is die gevraagd wordt besluiten te nemen over het verlenen van internationale bescherming of de wettelijke status van vluchteling aan een asielzoeker. Het besluit van de commissie, en haar houding in het algemeen, kan ook afhankelijk zijn van documentatie die getuigt van een positieve beoordeling naar aanleiding van deelname aan een cursus.

Stel, rekening houdend met het feit dat 'een valide beoordeling een aantal relevante vormen van taalgebruik moet toetsen' (Raad van Europa 2001: 178), dat je een examen moet ontwikkelen als afsluiting van een cursus op niveau 1; Meer specifiek: stel je voor dat je betrokken bent bij de ontwikkeling van de component voor schriftelijke interactie.<sup>162</sup> In dat geval kan de docent eerst alle LASLLIAM-schalen voor Schriftelijke interactie (algemeen en specifiek) bekijken als potentiële inhoud om uit te kiezen.

#### Algemene schaal – schriftelijke interactie

1	Kan een persoonlijk relevant woord opschrijven door het over te schrijven.
	Kan een formulier ondertekenen.

#### Specifieke schaal – correspondentie

1	Kan enkele woorden over zichzelf of over voorwerpen van persoonlijk belang overschrijven.
---	---

#### Specifieke schaal – notities, berichten, formulieren en transacties

1	Kan enkele woorden overschrijven om te reageren op een bericht.
---	---

Vervolgens moet de docent de descriptors filteren om te kiezen welke zullen worden beoordeeld. Met andere woorden, de docent moet die descriptors selecteren die redelijkerwijs kunnen worden toegepast als leerdoelen op basis van de taalactiviteiten met betrekking tot de inhoud, taken en scenario's die al zijn behandeld tijdens de cursus. Tot slot kan de docent, als voorbeeld van concreet gebruik van LASLLIAM in de context van een afsluitend examen, controleren of de leerder de geselecteerde doelen heeft behaald. De gekozen representatieve elementen moeten het dus mogelijk maken iemands prestaties na deelname aan een cursus te beschrijven. Om bewijs van de vorderingen van de leerders te verzamelen, kan een vergelijking tussen het aan het begin van de cursus vastgestelde profiel (zie 6.2.1) en dat aan het einde nuttig zijn. Het koppelen van de verzamelde informatie aan deze twee tijdstippen is een goede gewoonte, niet alleen om de voortgang van elke deelnemer te onderstrepen, maar ook om meer bewustzijn te creëren voor het feit dat de leercurven variëren (zie hoofdstuk 5).

Vooraf in het geval van een toetsing aan het einde van een cursus is het belangrijk dat LASLLIAM niet wordt gebruikt met een beheersingscriteriumgerichte benadering. Zoals al is benadrukt (zie 6.1.1), moet een eerlijke beoordeling op basis van deze referentiegids de resultaten altijd op een positieve manier onderstrepen. Dat betekent bijvoorbeeld dat als een leerder op niveau 4 niet de bijbehorende doelen voor schriftelijke receptie heeft gehaald, diegene niet zakt voor het examen. In plaats daarvan moet de leerder volgens de gekozen profileringsbenadering (zie 6.1.3) worden beschreven aan de hand van de doelen voor lezen op het eigen niveau.

<sup>160</sup> Raad van Europa 2021a.

<sup>161</sup> Raad van Europa 2021b.

<sup>162</sup> ALTE 2011.

### 6.2.4. Profilering van de behaalde leerdoelen

Op basis van de voortgangstoetsing met betrekking tot het gevolgde segment (zie 6.3) van het leerproces zou het mogelijk moeten zijn om, via de aanbevolen samenstelling van een portfolio of het afsluitende examen, iemands individuele profiel op te stellen (zie 1.4.3). Het uiteindelijke resultaat dat is voorgesteld door LASLLIAM als het gaat om de verstrekte documentatie, kan dan bijvoorbeeld worden weergegeven door de onderstaande figuur.

Figuur 9 in het ERK AU 'toont de taalvaardigheid in één taal in relatie tot de 'algemene' descriptorschalen van het ERK' (Raad van Europa 2020: 40). Figuur 8 bestaat uit een lineair diagram (dat de verticale dimensie van figuur 7 weergeeft) waarin te zien is wat er tijdens een cursus kan worden bereikt: voor Schriftelijke interactie en Mondelinge productie is bijvoorbeeld niveau 2 bereikt. Tegelijkertijd heeft de leerder niveau 3 bereikt in Schriftelijke receptie en Mondelinge interactie en heeft diegene al niveau 4 behaald in Mondelinge receptie.

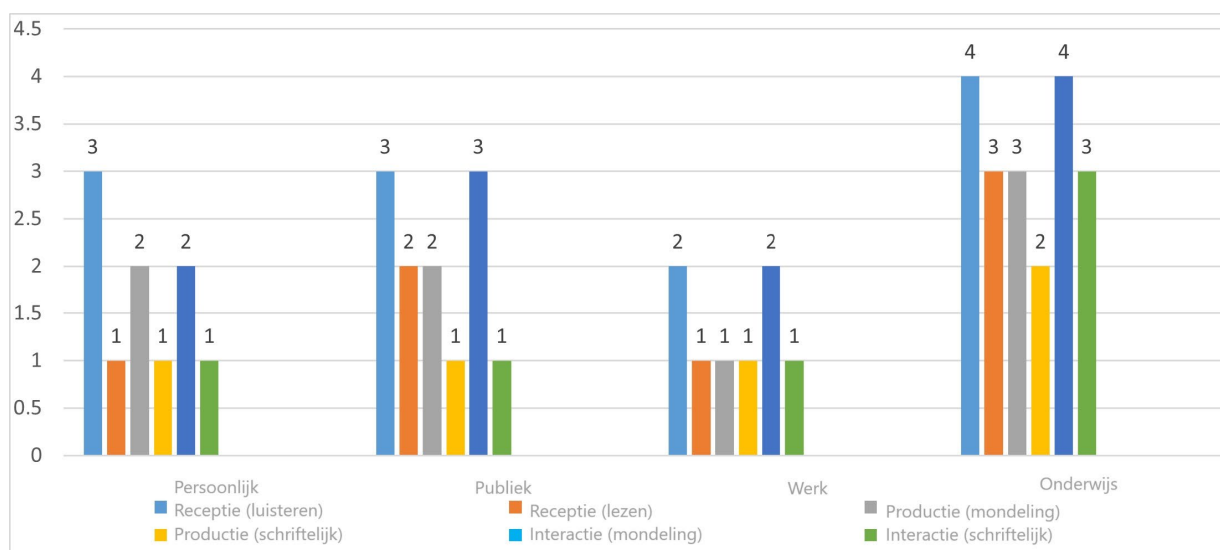
**Figuur 8 – Totaal behaalde leerdoelen**

Taalactiviteiten	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Mondelinge Receptie				
Schriftelijke Receptie				
Mondelinge Interactie				
Schriftelijke Interactie				
Mondelinge Productie				
Schriftelijke Productie				

Grafieken zoals figuur 6 in het ERK AU (Raad van Europa 2020: 38) kunnen in een op LASLLIAM gebaseerde beoordeling worden gebruikt om een wisselend profiel te tekenen waarin de bereikte leerdoelen zijn weergegeven door descriptors van verschillende categorieën (volgens de horizontale dimensie van figuur 7).

Figuur 9 is een andere manier om een wisselend profiel weer te geven, door communicatieve taalactiviteiten te belichten volgens de vier domeinen (de derde dimensie van figuur 7, vervlochten met de verticale dimensie). Het voorbeelddiagram laat zien dat de leerder in het onderwijsdomein leerdoelen heeft behaald die horen bij niveau 4 in Luisteren en Mondelinge interactie, niveau 3 in Lezen, Mondelinge productie en Schriftelijke interactie en niveau 2 in Schriftelijke productie. In het algemeen worden lagere niveaus behaald in de overige drie domeinen, waarbij de mondelinge dimensie altijd hoger is dan de schriftelijke. Het kan typisch zijn voor iemand die de doeltaal hoofdzakelijk in de leeromgeving gebruikt, alleen in strikt noodzakelijke gevallen in het publieke domein en minder in het persoonlijke domein. Dat komt doordat diegene in de vertrouwde sfeer, met ouders en vrienden, de moedertaal spreekt. Het laagste gebruik heeft betrekking op het werkdomein (waar deze persoon alleen collega's met dezelfde nationaliteit heeft).

**Figuur 9 – Leerdoelen behaald in domeinen van taalgebruik**



Complexere weergaven kunnen een combinatie vormen van de figuren 8 en 9, waardoor een multidimensionaal profileringsmodel ontstaat waarin rekening wordt gehouden met specifieke categorieën die zijn ingebed in domeinen van taalgebruik.

De docent, en in bredere zin de curriculumontwerper, kan natuurlijk het profiel van de leerders op directere en misschien praktischere manieren weergeven, bijvoorbeeld in de vorm van een checklist of schema.<sup>163</sup> Vooral het gebruik van checklists wordt door LASLLIAM sterk aanbevolen als een instrument voor het maken van het portfolio. 'Checklists van 'ik kan'-descriptoren zijn een verplichte eis in alle Europese Taalportfolio's. Ze breiden de algemene descriptoren van het schema voor zelfbeoordeling uit tot een gedetailleerde inventaris van communicatieve activiteiten die kan worden gebruikt om regelmatig doelen te stellen en na te denken in het kader van zelfbeoordeling'.<sup>164</sup> (Bijlage 3 vormt een voorbeeld, hoofdzakelijk in het perspectief van de Taalbiografie van het Europees Taalportfolio).

### 6.3. LASLLIAM ALS EEN MIDDEL OM LEEROMGEVINGEN IN HEEL EUROPA MET ELKAAR TE VERBINDEN

Het gebruik van LASLLIAM voor de ontwikkeling van zulke profieldocumentatie kan een toegevoegde waarde hebben met betrekking tot de mobiliteit van migranten binnen Europa. Door op Europees niveau potentiële leerdoelen vast te stellen voor ongeletterde en laaggeletterde volwassenen, kan deze referentiegids de wederzijdse erkenning ondersteunen van segmenten van het doorlopende leerproces voor verschillende aanbieders (bijv. vrijwilligers in een kamp, docenten van een inburgeringscursus) en verschillende plaatsen (bijv. plaatsen of zelfs landen) of in verschillende fasen (bijv. eerste of tweede opvang voor vluchtelingen).

De noodzaak om de puzzelstukjes samen te voegen ter ondersteuning van de inzet en voortgang van de leerder is van fundamenteel belang als deze in een lidstaat van de Raad van Europa is begonnen met leren, is verdergegaan in een andere lidstaat en het proces in een derde lidstaat gaat afronden. Met andere woorden, een portfolio van alfabetisering en tweedetaaleren bestaande uit LASLLIAM-descriptoren kan een concrete oplossing zijn voor de wederzijdse behoeften van migranten en docenten om de behaalde leerdoelen op een samenhangende manier zichtbaar en traceerbaar te maken. Deze leerprestaties zijn het resultaat van op zichzelf staande momenten in het hele proces dat transnationaal plaatsvindt, in een groot aantal formele en informele contexten, bij staatsscholen en publieke instanties, particuliere organisaties en ngo's.

Laten we als voorbeeld de veelvoorkomende situatie nemen van iemand als Hanad, een ongeletterde Somalische man die is gered in Lampedusa en na de eerste opvang in Italië asiël aanvraagt in Zweden om herenigd te kunnen worden met zijn broer. In dit geval volgt hij, in afwachting van zijn officiële status als vluchteling, een alfa T2-cursus in het Italiaans, aangezien hij in Rome is. Terwijl hij deze cursus volgt, slaagt hij erin internationale bescherming te krijgen. Daarna verlaat hij Italië onmiddellijk om naar de secundaire opvang in Stockholm te gaan. Hier biedt het onderwijssysteem hem de mogelijkheid zijn leerproces voort te zetten, wederom met een alfa T2-cursus, maar dit keer in een andere taal, namelijk Zweeds in plaats van Italiaans. Door de in Rome beoordeelde LASLLIAM-leerdoelen hebben Hanad en zijn nieuwe docent in Stockholm het voordeel dat ze Hanads voortgang op het gebied van strategieën voor taalgebruik en technisch lezen en schrijven onafhankelijk van de doeltaal kunnen aantonen. Dat vereist wederzijdse erkenning: het segment van het leerproces waarmee hij in Italië is begonnen, kan worden gewaardeerd tijdens de welkomstfase in Zweden, waardoor hij een betere receptie en oriëntatie heeft volgens een gids die een verticaal curriculum biedt, zonder dat er voorbij wordt gegaan aan zijn individuele behoeften of de contextuele kenmerken van de regionale leeromgeving.

Een ander voorbeeld is Chafia, een laaggeletterde vrouw uit Marokko die in Spanje aankomt voor gezinshereniging en na twee jaar besluit met haar man naar Duitsland te verhuizen voor zijn werk. In dit geval kan het eerste segment plaatsvinden in Madrid en het tweede in München. Hopelijk is dit een holistisch leerproces waarin docenten in heel Europa de overgang zo soepel mogelijk maken om te voorkomen dat de mobiliteit van migranten voor fragmentatie zorgt.

De casussen van Hanad en Chafia laten zien dat bepaalde vaardigheden kunnen worden overgedragen van de ene taal op de andere: fonemisch bewustzijn en vaardigheden voor het schrijven en decoderen hoeven maar één keer te worden geleerd, terwijl begrijpend lezen en luistervaardigheid natuurlijk taalafhankelijk zijn. Deze visie mag niet worden geïnterpreteerd als een van bovenaf bepaalde beleidsregel op het gebied van alfabetiseringsonderwijs in Europa. Een soepele overgang vereist juist transparantie in het leerproces in de verschillende fasen en portfolio's die de leerder – als eigenaar van diens documentatie – kan meenemen naar de volgende leeromgeving. De toegevoegde waarde van LASLLIAM ligt in het potentiële gebruik ervan als praktisch hulpmiddel voor het verkleinen van het risico op fragmentatie van het leerproces, zodat een brug kan worden geslagen tussen het verlaten van de ene leeromgeving en het betreden van een andere.

<sup>163</sup> Stockmann 2006.

<sup>164</sup> Raad van Europa 2001.

#### 6.4. LASLLIAM ALS EEN MIDDEL OM BEOORDELINGSINSTRUMENTEN TE ONTWIKKELEN

Zoals in dit hoofdstuk is aangetoond, kan LASLLIAM op basis van gespecificeerde benaderingen (zie 6.1) een praktisch hulpmiddel vormen voor het ontwikkelen van verschillende beoordelingsinstrumenten (zie 6.2). Tabel 3 geeft een overzicht van het voorgestelde gebruik van de referentiegids voor het verbeteren van de verbanden tussen leren en beoordelen. In de eerste kolom zijn de descriptors van LASLLIAM weergegeven die het meest geschikt zijn voor de bijbehorende doelen en beoordelingsvormen. Deze vormen staan in de tweede kolom, en in de derde kolom zijn de beoordelingsinstrumenten te zien die docenten kunnen gebruiken.

**Tabel 3 – Descriptoren van LASLLIAM, beoordelingsvormen en beoordelingsinstrumenten**

Descriptoren van LASLLIAM	Beoordelingsvormen	Beoordelingsinstrumenten
Interviewen en geïnterviewd worden	plaatsingstoets	plaatsingstoets: profiel tweede taal (mondeling)
Algemene schalen (schriftelijk)	plaatsingstoets	plaatsingstoets: profiel geletterdheid en tweede taal (schriftelijk)
Algemene schalen, specifieke schalen	voortgangstoets	diagnostische procedures, tussentijdse toetsen
Algemene schalen, specifieke schalen, domeintabellen	beoordeling op basis van een scenario	communicatief scenario
Algemene schalen, specifieke schalen	voortgangstoets (inclusief zelfbeoordeling)	portfolio, checklist, schema
Algemene schalen, specifieke schalen	voortgangstoets	afsluitend examen



## Hoofdstuk 7

# ONDERZOEKSPLAN LASLLIAM

---

Het doel van dit hoofdstuk is het onderzoeksplan beschrijven dat ten grondslag lag aan de ontwikkeling en validering van de LASLLIAM-referentiegids. LASLLIAM is het resultaat van vier jaar voortdurende ontwikkeling, feedback en herziening (zie figuur 10). In de volgende paragrafen worden de stappen beschreven die zijn genomen om de referentiegids te ontwikkelen en de descriptorren te valideren. De verschillende stappen zijn bedoeld om vast te stellen hoe passend de doelen van LASLLIAM zijn.

De ontwikkelingsfase van LASLLIAM werd gevolgd door meerdere consultatieronden met deskundigen over de hele referentiegids, die gevolgd werd door een valideringsfase van meerdere stappen met betrekking tot de descriptorren en schalen. Tot slot zal de testfase tot de presentatie en verspreiding leiden.

**Figuur 10 – De hoofdfasen van LASLLIAM**



### 7.1. DE ONTWIKKELINGSFASE EN DE CONSULTATIEFASE

Het project LASLLIAM ging in mei 2018 van start (zie Inleiding) met het ontwerpgerichte onderzoek voor de ontwikkeling van de referentiegids met een set conceptdescriptorren voor Technisch lezen en schrijven, Communicatieve taalactiviteiten, Strategieën voor taalgebruik en Digitale vaardigheden.

Een eerste versie van de descriptorren voor Technisch lezen en schrijven werd gebruikt in een workshop tijdens de LESLLA-conferentie in 2019 om feedback te verzamelen over de toegekende niveaus. Een volledige, gedetailleerde consultatie van de referentiegids als geheel (dus inclusief de descriptorren) met experts<sup>165</sup> op de door de Raad van Europa toegewezen gebieden vond plaats in oktober 2019. Het ontwikkelings- en herzieningsproces ging door en in juni 2020 leidde een tweede ronde van gedetailleerd overleg met de externe experts van de Raad van Europa tot herziening en verbetering van de hoofdstukken en de schalen en de toevoeging van enkele praktische toepassingen in de leeromgeving. Een volledige set descriptorren/schalen was gereed in september 2020, toen de valideringsfase van start ging.

### 7.2. DE VALIDERINGSFASE

Het ERK stelt: 'validatie is een voortdurend, in theorie oneindig proces' (Raad van Europa 2001: 22). De descriptorren van LASLLIAM zijn het resultaat van een voortdurend proces dat is beschreven in figuur 11. De methodologie is grotendeels dezelfde als die voor de validering van de descriptorren van het ERK en het ERK AU<sup>166</sup> met een gemengde methode voor het bevestigen van de bevindingen. De deelnemers aan de valideringsfase waren voornamelijk docenten en vrijwilligers die minimaal twee jaar ervaring hadden in het werken met leerders die de doelgroep van LASLLIAM vormen en vertrouwd waren met het ERK en het ERK AU. Daarnaast namen curriculum- en syllabusontwerpers, beoordelingsexperts, taaltesters en beleidsmakers deel aan het proces.

<sup>165</sup> Jean-Claude Beacco, Kaatje Dalderop, Bart Deygers, Cecile Hamnes Carlsen en David Little.

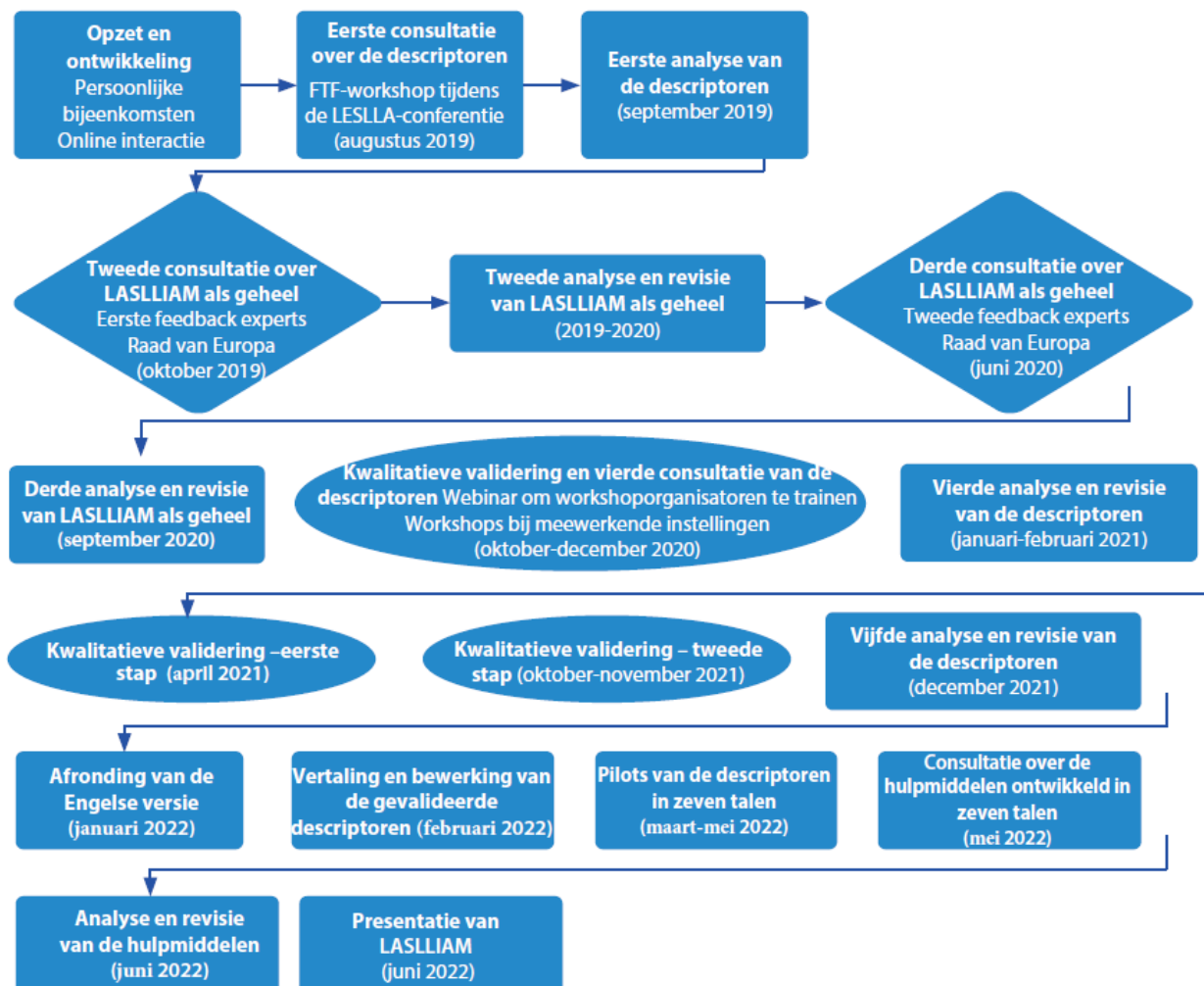
<sup>166</sup> North en Piccardo 2016.



De validatie van LASLLIAM bestond uit een opeenvolgend kwalitatief-kwantitatief ontwerp in twee fasen: een kwalitatieve fase met workshops en een kwantitatieve fase in twee stappen.

De informatie in de volgende subparagrafen en in het gedetailleerde rapport (zie de website van LASLLIAM) geven details over de kwalitatieve en kwantitatieve fasen. Het rapport richt zich met name op de resultaten op het gebied van gegevensanalyse, overwegingen en beslissingen die zijn genomen in het licht van het verkregen bewijs. De volgende subparagrafen geven een overzicht van het proces, de methodologieën, de deelnemers, de taken en de gegevens die zijn verzameld in elke stap van de validatiefase.

**Figuur 11 – Mijlpalen van LASLLIAM, van ontwerp tot publicatie**



### 7.2.1. Kwalitatieve validering

Bij de kwalitatieve validering lag de nadruk op het verzamelen van feedback over alle descriptoren van LASLLIAM van ervaren docenten en vrijwilligers op het gebied van alfabetisering en tweedetaalleren in verschillende landen. Via het netwerk van de Raad van Europa en de persoonlijke en professionele netwerken van de auteurs werden organisatoren voor de workshops geworven. De twee trainingswebinars voor workshoporganisatoren vonden plaats in oktober en november 2020. Tussen oktober en december 2020 vonden er 19 workshops plaats in 10 verschillende landen en in 11 talen, zoals te zien is in tabel 4, waarbij in totaal 410 deelnemers en 91 werkgroepen betrokken waren. De workshoporganisatoren mochten de workshops naar keuze online of face to face geven. Van hen werd verwacht dat ze 20-25 deelnemers verzamelden die in groepen konden samenwerken om de descriptoren te beoordelen. De deelnemers aan de workshops moesten minimaal twee jaar ervaring hebben met het werken met LESLLA-leerders<sup>167</sup> en het Engels voldoende beheersen om de Engelstalige descriptoren te kunnen beoordelen. De deelnemers kregen een kennismaking met LASLLIAM voordat ze aan de taken gingen werken en konden steeds over de begrippenlijst beschikken.

167 Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA); zie LESLLA 2020.

**Tabel 4 – Een overzicht van de kwalitatieve workshops**

<b>Aantal workshops</b>	19
<b>Vorm</b>	17 online / 2 face to face
<b>Profiel organisatoren</b>	Universiteit, openbare scholen, organisaties
<b>Profiel deelnemers</b>	Docenten van openbare en particuliere onderwijsinstellingen, vrijwilligers (betrokken bij formeel en informeel onderwijs aan migranten, onder wie vluchtelingen)
<b>Aantal landen</b>	10: België, Griekenland (2), Italië (7), Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Rusland, Turkije, Verenigd Koninkrijk, Zwitserland (3)
<b>Aantal talen</b>	11: Albanees, Duits, Engels, Esperanto, Frans, Grieks, Italiaans, Nederlands, Noors, Russisch, Turks
<b>Aantal deelnemers</b>	410
<b>Aantal werkgroepen</b>	91

### 7.2.1.1. Methode – kwalitatieve validering

De workshop omvatte vijf verschillende taken en de deelnemers werd gevraagd de descriptoren te beoordelen op basis van dezelfde criteria die zijn gebruikt voor het valideren van de nieuwe descriptoren voor het ERK AU, namelijk:

1. duidelijkheid (alle descriptoren);
2. pedagogisch nut (alle descriptoren);
3. toewijzing aan niveaus (schalen Technisch lezen en schrijven);
4. relevantie voor het echte leven (specifieke schalen en schalen Digitale vaardigheden);
5. toewijzing aan categorieën (specifieke schalen).

De auteurs besloten 90% positieve reacties als grens te hanteren voor het accepteren, verwijderen of herzien van descriptoren met betrekking tot elk van de bovengenoemde vijf criteria.

Voor elk van de taken hadden de werkgroepen de mogelijkheid om in de kolom 'opmerkingen' naast elke descriptor een suggestie te schrijven voor een andere formulering, aan te geven waarom iets volgens hen niet voldeed of per descriptor opmerkingen toe te voegen. Deze informatieve en kwalitatief waardevolle opmerkingen leidden tot de vier consultatieronden die in figuur 11 zijn aangegeven. De redenen voor een negatieve reactie in de opmerkingenkolom werden zorgvuldig in overweging genomen en dat gold ook voor de algemene opmerkingen over alle andere descriptoren.

Idiosyncratische opmerkingen die gebaseerd waren op het verkeerd begrijpen van een Engels woord of die alleen relevant waren voor één taal of een specifieke onderwijs traditie in één land werden besproken in de inleidende teksten bij de schalen.

In de kwalitatieve workshop kwamen 568 descriptoren aan de orde (zie tabel 5) en de deelnemers werd gevraagd deze op verschillende criteria te beoordelen, zoals eerder is uitgelegd. Onderstaande aantallen omvatten 90 descriptoren van niveau Pre-A1 en A1 van het ERK AU. Zoals eerder is besproken in paragraaf 1.2 en hoofdstuk 4, is er een gedeeltelijke overlap tussen de niveaus 3 en 4 van LASLLIAM en de niveaus Pre-A1 en A1 van het ERK AU. In de kwalitatieve validatie maakten deze descriptoren deel uit van de taken 2, 3 en 4. Ze zijn tijdens de workshop met een andere kleur (blauw) gemarkeerd op de bijbehorende bladen. De deelnemers is verzocht de descriptoren uit het ERK en het ERK AU niet te beoordelen, aangezien deze al gevalideerd waren.

**Tabel 5 – Descriptoren van LASLLIAM die aan de orde kwamen tijdens de kwalitatieve workshops**

	<b>Schaal</b>	<b>Aantal descriptoren</b>
<b>Technisch lezen en schrijven schalen (totaal 95)</b>	Taal- en schriftbewustzijn	33
	Lezen	33
	Schrijven	29
<b>Algemene schalen (totaal 47)</b>	Mondelinge receptie	7 (4 descriptoren ERK AU)
	Schriftelijke receptie	9 (2 descriptoren ERK AU)
	Mondelinge productie	6 (2 descriptoren ERK AU)
	Schriftelijke productie	8 (3 descriptoren ERK AU)
	Mondelinge interactie	7 (3 descriptoren ERK AU)
	Schriftelijke interactie	10 (2 descriptoren ERK AU)

Schaal		Aantal descriptoren
Specifieke schalen (totaal 182)	Mondelinge receptie	36 (15 descriptoren ERK - AU)
	Schriftelijke receptie	34 (17 descriptoren ERK AU)
	Mondelinge productie	16 (5 descriptoren ERK AU)
	Schriftelijke productie	16 (3 descriptoren ERK AU)
	Mondelinge interactie	54 (22 descriptoren ERK AU)
	Schriftelijke interactie	26 (10 descriptoren ERK AU)
Schalen strategieën voor taalgebruik (totaal 168)	Mondelinge receptiestrategieën	29
	Schriftelijke receptiestrategieën	26
	Mondelinge productiestrategieën	23
	Schriftelijke productiestrategieën	20
	Mondelinge interactiestrategieën	32
	Schriftelijke interactiestrategieën	38 (2 descriptoren ERK AU)
Schalen digitale vaardigheden (totaal 76)	Communicatie en samenwerking	32
	Content maken en beheren	28
	Veiligheid	16
<b>Totaal aantal descriptoren</b>		<b>568 (90 van ERK AU)</b>

Tijdens de workshops gingen de werkgroepen met elkaar in discussie en beantwoordden ze de vooraf geformuleerde vragen. De antwoorden werden door de organisatoren verzameld en gedeeld met de auteurs.

Aan het eind van elke workshop vroeg de organisator de deelnemers of ze bereid waren deel te nemen aan verdere stappen, met name in de testfase, en werd de informatie over de bereidheid van de deelnemers tot verdere deelname opgenomen in het eindrapport. Daardoor heeft de kwalitatieve validatie als toegevoegde waarde dat er een Europees netwerk is aangelegd ter voorbereiding op verdere stappen van LASLLIAM volgens het onderzoeksplan. De reacties van alle workshops zijn samengevoegd tot één bestand voor elke taak/set schalen.

### 7.2.1.2. Analyses en belangrijkste resultaten

De analyse van de kwalitatieve workshops omvatte het volgende:

1. kwantitatieve analyse, waaronder de frequenties van en het percentage reacties op de verschillende criteria voor elke descriptor en ook voor de hele schaal;
2. kwalitatieve analyse van de verdere opmerkingen van de subgroepen;
3. kwalitatieve analyse van de rapporten van de workshoporganisatoren.

Zoals te zien is in tabel 6, hebben de deelnemers in totaal 478 descriptoren beoordeeld (dus de 568 descriptoren zonder de 90 die zijn overgenomen uit het ERK AU en al waren gevalideerd).

Daarvan scoorden 367 descriptoren meer dan 90% op duidelijkheid en 381 meer dan 90% op pedagogisch nut.

Daarnaast werden 186 descriptoren beoordeeld op relevantie voor het echte leven. Van deze 186 descriptoren scoorden er 162 meer dan 90%.

Dat betekent dat 77% van de descriptoren meer dan 90% scoorde op duidelijkheid, dat 80% meer dan 90% scoorde op pedagogisch nut en dat 87% meer dan 90% scoorde op relevantie voor het echte leven.

**Tabel 6 – Samenvatting van de feedback van de kwalitatieve workshops**

Schaal		Aantal descriptoren	Aantal descriptoren met meer dan 90% positieve beoordelingen	
Schalen technisch lezen en schrijven (totaal 95)	Taal- en schriftbewustzijn	33	Duidelijkheid	22
			Pedagogisch nut	19
	Lezen	33	Duidelijkheid	18
			Pedagogisch nut	29
	Schrijven	29	Duidelijkheid	10
			Pedagogisch nut	20

Schaal		Aantal descriptors	Aantal descriptors met meer dan 90% positieve beoordelingen	
Algemene schalen (totaal 31)	Mondelinge receptie	3	Duidelijkheid	0
			Pedagogisch nut	3
	Schriftelijke receptie	7	Duidelijkheid	6
			Pedagogisch nut	7
	Mondelinge productie	4	Duidelijkheid	3
			Pedagogisch nut	4
	Schriftelijke productie	5	Duidelijkheid	2
			Pedagogisch nut	4
	Mondelinge interactie	4	Duidelijkheid	4
			Pedagogisch nut	4
	Schriftelijke interactie	8	Duidelijkheid	8
			Pedagogisch nut	8
Specifieke schalen (totaal 110)	Mondelinge receptie	21	Duidelijkheid	20
			Pedagogisch nut	21
			Relevantie in het echte leven	21
	Schriftelijke receptie	17	Duidelijkheid	12
			Pedagogisch nut	17
			Relevantie in het echte leven	17
	Mondelinge productie	11	Duidelijkheid	11
			Pedagogisch nut	11
			Relevantie in het echte leven	11
	Schriftelijke productie	13	Duidelijkheid	12
			Pedagogisch nut	5
			Relevantie in het echte leven	7
Mondelinge interactie	32	Duidelijkheid	31	
		Pedagogisch nut	28	
		Relevantie in het echte leven	31	
Schriftelijke interactie	16	Duidelijkheid	16	
		Pedagogisch nut	16	
		Relevantie in het echte leven	16	
Schalen strategieën voor taalgebruik (totaal 166)	Mondelinge receptiestrategieën	29	Duidelijkheid	10
			Pedagogisch nut	25
	Schriftelijke receptiestrategieën	26	Duidelijkheid	20
			Pedagogisch nut	14
	Mondelinge productiestrategieën	23	Duidelijkheid	20
			Pedagogisch nut	19
	Schriftelijke productiestrategieën	20	Duidelijkheid	17
			Pedagogisch nut	18
	Mondelinge interactiestrategieën	32	Duidelijkheid	28
			Pedagogisch nut	27
	Schriftelijke interactiestrategieën	36	Duidelijkheid	34
			Pedagogisch nut	27
Schalen digitale vaardigheden (totaal 76)	Communicatie en samenwerking	32	Duidelijkheid	27
			Pedagogisch nut	25
			Relevantie in het echte leven	30
	Content maken en beheren	28	Duidelijkheid	24
			Pedagogisch nut	17
			Relevantie in het echte leven	20
Veiligheid	16	Duidelijkheid	12	
		Pedagogisch nut	13	
		Relevantie in het echte leven	15	
Totaal aantal descriptors (totaal 478)		478	Duidelijkheid	367
			Pedagogisch nut	381
			Relevantie in het echte leven	176

Voor het herzien en verwijderen van descriptorren werden diverse criteria gebruikt, zoals hieronder kort is beschreven.

Descriptorren werden herzien of verwijderd als ze:

- ▶ naar twee of meer verschillende communicatieve taalactiviteiten konden verwijzen;
- ▶ door de meerderheid van de respondenten als te gevorderd werden gezien (zelfs als ze als duidelijk werden beoordeeld);
- ▶ inconsistent waren met descriptorren in andere schalen.

Descriptorren werden herzien door:

- ▶ woorden te veranderen die te vaag of te technisch werden geacht;
- ▶ termen te veranderen om de terminologie in alle schalen van LASLLIAM uniform te houden;
- ▶ enkele zinnen te vereenvoudigen;
- ▶ voorbeelden toe te voegen.

Op basis van de toepassing van deze criteria en de vastgestelde drempel werden er descriptorren verwijderd en werden andere samengevoegd of herzien, waarbij ook rekening werd gehouden met de opmerkingen van de respondenten. Tabel 7 geeft een overzicht van het totale aantal descriptorren dat in elke schaal is herzien of verwijderd.

**Tabel 7 – Overzicht van herziene/verwijderde descriptorren tijdens de kwalitatieve validering**

		Aantal descriptorren	Aantal herzien	Aantal verwijderd	Totaal aantal descriptorren in herziene schalen
<b>Schalen technisch lezen en schrijven</b>	Taal- en schriftbewustzijn	33	17	11	22
	Lezen	33	23	2	31
	Schrijven	29	20	4	25
<b>Algemene schalen</b>	Mondelinge receptie	7	3	0	7
	Schriftelijke receptie	9	6	0	9
	Mondelinge productie	6	4	0	6
	Schriftelijke productie	8	3	0	8
	Mondelinge interactie	7	4	0	7
	Schriftelijke interactie	10	3	0	10
<b>Specifieke schalen</b>	Mondelinge receptie	36	20	0	36
	Schriftelijke receptie	34	5	0	34
	Mondelinge productie	16	8	0	16
	Schriftelijke productie	16	4	1	15
	Mondelinge interactie	54	23	0	54
	Schriftelijke interactie	26	0	0	26
<b>Schalen strategieën voor taalgebruik</b>	Mondelinge receptie	29	12	12	17
	Schriftelijke receptie	26	9	3	23
	Mondelinge productie	23	15	1	23
	Schriftelijke productie	20	13	2	18
	Mondelinge interactie	32	22	2	32
	Schriftelijke interactie	38	11	10	28
<b>Schalen digitale vaardigheden</b>	Communicatie en samenwerking	32	13	0	32
	Content maken en beheren	28	15	4	24
	Veiligheid	16	3	2	14
<b>Totaal</b>		568	256	54	517

Als resultaat van de workshops zijn er in totaal 54 descriptorren verwijderd, 3 descriptorren toegevoegd en 256 descriptorren herzien. Wat context betreft, is de begrippenlijst herzien door nieuwe begrippen toe te voegen en eerder opgenomen begrippen te verwijderen.

Aan het einde van de kwalitatieve fase had LASLLIAM derhalve 517 descriptoren, waaronder 90 uit het ERK AU. Een volledig verslag is te vinden op de website van LASLLIAM, met daarin tabellen voor alle schalen en een overzicht van de herzieningen van de descriptoren en de begrippenlijst.

## 7.2.2. Kwantitatieve validatie

Na de kwalitatieve validatie zijn de herziene descriptoren gebruikt in een kwantitatieve validatiestudie die tussen april en december 2021 in twee stappen is uitgevoerd met ervaren docenten. De doelstellingen van de kwantitatieve validatie waren:

- ▶ de resultaten van de kwalitatieve validatie bevestigen voor de descriptoren die duidelijk, pedagogisch nuttig en relevant voor het echte leven werden geacht;<sup>168</sup>
- ▶ de resultaten met betrekking tot duidelijkheid controleren van de descriptoren die waren herzien op basis van de kwalitatieve validatieanalyse;
- ▶ de progressie in de schaling van de descriptoren van de schalen voor Technisch lezen en schrijven en Communicatieve taalactiviteiten valideren.

### 7.2.2.1. Methode – kwantitatieve validatie – eerste stap

De eerste stap van de kwantitatieve validatie werd uitgevoerd met een onlinevragenlijst. De deelnemers werden geworven via de netwerken voor alfabetisering en tweedetaalleren in de verschillende landen, de contacten die al tot stand waren gebracht in de kwalitatieve validatie, het internationale LESLLA-netwerk, de netwerken van LIAM en ALTE en andere relevante netwerken van de Raad van Europa. Van de deelnemers werd verwacht dat ze ervaring hadden met alfabetiserings- en tweedetaalonderwijs aan LESLLA-leerders, dat ze vertrouwd waren met het ERK en dat ze het Engels voldoende beheersten om descriptoren in het Engels te kunnen beoordelen. De deelnemers werden uitgenodigd een onlinevragenlijst in te vullen.

De vragenlijst bevatte vragen om achtergrondinformatie over de profielen van de deelnemers te verzamelen, in het bijzonder leeftijd, gender, gedoeerde taal/talen, aantal jaren ervaring met LESLLA-leerders en vertrouwdheid met de niveaus van het ERK en taaltoetsen. De deelnemers kregen aan het begin van de vragenlijst een introductie van LASLLIAM en het concept van voortgangslijnen/criteria. Vervolgens kregen ze vijf taken met descriptoren ter beoordeling, zoals beschreven in tabel 8.

**Tabel 8 – Kwantitatieve validatietaken LASLLIAM (eerste stap)**

Taaknummer	Type schaal en verzoeken aan deelnemers
Taak 1	Schalen Technisch lezen en schrijven: duidelijkheid en toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 2	Algemene schalen: duidelijkheid en toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 3	Specifieke schalen: duidelijkheid en toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 4	Schalen strategieën voor taalgebruik: duidelijkheid en beoordeling van de moeilijkheid
Taak 5	Schalen digitale vaardigheden: duidelijkheid

Om de tijd die nodig was om alle vragen te beantwoorden binnen een redelijke limiet te houden, werden er 18 verschillende versies van de validatievragenlijst ontwikkeld, zoals is weergegeven in de opzet van de kwantitatieve validatie die is beschreven in de tabellen 9 en 10. Deze versies zijn ingevoerd in *SurveyMonkey* en (met behulp van gemeenschappelijke descriptoren, zie onder) gekoppeld aan één gegevensverzameling.

Om misverstanden te voorkomen en de respondenten op de hoogte te houden van de specifieke (geletterdheid- en taalgerelateerde) voortgangslijnen en termen, werd er als aanvullend materiaal een begrippenlijst verstrekt met de belangrijkste termen in de descriptoren (zoals foneem, globaalwoord, synthetiseren, eenvoudige zin en beurt) zodat de respondenten deze termen konden opzoeken.

Tabel 9 geeft de aantallen descriptoren weer die zijn gebruikt in de eerste stap van de kwantitatieve validatie. Te beginnen de 517 descriptoren die het resultaat waren van de kwalitatieve validatie (zie tabel 7), werden alle nieuwe descriptoren die door de auteurs waren ontwikkeld opgenomen in de kwantitatieve validatie, samen met de descriptoren uit het ERK AU voor zover die nodig waren als ankers (zie 7.2.2) en om de voortgang in de algemene of specifieke schalen op de niveaus 3 en 4 van LASLLIAM compleet te maken. Dat betekent dat er in de kwalitatieve fase 90 descriptoren van het ERK AU voor de niveaus Pre-A1 en A1 waren opgenomen, maar dat in de kwantitatieve fase alleen met de bovenstaande punten rekening is gehouden.

<sup>168</sup> Het pedagogisch nut en de relevantie voor het echte leven werden niet meer opgenomen in de beoordeling, aangezien alle descriptoren door ten minste 90% van de respondenten in de kwalitatieve studie als nuttig en relevant waren beoordeeld.

Hetzelfde willekeurige identificatienummer dat tijdens de kwalitatieve validatie aan de descriptoren was toegekend, is behouden om de gegevens van de twee validatiefasen te kunnen vergelijken. De descriptoren zijn op een gestratificeerde manier gerandomiseerd om ervoor te zorgen dat ze gelijkmatig over de schalen/niveaus verspreid werden.

**Tabel 9 – Descriptoren van LASLLIAM die waren opgenomen in de kwantitatieve validatie (eerste stap)**

Schaal		Aantal descriptoren
<b>Schalen technisch lezen en schrijven (totaal 78)</b>	Taal- en schriftbewustzijn	22
	Lezen	31
	Schrijven	25
<b>Algemene schalen (totaal 37)</b>	Mondelinge receptie	4
	Schriftelijke receptie	8
	Mondelinge productie	5
	Schriftelijke productie	6
	Mondelinge interactie	5
	Schriftelijke interactie	9
<b>Specifieke schalen (totaal 131)</b>	Mondelinge receptie	22
	Schriftelijke receptie	24
	Mondelinge productie	13
	Schriftelijke productie	13
	Mondelinge interactie	40
	Schriftelijke interactie	19
<b>Schalen strategieën voor taalgebruik (totaal 139)</b>	Mondelinge receptiestrategieën	17
	Schriftelijke receptiestrategieën	21
	Mondelinge productiestrategieën	23
	Schriftelijke productiestrategieën	18
	Mondelinge interactiestrategieën	32
	Schriftelijke interactiestrategieën	28
<b>Schalen digitale vaardigheden (totaal 70)</b>	Communicatie en samenwerking	32
	Content maken en beheren	24
	Veiligheid	14
<b>Totaal aantal descriptoren</b>		<b>455</b>

Tabel 10 geeft het aantal descriptoren weer dat aanwezig was in de 18 versies van de vragenlijst. Het aantal descriptoren per versie varieerde van 65 tot 70, met een gemiddelde van 66,94, in overeenstemming met de aantallen die zijn gebruikt voor de validatie van het ERK AU.



**Tabel 10 – Descriptoren van LASLLIAM in de versies van de vragenlijst**

Versies van de vragenlijst	Aantal descriptoren per taak					Totaal
	Taak 1	Taak 2	Taak 3	Taak 4	Taak 5	
1	18	24	13	4	6	65
2	15	24	13	8	6	66
3	17	24	13	5	6	65
4	15	28	12	9	3	67
5	16	28	12	6	3	65
6	16	28	16	6	3	69
7	17	25	13	7	5	67
8	15	25	13	7	6	66
9	16	25	13	9	3	66
10	16	26	13	6	5	66
11	15	26	13	7	4	65
12	15	26	13	6	6	66
13	16	25	16	10	2	69
14	14	25	16	13	2	70
15	16	25	16	9	2	68
16	16	29	12	9	2	68
17	16	29	12	9	2	68
18	16	29	11	10	3	69

De versies zijn op zo'n manier ontworpen dat:

- ▶ Alle 455 descriptoren aan bod kwamen.
- ▶ In taak 1 altijd een steekproef van de drie schalen voor Technisch lezen en schrijven werd gegeven.
- ▶ In de taken 2 en 3 altijd minimaal één volledige schaal werd gegeven.
- ▶ In taak 4 altijd een volledige schaal werd gegeven.
- ▶ Binnen de taken 2, 3 en 4 op de volgende manier een samenhangend verband werd gecreëerd.
- ▶ De steekproef in taak 3 die afkomstig was uit de specifieke schalen met voorbeelden voor de domeinen kwam overeen met de volledige algemene schaal die werd gegeven in taak 2.
- ▶ De steekproef in taak 4 die afkomstig was uit de schalen voor Strategieën voor taalgebruik hield verband met de schalen die werden beoordeeld in taak 2 en 3. (Bijv. als in taak 2 Mondelinge receptie werd beoordeeld als de volledige algemene schaal, werden in taak 3 descriptoren uit de specifieke schalen gegeven die betrekking hadden op Mondelinge receptie en in taak 4 descriptoren van de Mondelinge strategieën). Zo kregen de respondenten een volledig beeld, waardoor ze hun oordeel konden baseren op de consistentie van de descriptoren in verschillende typen schalen.

Bij de eerste drie taken werd de deelnemers gevraagd elke descriptor toe te wijzen aan een niveau van LASLLIAM (naast de beoordeling van de 'duidelijkheid'). Om de gegevens in één gegevensverzameling te kunnen invoeren:

- ▶ werden aan het begin van deze taken in alle versies gemeenschappelijke descriptoren gebruikt;
- ▶ bestond een deel van deze gemeenschappelijke descriptoren uit 'ankers': reeds geijkte descriptoren uit het ERK AU en de schalen voor Technisch lezen en schrijven.

Kort samengevat zijn er 18 verschillende versies van de vragenlijst gemaakt met overlappende descriptoren afkomstig uit de verschillende schalen van LASLLIAM. Deze overlap werd bereikt door middel van gemeenschappelijke descriptoren die werden gebruikt aan het begin van taak 1, taak 2 en (gedeeltelijk) taak 3 (waaronder de 'ankers') en daarnaast afwisselende herhalingen onder de verschillende toegekende steekproeven voor de rest van de descriptoren in de betreffende taken.

### 7.2.2.2. Methode – kwantitatieve validatie – tweede stap

Om meer gegevens te verzamelen om de moeilijkheidsgraad van de descriptoren te valideren en een representatieve steekproef van respondenten uit de verschillende contexten en talen binnen de lidstaten van de Raad van Europa te waarborgen, werd er een tweede kwantitatieve validatiestap uitgevoerd in een aantal extra landen.

Omdat uit de eerste stap bleek dat er voor meer dan 90% van de descriptoren een hoge mate van overeenstemming was over de duidelijkheid ervan, besloten de auteurs in de tweede ronde alleen te vragen om toekenning van een niveau of moeilijkheidsgraad. Van de deelnemers aan de tweede stap werd verwacht dat zij hetzelfde profiel hadden als degenen die betrokken waren bij de eerste stap. Ze kregen aan het begin van de vragenlijst een introductie van LASLLIAM en het concept van voortgangslijnen/criteria. Vervolgens kregen ze vier taken met descriptoren ter beoordeling, zoals is beschreven in tabel 11.

**Tabel 11 – Kwantitatieve validatietaken LASLLIAM (tweede stap)**

Taaknummer	Type schaal en verzoeken aan deelnemers
Taak 1	Schalen Technisch lezen en schrijven: toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 2	Schalen Communicatieve taalactiviteiten (schriftelijk): toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 3	Schalen Communicatieve taalactiviteiten (mondeling): toewijzing aan LASLLIAM-niveaus
Taak 4	Schalen strategieën voor taalgebruik: beoordeling van de moeilijkheid

Hetzelfde willekeurige identificatienummer dat tijdens de kwalitatieve validatie en de eerste stap van de kwantitatieve validatie aan de descriptoren was toegekend, is behouden om de gegevens van de verschillende fasen te kunnen vergelijken. Ook in deze stap werden de descriptoren op een gestratificeerde manier gerandomiseerd om ervoor te zorgen dat ze gelijkmatig over de schalen/niveaus verspreid werden. In tabel 12 is het ontwerp van deze tweede stap weergegeven.

**Tabel 12 – Ontwerp van kwantitatieve validatietaken LASLLIAM**

Taak 1	Technisch lezen en schrijven	Toewijzen aan niveau	Elke respondent	3 schalen	69 descriptoren
Taak 2	Communicatieve taalactiviteiten schriftelijk (algemeen + specifiek)	Toewijzen aan niveau	Elke respondent	12 schalen	65 descriptoren
Taak 3	Communicatieve taalactiviteiten mondeling (algemeen + specifiek)	Toewijzen aan niveau	Elke respondent	15 schalen	80 descriptoren
Taak 4	Strategieën voor taalgebruik	Moeilijk/makkelijk	2 groepen (A en B) A - Strategieën voor schriftelijk taalgebruik B - Strategieën voor mondeling taalgebruik	9 schalen (voor elke groep)	68 descriptoren 72 descriptoren
					Totaal 282/286

De kwantitatieve validatie in de tweede stap was zo ontworpen dat:

- ▶ alle categorieën en alle descriptoren aan bod kwamen;
- ▶ in alle taken altijd de volledige schaal was gegeven (inclusief de voorbeelden van de domeinen);
- ▶ in de algemene en specifieke schalen de descriptoren die in de eerste stap van de kwantitatieve validatie al gevalideerd waren niet meer waren opgenomen: dat betekent dat er al meer dan 200 antwoorden waren verzameld; de duidelijkheid werd bevestigd met ten minste 80% overeenstemming; de modus en het gemiddelde bevestigden het beoogde niveau.

Hier waren een paar uitzonderingen op: sommige al gevalideerde descriptoren waren nodig om de voortgang binnen de algemene schalen compleet te maken, om de deelnemers een compleet referentiekader te geven (ten minste één descriptor voor elk niveau).

Daarnaast is het hele kader ook nodig om de specifieke schalen beter te kunnen introduceren.

- ▶ Net als bij de kwalitatieve validatie werden de descriptoren die waren overgenomen uit het ERK AU niet opnieuw gevalideerd, omdat die al gevalideerd waren.
- ▶ Met betrekking tot de schalen voor Strategieën voor taalgebruik werden de respondenten met het oog op het grote aantal descriptoren in twee groepen verdeeld (A en B) op basis van de geschreven en gesproken dimensie van de taal (en dus in lijn met de verdeling tussen taak 2 en 3): groep A werd gevraagd te werken aan de schriftelijke dimensie en groep B aan de mondelinge dimensie.

### 7.2.2.3. Analyses en belangrijkste resultaten

De gegevens van de eerste en tweede stap zijn zorgvuldig gecorrigeerd, ingevoerd in één databestand en statistisch geanalyseerd door senioronderzoekers van Cito (Nederland).<sup>169</sup> De analyse van de kwantitatieve validatie bestond uit:

- ▶ het omzetten van ruwe scores in percentages (voor alle taken);
- ▶ beschrijvende statistiek waaronder modus, gemiddelde en standaarddeviatie om de reacties samen te vatten (voor alle taken);
- ▶ vergelijkende analyses van de toegekende niveaus met de beoogde niveaus (voor de taken 1, 2 en 3) en de moeilijkheidsgraad (taak 4), dat wil zeggen, het percentage respondenten dat het beoogde niveau toekende en de verdeling van de respondenten die descriptoren aan andere niveaus toekenden.

In de kwantitatieve studie zijn de descriptoren beoordeeld door 421 docenten. Bijna alle docenten (97%) waren tamelijk of zeer goed bekend met de schalen van het ERK. De grote meerderheid van de docenten (78%) had minimaal drie jaar ervaring met lesgeven aan LASLLIAM-leerders, de meerderheid (60%) meer dan vijf jaar. De respondenten kwamen uit 21 verschillende landen. De meest onderwezen talen waren Italiaans, Engels, Nederlands, Duits, Noors, Frans, Sloveens, Bulgaars, Deens, Portugees en Spaans. Kleine(re) aantallen noemden Catalaans, Grieks, Fins, Turks, Zweeds, Tsjechisch en Roemeens, terwijl ook Albanees, Baskisch, Litouws en Luxemburgs af en toe werden genoemd.

De descriptoren werden alleen in de eerste stap van de kwantitatieve validatie op duidelijkheid beoordeeld, om de bevindingen van de kwalitatieve workshops te bevestigen en de descriptoren die na de kwalitatieve workshops waren herzien op duidelijkheid te controleren. De niveaus van de descriptoren werden in beide stappen van de kwantitatieve validatie beoordeeld. Elke descriptor werd door minimaal 200 respondenten aan een niveau toegewezen.

De descriptoren werden door gemiddeld 94% van de respondenten als duidelijk beoordeeld. Bijna alle descriptoren (97%) werden als duidelijk beoordeeld door meer dan 90% van de respondenten, 13 descriptoren werden door 70-80% van de respondenten duidelijk gevonden en slechts twee descriptoren door minder dan 70% (60-70%).

Om de resultaten van de kwantitatieve validatie te verwerken, werden de volgende criteria gebruikt voor het behouden, verwijderen of vervangen en (incidenteel) herzien van een descriptor.

- ▶ Een descriptor die door minder dan 70% van de respondenten duidelijk werd gevonden, werd verwijderd uit de schalen.
- ▶ Descriptoren werden behouden als de modus (meest genoemde) en het gemiddelde van het toegekende niveau hetzelfde waren als het beoogde niveau (met incidentele toepassing van een tolerantie van 10% voor het gemiddelde).
- ▶ Een descriptor werd naar een ander niveau verplaatst op grond van twee voorwaarden: als ten minste 75% van de respondenten het eens was over één specifiek niveau (anders dan het beoogde niveau) en als de verplaatsing niet ten koste ging van de consistentie van de schaal. In andere gevallen werd de descriptor verwijderd.
- ▶ Descriptoren die niet aan de criteria van modus en gemiddelde voldeden en ook niet door meer dan 75% van de respondenten aan een ander niveau werden toegewezen, werden verwijderd.
- ▶ In sommige gevallen verving een vergelijkbare descriptor uit een verwante schaal (bijv. productie en interactie) die wel aan de criteria voldeed de oorspronkelijke descriptor. Dit criterium werd toegepast als het verwijderen van de oorspronkelijke descriptor tot een hiaat in de specifieke schaal zou hebben geleid.
- ▶ De descriptoren die waren overgenomen uit het ERK AU waren al gevalideerd en zijn daarom niet opnieuw gevalideerd. In totaal zijn er 71 descriptoren uit het ERK AU geïntegreerd in de schalen van LASLLIAM voor Communicatieve taalactiviteiten (zie tabel 2). Deze zijn ongewijzigd gebleven en in de specifieke schalen aangevuld met tabellen met domeinvoorbeelden (zie hoofdstuk 4).
- ▶ Een enkele keer werd een descriptor enigszins herzien om een fout te corrigeren of om de bewoordingen consistent te houden (bijv. bericht in plaats van tekst, een dubbel woord verwijderd of een ontbrekend woord toegevoegd).

In totaal zijn er 85 LASLLIAM-descriptoren verwijderd uit de schalen, 24 zijn er vervangen en van 32 descriptoren is de tekst enigszins herzien om een fout te corrigeren of de descriptor aan te passen aan een nieuwe verzameling. Meer details zijn te vinden in het validatierapport op de website. Tabel 13 geeft een overzicht van het aantal descriptoren in elke schaal van de definitieve versie van LASLLIAM.

<sup>169</sup> Cito 2022.

**Tabel 13 – Aantal descriptors in de definitieve versie van LASLLIAM**

	Schaal	Aantal descriptors
<b>Schalen technisch lezen en schrijven (totaal 59)</b>	Taal- en schriftbewustzijn	15
	Lezen	24
	Schrijven	20
<b>Algemene schalen* (totaal 41)</b>	Mondelinge receptie	6
	Schriftelijke receptie	9
	Mondelinge productie	4
	Schriftelijke productie	7
	Mondelinge interactie	7
	Schriftelijke interactie	8
<b>Specifieke schalen* (totaal 143)</b>	Mondelinge receptie	24
	Schriftelijke receptie	29
	Mondelinge productie	12
	Schriftelijke productie	12
	Mondelinge interactie	49
	Schriftelijke interactie	17
<b>Strategieën voor taalgebruik schalen (totaal 119)</b>	Mondelinge receptiestrategieën	14
	Schriftelijke receptiestrategieën	19
	Mondelinge productiestrategieën	21
	Schriftelijke productiestrategieën	18
	Mondelinge interactiestrategieën	26
	Schriftelijke interactiestrategieën	21
<b>Schalen digitale vaardigheden (totaal 63)</b>	Communicatie en samenwerking	27
	Content maken en beheren	24
	Veiligheid	12
<b>Totaal aantal descriptors</b>		<b>425</b>

\*Inclusief descriptors uit het ERK AU.

Al met al hebben de 568 descriptors aan het begin van het validatieproces, na zorgvuldige herzieningen in meerdere consultatieronden met experts, kwalitatieve validatiewerkshops met 91 groepen uit 10 verschillende landen en kwantitatieve validatie door meer dan 400 docenten in ongeveer 20 verschillende landen, geresulteerd in de 425 descriptors (tabel 13), bestaande uit 354 nieuwe descriptors gevalideerd door ervaren docenten die ongeveer 24 talen onderwijzen, aangevuld met 71 descriptors uit het ERK AU die al waren gevalideerd.

### 7.3 VOORUITBLIK OP DE PILOTFASE

Voortbouwend op de validatie van descriptors en schalen is de testfase bedoeld om het verkennende gebruik van LASLLIAM in de praktijk te documenteren voor verschillende contexten en talen. Vertalingen van de schalen van LASLLIAM uit het Engels in zeven andere Europese talen (naast het Frans, ook Nederlands, Duits, Grieks, Italiaans, Spaans en Turks) zullen door teams van ervaren praktijkdeskundigen als basis worden gebruikt om onderwijsmaterialen te produceren, zoals voorbeeldpagina's van diagnostische materialen, taken en miniprojecten, communicatieve scenario's, strategie-instructies en taaladvies, training in het gebruik van digitale apparaten en portfolio's in de doeltalen van hun respectievelijke landen. Een kwalitatieve inhoudsanalyse van de gegevens van focusgroepen documenteert de perspectieven van deze praktijkdeskundigen op de bruikbaarheid van LASLLIAM. Daarnaast hebben teams van ALTE-LAMI<sup>170</sup> diverse voorbeelden van beoordelingsinstrumenten ontwikkeld in het Engels, in overeenstemming met de in hoofdstuk 6 besproken beginselen, om de mogelijkheden van LASLLIAM in dat verband te illustreren (bijv. voorbeelden van een behoefteanalyse, plaatsingstoets en afsluitend examen).

## REFERENTIES

---

- Abadzi, H. (2012), "Can adults become fluent readers in newly learned scripts?", *Education Research International* Vol. 2012, p. 1-8, beschikbaar op <https://doi.org/10.1155/2012/710785>, geraadpleegd op 5 februari 2022.
- Adams, M. (1999), *Beginning to read: thinking and learning about print*, MIT Press, Cambridge, MA en Londen.
- Albert, R. et al. (2012), *Alphamar Methodenhandbuch*, Langenscheidt.
- Albert, R. et al. (2015), *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch: Lehrmethoden auf dem Prüfstand*, Tectum.
- ALTE Authoring Group (1998), *Multilingual glossary of language testing terms*, Studies in Language Testing, Vol. 6, UCLES/ Cambridge University Press, Cambridge.
- ALTE Authoring Group (2011), *Manual for language test development and examining*, Raad van Europa, beschikbaar op <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>, geraadpleegd op 5 februari 2022.
- ALTE Authoring Group (2016), *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*, LAMI Position paper, beschikbaar op [www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf](http://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf), geraadpleegd op 5 februari 2022.
- ALTE (2022), *Language Assessment for Migration and Integration*, beschikbaar op [www.alte.org/LAMI-SIG](http://www.alte.org/LAMI-SIG), geraadpleegd op 5 februari 2022.
- Altherr Flores, J. A. (2017), "Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee background", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente* p. 9-31, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Ardila, A. et al. (2010), "Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading", *Archives of Clinical Neuropsychology* Vol. 25, nr. 8, p. 689-712.
- Asfaha, Y. (2009), *Literacy acquisition in multilingual Eritrea: a comparative study of reading across languages and scripts*, Aksant Academic Publishers.
- Bachman, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press.
- Barkowski, H. (2011), "Processability - words & rules - Konnektionismus: Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen, in Clalüna, M. en Etterich, B. (red), *Spracherwerb DaF/ DaZ Forschen - Lehren - Lernen*. Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 11 und 12 Juni 2010, Universität Bern (p. 17-32), AkDaF - Ledafids, St. Gallen.
- Barton, D. (1994), *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Wiley-Blackwell, Hoboken NJ.
- Beacco, J.-C. (2005), *Languages and language repertoires: plurilingualism as a way for life in Europe. Reference study*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/languages-and-language-repertoires-plurilingualism-as-a-way-of-life-in/16802fc1ba>, geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Beacco, J.-C., Little, D. en Hedges, C. (2014a), *Linguistic integration of adult migrants: guide to policy development and implementation*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/16802fc1cd>, geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Beacco, J.-C., Little, D. en Hedges, C. (2014b), *The linguistic integration of adult migrants: From one country to another, from one language to another*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd54a>, geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Beacco, J.-C. et al. (2005), *Niveau A1.1 pour le français: Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Parijs.
- Beacco, J.-C. et al. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education](http://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Benson, C. (2004), *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*, UNESCO, beschikbaar op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632>, geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Bigelow, M. (2006), "Social and cultural capital at school: the case of a Somali teenage girl", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 2nd*

- symposium, Richmond (p. 7-22), Virginia Adult Learning Resource Center.
- Böddeker, J. (2018), *Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen*, Tectum.
- Boeckmann, K.-B. (2011), "Spracherwerbtheorie und Sprachunterrichtspraxis", in Clalüna, M. en Etterich, B. (red.), *Spracherwerb DaF/DaZ Forschen - Lehren - Lernen*. Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 11 und 12 Juni 2010, Universität Bern (p. 33-44), AkDaF - Ledafids, St Gallen.
- Boon, D. (2014), "Adult literacy education in a multilingual context: teaching, learning and using written language in East Timor", proefschrift, Tilburg University.
- Borri, A. et al. (2014a), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Turijn.
- Borri, A. et al. (2014b), *Italian language for adult migrants: syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users, from illiteracy to A1 level, Introduction/Italien L2 en contextes migratoires: syllabus et descripteurs de l'alphabétisation jusqu'au niveau A1*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- British Council - EAQUALS (2015), *Core inventory for general English (2e editie)*, British Council, Londen, beschikbaar op [www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub-british-council-eaquals-core-inventoryv2.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub-british-council-eaquals-core-inventoryv2.pdf), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007), *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Neurenberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015), *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung, Überarbeitete Neuauflage, Mai 2015*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Neurenberg, beschikbaar op [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018), *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs)*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Neurenberg, beschikbaar op [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.html?nn=284228](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.html?nn=284228), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Candlin, C. en Mercer, N. (red.), (2001), *English language teaching in its social context: a reader*, Routledge, Londen en New York.
- Carless, D., Joughin, G. en Liu, N. F. (2007), *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*, Hong Kong University Press.
- Carlsen, C. H. (2017), "Giving LESLLA learners a fair chance in testing", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente. Notulen van het 12e LESLLA-symposium* (p. 135-48), EUG.
- Carretero, S., Vuorikari, R. en Punie, Y. (2017), *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Bureau voor publicaties van de Europese Unie, beschikbaar op <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>, geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Carroll, B. (2018), "A learning-oriented assessment perspective on scenario-based assessment", *Columbia University Working Papers in Applied Linguistics and TESOL* Vol. 17, nr. 2, p. 28-35.
- Castro-Caldas, A. en Reis, A. (2003), "The knowledge of orthography is a revolution in the brain", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* Vol. 16, nr. 1, p. 81-97.
- Chall, J. (1986, 1996), *Stages of reading development*, McGraw-Hill.
- Chall, J. (1999), "Models of reading" in Wagner, D. A., Venezky, R. L. en Street, B. (red.), *Literacy: an international handbook* (p. 163-166), Garland Publishing.
- Chartier, A. (2004), "Teaching reading: a historical approach", in Nunes, T. en Bryant, P. (red.), *The handbook of children's literacy* (p. 511-538), Springer.
- Cito (2008), *Raamwerk Alfabetisering NT2*, Cito B.V. Arnhem.
- Cito (2022), *We are Cito*, beschikbaar op [www.cito.com/](http://www.cito.com/), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- CLIQ (2020), *Sillabi*, beschikbaar op [www.associazionecliq.it/sillabi/](http://www.associazionecliq.it/sillabi/), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Condelli, L. (2004), *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the What Works study*, University of Nottingham, beschikbaar op [www.voced.edu.au/content/ngv%3A12915](http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A12915), geraadpleegd op 11 februari 2022.
- Condelli, L. en Spruck Wrigley, H. (2006), "Instruction, language and literacy: What Works study for adult ESL literacy



students" in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium* (p. 111-133), LOT.

Cope, B. en Kalantzis, M. (red.) (2000), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, Routledge, Londen en New York.

Council of Europe (g.j.), *Generic checklists for the use in ELPs designed for learners aged 15+*, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/16804932bf>, geraadpleegd op 11 februari 2022.

Council of Europe (1954), *European Cultural Convention*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention](http://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention), geraadpleegd op 11 februari 2022

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe (2014), *Integration tests: helping or hindering integration?*, beschikbaar op [www.assembly.coe.int/CommitteeDocs/2013/amdoc11\\_2013TA.pdf](http://www.assembly.coe.int/CommitteeDocs/2013/amdoc11_2013TA.pdf), geraadpleegd op 11 februari 2022.

Council of Europe (2015), *European Social Charter. Collected texts* (7e editie), beschikbaar op <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168048b059>, geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2015-2022), *Language for work: tools for professional development*, beschikbaar op <https://languageforwork.ecml.at>, geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020a), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, publicatie Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020b), *Vulnerable groups*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/europarisks/vulnerable-groups](http://www.coe.int/en/web/europarisks/vulnerable-groups), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020c), *Digital Citizenship Education*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home](http://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/home), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020d), *European Language Portfolio: self-assessment grids* (CEFR), beschikbaar op [www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid](http://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020e), *European Language Portfolio*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/portfolio](http://www.coe.int/en/web/portfolio), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2020f), *Reference level descriptions (language by language)*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions](http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe (2021a), *The language biography*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-biography](http://www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-biography), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe (2021b), *The language passport*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-passport](http://www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-passport), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe (2021c), *25 - Finding out what refugees can already do in the target language and what they need to be able to do*, beschikbaar op <https://rm.coe.int/tool-25-finding-out-what-refugees-can-already-do-in-the-target-languag/16807171aa>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe (2021d), *Mapping journeys and interacting with the host community*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/mapping-journeys-and-interacting-with-the-host-community](http://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/mapping-journeys-and-interacting-with-the-host-community), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - Comité van Ministers (1968), *Resolution (68) 18 on the teaching of languages to migrant workers*, beschikbaar op <https://rm.coe.int/native/09000016804d7d70>, geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe - Comité van Ministers (2014), *Integration tests: helping or hindering integration*, reactie op aanbeveling: Aanbeveling 2034, Doc. 13604, 23 september 2014, beschikbaar op [www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=21151&lang=en](http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=21151&lang=en), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020a), *Linguistic profiles and profiling*, beschikbaar op [www.coe.int/it/web/lang-migrants/profile-language/-profiling](http://www.coe.int/it/web/lang-migrants/profile-language/-profiling), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020b), *Language repertoire*, beschikbaar op [www.coe.int/it/web/lang-migrants/repertoire-language-](http://www.coe.int/it/web/lang-migrants/repertoire-language-), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020c), *Linguistic integration of adult migrants (LIAM)*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/lang-migrants/home](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home), geraadpleegd op 21 februari 2022.



Council of Europe - LIAM (2020d), *Teacher training*, beschikbaar op [www.coe.int/it/web/lang-migrants/teacher-training](http://www.coe.int/it/web/lang-migrants/teacher-training), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020e), *Scenarios in language teaching and learning for adult migrants*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/lang-migrants/scenarios-in-language-teaching-and-learning-for-adult-migrants](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/scenarios-in-language-teaching-and-learning-for-adult-migrants), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020f), *Piloting*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/piloting](http://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/piloting), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020g), *Mapping journeys and interacting with the host community*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/mapping-journeys-and-interacting-with-the-host-community](http://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/mapping-journeys-and-interacting-with-the-host-community), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020h), *Curriculum / course programme / course design / course objectives*, beschikbaar op [www.coe.int/it/web/lang-migrants/curriculum](http://www.coe.int/it/web/lang-migrants/curriculum), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020i), *26 - First steps in the host country language*, beschikbaar op <https://rm.coe.int/tool-26-first-steps-in-the-host-country-language-language-support-for-16807171ab>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020j), *39 - Helping refugees to think about their learning*, beschikbaar op <https://rm.coe.int/tool-39-helping-refugees-to-think-about-their-learning-language-support-for-16807171bd>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020k), *Language support for adult refugees: a council of Europe toolkit*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools](http://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020l), *Literacy*, beschikbaar op [www.coe.int/it/web/lang-migrants/literacy](http://www.coe.int/it/web/lang-migrants/literacy), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of Europe - LIAM (2020m), *Literacy profiles: challenges in the migrant language education*, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles](http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Council of European Union (2018), Aanbeveling van de Raad inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren, beschikbaar op [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA), geraadpleegd op 2 juni 2022.

Counihan, M. (2008), "Looking for logic in all the wrong places: an investigation of language, literacy and logic in reasoning", proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (2006), "Research on low-educated second language and literacy acquisition", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005* (p. 7-23), LOT.

Cucchiari, C. et al. (2015), "The digital literacy instructor: developing automatic speech recognition and selecting learning materials for opaque and transparent orthographies", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Hout, R. van (red.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 251-278), Centre for Language Studies (CLS), Nijmegen.

Cutler, A. (2012), *Native listening: language experience and the recognition of spoken words*, MIT Press, Cambridge MA.

Da Silva, C. et al. (2012), "Literacy: exploring working memory systems", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* Vol. 34, nr. 4, p. 369-377.

Dammers, E., Feldmeier, A. en Kuhnen, C. (2015), "Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung", in Ferraresi, G. en Liebner, S. (red.), *Sprachbrückenbauen. 40. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013* (p. 171-96), Universitätsverlag, Göttingen.

Dawidowicz, M. (2015), "Leseförderung auf Wortebene mit Hilfe des DigLin-Lernprogramms in der Zweitsprache. Erprobung in Alphabetisierungskursen für Migrantinnen und Migranten", *Deutsch als Zweitsprache 1*, p. 37-49.

Rijksoverheid (2020), *Nieuwe Wet inburgering*, beschikbaar op [www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/07/02/nieuwe-wet-inburgering-aangenomen](http://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/07/02/nieuwe-wet-inburgering-aangenomen), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Desjardins, R. (2003), "Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective", *International Journal of Educational Research* Vol. 39, nr. 3, p. 205-45, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035504000266>, geraadpleegd op 2 juni 2022.

Digital Literacy Instructor, Engelse versie (2020), beschikbaar op <http://diglin.eu/>, geraadpleegd op 21 februari 2022. Digital Literacy Instructor, Finse versie (2020), beschikbaar op <https://test.fcsprint2.nl/menu/5>, geraadpleegd op 21 februari 2022. Digital Literacy Instructor, Franse versie (2020), beschikbaar op <https://test.fcsprint2.nl/menu/7>, geraadpleegd op 21 februari 2022. Digital Literacy Instructor, Duitse versie (2020), beschikbaar op <https://test.fcsprint2.nl/menu/70#98>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Digital Literacy Instructor, Spaanse versie (2020), beschikbaar op <https://test.fcsprint2.nl/menu/24>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Dörnyei, Z. (2009), "The L2 motivational self-system", in Dörnyei, Z. en Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (p. 9-42), *Multilingual Matters*, Bristol.

Ehri, L. C. et al. (2001), "Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis", *Review of Educational Research* Vol. 71, p. 393-447.

ELINET - European Literacy Policy Network (2016), *European declaration to the right of literacy*, ELINET.

Ellis, R. (red.) (1999), *Learning a second language through interaction*, John Benjamins, Amsterdam en Philadelphia.

Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press.

Ende, K. et al. (2013), *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, Klett-Langenscheidt.

English Standard Version Bible (2001), ESV Online, beschikbaar op [www.biblegateway.com/versions/English-Standard-Version-ESV-Bible/#booklist](http://www.biblegateway.com/versions/English-Standard-Version-ESV-Bible/#booklist), geraadpleegd op 19 februari 2022.

Feick, D., Pietzuch, A. en Schramm, K. (red.) (2013), *Alphabetisierung für Erwachsene*, Klett-Langenscheidt.

Feldmeier, A. (2005), "Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch", *Deutsch als Zweitsprache* Vol. 2, p. 42-50.

Feldmeier, A. (2009a), "Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung", in

Bothe, J. (red.), *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven* (p. 175-95), Waxmann.

Feldmeier, A. (2009b), *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Neurenberg.

Feldmeier, A. (2010), *Von A bis Z. Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*, Klett.

Feldmeier, A. (2011), "Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen", proefschrift, Universität Bielefeld, beschikbaar op <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301752>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Finnish National Board of Education (2012), *National core curriculum for literacy training for adult migrants*, Finnish National Board of Education, Helsinki.

Finnish National Agency (2017), *National core curriculum for basic education for adults 2017*, Finnish National Agency for Education, Helsinki, beschikbaar op [www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-cocoursere-curriculum-basic-education-adults-2017](http://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-cocoursere-curriculum-basic-education-adults-2017), geraadpleegd op 21 februari 2022.

Freinet, C. (1994), *Oeuvres pedagogiques* (deel 1 en 2), ditions du Seuil.

Freire, P. (1970/2018), *Pedagogy of the oppressed*, Bloomsbury Academic, New York.

Frith, U. (1985), "Beneath the surface of developmental dyslexia", in Patterson, K. E., Marshall, J. C. en Coltheart, M. (red.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (p. 310-330), Lawrence Erlbaum.

Fritz, T. et al. (2006), *Rahmencurriculum. Deutsch als Zweitsprache and Alphabetisierung*, Universität Wien, Institut für Weiterbildung, Verband Wiener Volksbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring, Wenen.

Gardner, S., Polyzoi, E. en Rampaul, Y. (1996), "Individual variables, literacy history, and ESL progress among Kurdish and Bosnian immigrants", *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* Vol. 14, nr 1, p. 1-20.

Gass, S. M. en Selinker, L. (2008), *Second language acquisition: an introductory course* (3e editie), Routledge, Londen en New York.

Gee, J. P. (1990), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Routledge, Londen en New York.

Geers, S. (2011), "Leersucces voorspellen bij alfacursisten? Onderzoek naar de validiteit en betrouwbaarheid van een observatie-instrument", masterscriptie, Tilburg University.

Givon, T. (1979), *On understanding grammar*, Academic Press, Cambridge MA.

Gogolin, I. (2002), *Linguistic diversity and new minorities in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, Language Policy Unit, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/linguistic-diversity-and-new-minorities-in-europe/16802fc1c0>, geraadpleegd op 21 februari 2022.

Gonzalves, L. (2017), "When standardized tests fail: assessing ESL literacy learners in California", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetizaci3n y aprendizaje de idiomas por adultos: investigaci3n, política educativa y practica docente* (p. 123-134), EUG.

Gonzalves, L. (2017), "When standardized tests fail: assessing ESL literacy learners in California", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetizaci3n y aprendizaje de idiomas por adultos: investigaci3n, política educativa y practica docente* (p. 123-134), EUG.

Gonzalves, L. (2017), "When standardized tests fail: assessing ESL literacy learners in California", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetizaci3n y aprendizaje de idiomas por adultos: investigaci3n, política educativa y practica docente* (p. 123-134), EUG.

- Gonzalves, L. (2020), "Emergent literacy development in adult L2 learners: from theory to practice", in Neokleous, G., Krulatz, A. en Farrelly, R. (red.), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, Georgios IGI Global, Hershey PA.
- Gorp, K. van en Deygers, B. (2013), "Task-based language assessment", in Kunnan, A. (red.), *The companion to language assessment: approaches and development* (p. 578-593), Wiley-Blackwell.
- Grassi, R., Costa, R.B. en Ghezzi, C. (red.) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2: Atti del convegno-seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Gray, W. S. (1969), *The teaching of reading and writing: an international survey* (2e editie), Scott, Foresman and Co./ UNESCO.
- Guernier, M.-C. (2012), Apprendre à lire à des adultes en langue maternelle et langue étrangère, *Synergies Brésil*, 10, 47-57, <https://gerflint.fr/Base/ Bresil10/guernier.pdf>, geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Guerrero Calle, S. (2020), "Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1?", proefschrift, Universiteit van Fribourg.
- Heyn, A. (2013), *Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht*, Tectum.
- Hinkel, E. (red.) (2005), "Handbook of research in second language teaching and learning", Routledge, Londen en New York.
- Homer, B. (2009), "Literacy and metalinguistic development", in Olson, D. en Torrance, N. (red.), *The Cambridge handbook of literacy*, p. 487-500, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hoshii, M. en Schramm, K. (2017), "Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verstandnissichernden Handeln", *Deutsch als Fremdsprache* Vol. 54, nr. 4, p. 195-201, beschikbaar op <https://dafdigital.de/ce/von-den-kommunikationsstrategien-zum-produktions-und-verstaendnissichernden-handeln/detail.html>, geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Huettig, F. (2015), "Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Hout, R. van (red.), *Adult literacy, second language and cognition* (p. 115-128), Centre for Language Studies, Nijmegen.
- Huettig, F., Singh, N. en Mishra, R. (2011), "Language-mediated visual orienting behavior in low and high literates", *Frontiers in Psychology* Vol. 2, nr. 285, p. 1-14, beschikbaar op [www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00285/full](http://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00285/full), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Hughes, A. (2003), *Testing for language teachers*, Cambridge University Press.
- Juel, C. (1991), "Beginning reading", in Pearson, D. (red.), *Handbook of reading research* (p. 759-784), Longman.
- Kern, R. en Schultz, J.M. (2005), "Beyond orality: investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction", *The Modern Language Journal* Vol. 89, nr. 3, p. 381-392.
- Ketelaars, E. (2011), "Een onderzoek naar de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van volwassen analfabeten", masterscriptie, Tilburg University.
- Khakpour, N. en Schramm, K. (2016), "Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger\_innen: Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele in Benholz, C., Frank, M. en Niederhaus, C. (red.), *Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, p. 321-337, Waxmann.
- Khan, K. (2019), *Linguistic trials and negotiations in the UK*, Bloomsbury Publishing.
- Kirshner, D. en Whitson, J. (red.) (1997), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*, p. 281-300, Lawrence Erlbaum.
- Klein, W. en Perdue, C. (1997), "The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research* Vol. 13, nr. 4, p. 301-347, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/026765897666879396>, geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Koda, K. (2008), "Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read", in Koda, K. en Zehler, A. M. (red.), *Learning to read across languages*, p. 68-96, Routledge, Londen en New York.
- Kosmidis, M.H., Zafiri, M. en Politimou, N. (2011), "Literacy versus formal schooling: influence on working memory", *Archives of Clinical Neuropsychology* Vol. 26, nr. 7, p. 575-582, <https://academic.oup.com/acn/article/26/7/575/4868>, geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Kosmidis, M. et al. (2004), "Semantic and phonological processing in illiteracy", *Journal of the International Neuropsychological Society* Vol. 10, nr. 6, p. 818-827.
- Krumm, H.-J. (2007), "Profiles instead of levels: the CEFR and its (ab)uses in the context of migration", *The Modern Language Journal* Vol. 91, nr. 4, p. 667-669, [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_6.x](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6.x), geraadpleegd op 2 juni 2022.

- Krumm, H.-J. en Jenkins, E.M. (red.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*, Eviva, Wenen.
- Kuhn, C. (2015), *Hast du keinen Müllimer? - Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik*, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, beschikbaar op [www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fachdiskussion/standard-titel/sprachstandsfeststellung/ger-im-spannungsfeld.html?L=0](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fachdiskussion/standard-titel/sprachstandsfeststellung/ger-im-spannungsfeld.html?L=0), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Kurvers, J. (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*, Aksant Academic Publishers.
- Kurvers, J. en Stockmann, W. (2009), *Wat werkt in Alfabetisering NT2. Leerlast en succesfactoren*, Tilburg University.
- Kurvers, J. en Uri, H. (2006), "Metalexical awareness: development, methodology or written language? A cross-linguistic comparison", *Journal of Psycholinguistic Research* Vol. 35, nr. 4, p. 353-367.
- Kurvers, J. en Zouw, K. van der (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*, About non-literacy and literacy acquisition in a second language], Swets en Zeitlinger, Amsterdam.
- Kurvers, J., Stockmann, W. en Craats, I. van de (2010), "Predictors of success in adult L2 literacy acquisition", in Wall, T. en Leong, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 5th symposium Banff 2009* (p. 64-79), Bow Valley College.
- Kurvers, J., Craats, I. van de en Hout, R. van (2015), "Footprints for the future: cognition, literacy and second language acquisition by adults", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Hout, R. van (red.), *Adult literacy, second language and cognition*, p. 7-32, Centre for Language Studies, Nijmegen.
- Kurvers, J., Hout, R. van en Vallen, T. (2006), "Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005*, p. 69-88, LOT.
- Kurvers, J., Hout, R. van en Vallen, T. (2007), "Literacy and word boundaries", in Faux, N. en Major, H. (red.), *Low educated second language and literacy acquisition: research, policy and practice. Proceedings of the second annual forum*, p. 44-64, The Literacy Institute, Richmond, VA.
- Larsen-Freeman, D. en Long, M. H. (2014), *An Introduction to second language acquisition research*, Routledge, Londen en New York.
- Lemke-Ghafir, C. et al. (2021), *Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant\_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen*, IMIS, Osnabrück, beschikbaar op <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-202106255174>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- LESLLA - Literacy Education and Second Language Learning for Adults (2020), [www.leslla.org](http://www.leslla.org).
- Lieberman, I. en Lieberman, A. (1990), "Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction", *Annals of Dyslexia* Vol. 40, nr. 1, p. 51-76.
- Little, D. (2012), *The linguistic integration of adult migrants and the European Language Portfolio: an introduction*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/16802fc1cb>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Loewen, S. (2020), *Introduction to instructed second language acquisition*, Taylor and Francis Group, New York en Londen.
- Luria, A. (1976), *Cognitive development: its cultural and social foundations*, Harvard University Press, Cambridge, MA en Londen.
- McNamara, T. (2005), "21st century shibboleth: language tests, identity and intergroup conflict", *Language Policy* Vol. 4, nr. 4, p. 1-20.
- Markov, S. et al. (2015), *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*, Waxmann, Münster en New York.
- Marschke, B. (2022), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*, Erich Schmidt.
- Messick, S. (1989), "Validity", in Linn, R. L. (red.), *Educational measurement*, p. 13-104, Macmillan.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2018), *Evaluatie van de Wet inburgering 2013*, beschikbaar op [www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/27/evaluatie-van-de-wet-inburgering-2013](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/27/evaluatie-van-de-wet-inburgering-2013), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Ministero degli Interni - Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione (2018), *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021 finanziati a valere sul FAMI*, beschikbaar op [www.interno.gov.it/sites/default/files/01\\_linee\\_guida\\_a\\_piani\\_regionali\\_2018-2021\\_rev.25.05.2018.pdf](http://www.interno.gov.it/sites/default/files/01_linee_guida_a_piani_regionali_2018-2021_rev.25.05.2018.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro*

- Comune Europeo di Riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità, beschikbaar op [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Ida//LineeGuida\\_Alfabetizzazione\\_MIUR.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida//LineeGuida_Alfabetizzazione_MIUR.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Minuz, F. en Kurvers, J. (2021), "LASLLIAM: a European reference guide for LESLLA learners", in D'Agostino, M. en Mocciaro, E. (red.), *People, languages and literacy in new migration: research, practice and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Selected papers from the 14th Annual Symposium, Palermo, Italy, October 4th-6th 2018*, p. 1-18, UniPa Press, Palermo.
- Minuz, F., Borri, A. en Rocca, L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Loescher, Turijn.
- Morais, J. et al. (1979), "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?", *Cognition* Vol. 7, p. 323-331.
- Nassaji, H. (2007), "The development of spelling and orthographic knowledge in English as an L2: a longitudinal case study", *The Canadian Journal of Applied Linguistics* Vol. 10, nr. 1, p. 77-98.
- National Reading Panel (2000), *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), US Government Printing Office.
- Neokleous, G., Krulatz, A. en Farrelly, R. (red.) (2020), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, IGI Global, Hershey PA.
- North, B. en Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- North, B. et al. (2019), *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford.
- Norton, B. (2013), *Identity and language learning: extending the conversation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Oers, R. van (2014), *Deserving citizenship: citizenship tests in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden.
- Olson, D. R. (1994), *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press, Cambridge en New York.
- Olson, D. R. en Torrance, N. (2009), *The Cambridge handbook of literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione disuguale. Potere e interazione*, Carocci, Rome.
- Ostrosky-Soks, F. en Lozano, A. (2006), "Digit span: effect of education and culture", *International Journal of Psychology* Vol. 41, nr. 5, p. 333-341.
- Ostrosky-Soks, F., Ardila, A. en Rosselli, M. (1998), "Neuropsychological test performance in illiterate subjects", *Archives of Clinical Neuropsychology* Vol. 13, nr. 7, p. 645-660.
- Oxford, R.L. (2003), "Toward a more systematic model of L2 learner autonomy", in Palfreyman, D. en Smith, R. C. (red.), *Learner autonomy across cultures*, Palgrave Macmillan, Londen, <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230504684#toc>, geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Pallotti, G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milaan.
- Perfetti, C., Van Dyke, J. en Hart, L. (2002), "The psycholinguistics of basic literacy", *Annual Review of Applied Linguistics* Vol. 21, nr. 1, p. 127-149.
- Pochon-Berger, E. en Lenz, P. (2014), *Language requirements and language testing for immigration and integration purposes - A synthesis of academie literature*, Universiteit van Fribourg, Institute of Multilingualism.
- Pracht, H. (2012), *Schemabasierte Basisbildung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*, Waxmann.
- Purpura, J. (2014), *Learning-oriented assessment in language classrooms: Using assessment to gauge and promote language learning*, Taylor and Francis, New York en Londen.
- Py, B. (2000), "Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue", *Etudes de Linguistique Appliquée* nr. 120, p. 395-404.
- Rachmandra, V. en Karanth, P. (2007), "The role of literacy in the conceptualization of words: data from Kannada-speaking children and non-literate adults", *Reading and Writing* nr. 20, p. 173-199.
- Ramírez-Esparza, N. et al. (2012), "Socio-interactive practices and personality in adult learners of English with little formal education", *Language Learning* Vol. 62, nr. 2, p. 541-570.
- Ravid, D. en Tolchinsky, L. (2002), "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", *Journal of Child Language* Vol. 29, nr. 2, p. 417-447.



- Reder, S. en Davila, E. (2005), "Context and literacy practices", *Annual Review of Applied Linguistics* nr. 25, p. 170-187.
- Reis, A. en Castro-Caldas, A. (1997), "Illiteracy: a cause for biased cognitive development", *Journal of the International Neuropsychological Society* Vol. 3, nr. 5, p. 444-450.
- Reis, A. et al. (2007), "Semantic interference on a phonological task in illiterate subjects", *Scandinavian Journal of Psychology* Vol. 48, nr. 1, p. 69-74.
- Rinta, L.-M. (2005), *Literacy for special target groups: migrants*. Paper voor het EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, UNESCO.
- Robbins, P. en Aydede, M. (2009), *The Cambridge handbook of situated cognition*, Cambridge University Press.
- Rocca, L., Deygers, B. en Hamnes Carlsen, C. (2020), *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*. Rapport over het onderzoek van de Raad van Europa en ALTE uit 2018 over het beleid ten aanzien van taal en maatschappijkennis voor migranten, Raad van Europa, Straatsburg, beschikbaar op [www.coe.int/en/web/education/-/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opportunities-council-of-europe-and-alte-report](http://www.coe.int/en/web/education/-/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opportunities-council-of-europe-and-alte-report), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Rocca, L., Minuz, F. en Borri, A. (2017), "Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level", in Sosinski, M. (red.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y practica docente*, p. 207-218, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Roder, A. (2009), *Ausspracheunterricht in der Alphabetisierung*, Tectum.
- Rokitzki, C. (2016), *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch*, Tectum.
- Roll, H. en Schramm, K. (red.) (2010), "Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch", *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 77, Gilles en Francke.
- Rother, N. (2010), *Das Integrationspanel: Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl, beschikbaar op <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-259111>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Sadler, R. (1989), "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science* Vol. 18, p. 119-144.
- Scholes, R. (red.) (1993), *Literacy and language analysis*, Lawrence Erlbaum.
- Scribner, S. en Cole, M. (1981), *The psychology of literacy*, Harvard University Press.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. en Erskine, J.M. (2003), "Foundation literacy acquisition in European orthographies", *British Journal of Psychology* Vol. 94, nr. 2, p. 143-174.
- Share, D. (1995), "Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition", *Cognition* Vol. 55, nr. 2, p. 151-218.
- Shohamy, E. (1993), *The power of tests: the impact of language tests*, NFLC.
- Stockmann, W. (2004), "De toegepaste kunst van geletterdheid", masterscriptie, Tilburg University, Tilburg.
- Stockmann, W. (2006), "Portfolio methodology for literacy learners: the Dutch case", in Craats, I. van de, Kurvers, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005*, p. 152-163, LOT.
- Street, B. V. (1981), *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Strube, S. (2014), "Grappling with the oral skills: the learning and teaching of the low-literate adult second language learner", proefschrift, Radboud Universiteit.
- Tarone, E. (1980), "Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage", *Language Learning* nr. 30, p. 417-431.
- Tarone, E. (2010), "Second language acquisition by low-literate learners: an understudied population", *Language Teaching* nr. 43, p. 75-83.
- Tarone, E. en Bigelow, M. (2005), "Impact of literacy on oral language processing. Implications for second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* Vol. 25, p. 77-97.
- Tarone, E., Bigelow, M. en Hansen, K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press.
- Treiman, R. (1993), *Beginning to spell: a study of first-grade children*, Oxford University Press.
- Treiman, R. en Bourassa, D. (2000), "The development of spelling skill", *Topics in Language Disorders* Vol. 20, nr. 3, p. 1-18.
- Turner, C.E. en Purpura J.E. (2016), "Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms", in

- Tsagari, D. en Baneerjee, J. (red.), *Handbook of second language assessment*, p. 255-272, De Gruyter, Boston, MA.
- UNESCO (2005), *Education for all: Literacy for life*, EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO, beschikbaar op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- UNESCO (2017a), *Functional literacy and numeracy: definitions and options for measurement for the SDG Target 4.6*, beschikbaar op <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/gaml4-functional-literacy-numeracy.pdf>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- UNESCO (2017b), *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*, UNESCO, Parijs, beschikbaar op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>, geraadpleegd op 21 februari 2022.
- UNESCO Institute for Statistics (2015), *Adult and youth literacy*, UIS fact sheet, nr. 32, beschikbaar op [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs32-adult-and-youth-literacy-2015-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs32-adult-and-youth-literacy-2015-en_0.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Algemene Vergadering Verenigde Naties (1948), *Universale Verklaring van de Rechten van de Mens*, Verenigde Naties, beschikbaar op [www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights](http://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Algemene Vergadering Verenigde Naties (2015), *Resolutie aangenomen door de Algemene Vergadering op 25 september 2015*, beschikbaar op [www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Avermaet, P. van en Rocca, L. (2013), "Language testing and access", in Galaczi, E. D. en Weir, C. J. (red.), *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków conference, July 2011*, p. 11-44, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli, M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Rome.
- Verhoeven, L. en Perfetti, C. (red.) (2017), *Learning to read across languages and writing systems*, Cambridge University Press.
- Véronique, D. (2005), "Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère: quelques pistes de travail", *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* nr. 23, p. 9-41.
- Vertecchi, B. (1995), *Didactic decision and evaluation*, La Nuova Italia.
- Viise, N. M. (1996), "A study of the spelling development of adult literacy learners compared with that of classroom children", *Journal of Literacy Research* Vol. 28, nr. 4, p. 561-587.
- Vox - Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2014), *Opplæring av språkhjelpere*, Vox, beschikbaar op [www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplæring\\_av\\_sprakhjelpere.pdf](http://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplæring_av_sprakhjelpere.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2022.
- Vygotski, L. S. (1975), *Thought and language*, MIT Press.
- Waggershauser, E. (2015), *Schreiben als soziale Praxis: eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender*, Stauffenburg.
- Warren, M. en Young, S. (2012), *From metalinguistic awareness to social context: the role of L1 literacy in adult SLA. A research synthesis*, Georgetown University, Washington, DC.
- Weir, C. (2004), *Language testing and validation - An evidence-based approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Whiteside, A. (2008), "Who is 'you'? ESL literacy, written text and troubles with deixis in imagined spaces", in Young-Scholten, M. (red.), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the third annual forum*, p. 99-107, Roundtuit Publishing.
- Wisniewski, K. (2019), "Zur Skalierung von Strategien im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Eine kritische Auseinandersetzung", *Deutsch als Fremdsprache* Vol. 56, nr. 3, p. 142-151.
- Young-Scholten, M. en Naeb, R. (2020), "Acquisition and assessment of morphosyntax", in Kreft Peyton, J. en Young-Scholten, M. (red.), *Teaching adult immigrants with limited formal education*, p. 79-103, Multilingual Matters, Bristol.
- Zeng, W. et al. (2018), "Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning: a critical review of literature", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* Vol. 30, nr. 3, p. 211-250.
- Zhang, M. et al. (2019), "Scenario-based assessments in writing: an experimental study", *Educational Assessment* Vol. 24, nr. 2, p. 73-90, [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2018.1557515](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10627197.2018.1557515), geraadpleegd op 2 juni 2022.
- Ziegler, J. C. en Goswami, U. (2006), "Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions", *Developmental Science* Vol. 9, nr. 5, p. 429-436, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00509.x>.



## BEGRIPPENLIJST

---

**Alfabetisch schrift:** een schrift waarin de letters (grafemen) klanken (fonemen) in de gesproken taal representeren.

**Analyseren:** een gesproken of geschreven woord opsplitsen in de opeenvolgende klanken/fonemen of letters/grafemen.

**Beurt:** de spreekbeurt in een interactie gedurende welke een spreker het woord houdt totdat iemand anders het woord neemt. Een beurt kan bestaan uit een of meer uitingen. Twee opeenvolgende beurten kunnen elkaar overlappen.

**Coderen:** het proces (bij beginnend schrijven) waarbij de opeenvolgende klanken van een gesproken woord worden vervangen door grafemen.

**Cohesiebevorderende elementen:** functiewoorden die worden gebruikt om het verband tussen verschillende delen van een zin of tekst aan te geven. Cohesie en coherentie kunnen worden bewerkstelligd met verwijswaarden als 'hij' of 'ze', of met verbindingswoorden zoals 'en', 'maar' of 'want'.

**Complexe lettergreepstructuur:** een lettergreepstructuur waarin medeklinkerclusters voorkomen of waarin gebonden morfemen de basisinhoud uitbreiden.

**Contextuele aanwijzingen** (zie ook visuele aanwijzingen en non-verbale aanwijzingen): non-verbale signalen zoals gebaren, afbeeldingen of voorwerpen die een bijdrage leveren aan de interpretatie van uitingen of teksten.

**Decoderen:** het proces (bij beginnende lezers) van het letter voor letter analyseren van een geschreven woord waarbij de letters worden vervangen door klanken en de klanken worden samengevoegd om het woord uit te spreken en de betekenis te achterhalen.

**Discours:** een functionele eenheid van samenhangende uitingen; de term wordt in deze referentiegids als equivalent van tekst in gesproken taal gebruikt.

**Eenvoudige lettergreepstructuur:** een lettergreep die bestaat uit een klinker met maximaal één medeklinker ervoor en/of erna (medeklinker-klinker, klinker-medeklinker of medeklinker-klinker-medeklinker zoals ja, ik, maan).

**Eenvoudige spraak:** een goed gearticuleerde gesproken uiting met frequente woorden en frasen en eventueel eenvoudige zinnen (bijv. 'Ik moet nu gaan. Ik kom morgenochtend terug').

**Eenvoudige zin:** een hoofdzin, meestal kort, met hoofdzakelijk een onderwerp en een gezegde, zonder inbedding (bijv. 'De jongen eet een appel.' 'Het meisje gaat naar school.').

**Foneem:** de minimale klankeenheid in een woord die het onderscheidt van een ander woord met een andere betekenis; [p] is een foneem in het Nederlands, want *pan* betekent iets anders dan *kan* of *man*.

**Foneem-grafeemkoppeling:** de manier waarop grafemen in geschreven taal fonemen in gesproken taal representeren. Deze koppeling kan een-op-een zijn, maar ook complexer: één grafeem kan twee of meer fonemen representeren (de letter *c* kan /k/ en /s/ vertegenwoordigen) en één foneem kan worden vertegenwoordigd door verschillende grafemen (bijv. de klank [ʌ u:] in hout en saus).

**Frase:** een groep woorden die kleiner is dan een hoofd- of bijzin (bijv. 'mijn zus Nora'; 'in de blauwe lucht').

**Frequent morfeem:** een betekenisvolle taaleenheid die heel vaak wordt gebruikt bij het vormen van woorden, zoals de meervouds-s (de appels), de verledentijdsvervoeging -te of -de (hij *waste*, zij *leefde*) of de voor- en achtervoegsels on- of -er in *ongeluk* of *danser*.

**Geoefende woorden:** woorden die zijn gebruikt in oefeningen in de klas.

**Globalwoorden:** woorden die uit het hoofd worden geleerd en globaal worden herkend zonder ze te ontcijferen. Dit zijn zowel eenvoudige sleutelwoorden die worden gebruikt om later te leren decoderen, als voor de leerder persoonlijk relevante woorden zoals naam en adres, dagen van de week of maanden van het jaar (bijv. 'Jamila', 'september').

**Grafeem:** de eenheid in geschreven taal die in een alfabetisch schrift een foneem weergeeft. Een grafeem kan uit één letter van het alfabet bestaan, zoals <m> of <a>, maar ook uit twee letters, zoals de <oo> in *boot* die het foneem /o:/ representeert, of een letter met een diakritisch teken, zoals de <é> in het Frans of de <ä> in het Duits.

**Lettertype:** gebruikt voor verschillende vormen en ontwerpen van letters, zoals hoofdletters, cursief en vet, maar ook Times Roman of Calibri.

**Letter voor letter decoderen:** de opeenvolgende grafemen van een woord uitspreken om de uitspraak en betekenis van het woord te achterhalen (k-a-t: kat).

**Lichaamstaal:** gebaren en bewegingen waarmee iemand non-verbaal communiceert (bijv. zwaaien om iemand te begroeten).

**(Linguïstisch/niet-linguïstisch) teken:** entiteit met een conventionele (willekeurige) betekenis (bijv. een woord, gebaar, pictogram of logo).

**Medeklinkercluster:** een groep medeklinkers zonder klinkers ertussen (bijv. [str] in 'straat' of [rk] in 'werk').

**Meerlettergrepenige woorden:** woorden die bestaan uit twee of meer lettergrepen.

**Morfeem:** de kleinste betekenisvolle eenheid van een taal.

**Non-verbale aanwijzing(en):** waarneembare signalen die visueel kunnen zijn, zoals gebaren of afbeeldingen.

**Onderscheiden:** iets herkennen door het verschil te zien met iets anders, niet per se door onafhankelijk lezen. Iemand kan bijvoorbeeld diens eigen adres onderscheiden (bijv. 'Dit is voor mij') door een paar letters en de verschillen met andere adressen te herkennen.

**Rijmwoorden:** woorden die eindigen op lettergrepen met dezelfde klank (bijv. kat - rat; boek - koek).

**Scaffold:** ondersteunend element in onderwijs en communicatie. Conversatie scaffolds zijn geschreven formuleringen als voorbereiding op gebruik in mondelinge interactie.

**Schrift:** de specifieke verschijningsvorm van een geschreven taal. Waar schriftsysteem verwijst naar het basisprincipe dat geschreven taal bepaalde eenheden van de taal representeert (alfabetisch, syllabisch, logografisch), verwijst schrift naar de visuele vormen. Het Latijnse, cyrillische en Griekse alfabet zijn allemaal alfabetische schriftsystemen, maar ze hebben verschillende schriften.

**Schriftbewustzijn:** kennis van de eigenschappen van de geschreven taal.

**Sociale formulering:** vaste uitdrukking voor gebruik in een sociaal ritueel (bijv. 'Hoe gaat het met je?').

**Spraak:** zowel een taalmedium als een manier om te communiceren via gesproken taal.

**Synthetiseren:** de opeenvolgende klanken/fonemen van een woord samenvoegen tot het hele woord.

**Taalbewustzijn:** bewuste kennis van kenmerken van een taal, anders dan de impliciete kennis die wordt gebruikt om een vertrouwde taal te begrijpen en te spreken.

**Technisch lezen en schrijven:** het proces van het leren decoderen van geschreven woorden tot gesproken woorden (bij lezen) of het leren coderen van gesproken woorden tot geschreven woorden (bij schrijven).

**Tekst:** meestal gebruikt voor een functionele eenheid van samenhangende zinnen. De term verwijst ook naar functionele eenheden die uit slechts enkele woorden (bijv. tekst op borden) of frasen (bijv. instructies) bestaan. In deze referentiegedeelte heeft de term *tekst* hoofdzakelijk betrekking op geschreven taal.

**Teksttype:** abstracte categorie voor het classificeren van concrete teksten op basis van hun functie en prototypische elementen (bijv. weerbericht, filmreclame, restaurantrekening).

**Transparant (orthografie):** expliciete, grotendeels een-op-eenrelatie tussen spelling en uitspraak.

**Typisch (berichten, vermeldingen, kenmerken):** representatief voor een bepaald type of aspect.

**Uiting:** een eenheid van mondelinge taalproductie om de intentie van de spreker te realiseren.

**Vaste uitdrukking:** een aantal woorden die een eenheid vormen om een bepaalde intentie of sociale routine uit te drukken; daarom vaak als één geheel gebruikt en geleerd.

**Verbindingswoorden:** lexicale elementen die hoofd- en bijzinnen of afzonderlijke zinnen aan elkaar verbinden (bijv. 'en', 'maar' of 'want'). Verbindingswoorden zijn een subgroep binnen de cohesiebevorderende elementen.

**Visuele aanwijzing:** enige geïllustreerde of grafische informatie die verbale informatie ondersteunt (bijv. een plaatje bij een verhaal).

**Vloeiend/vloeiendheid:** geschreven woorden vlot lezen of uitspreken zonder ze letter voor letter te decoderen; bij spreken verwijst het naar het vlot uitspreken van grotere eenheden zonder aarzelingen of lange pauzes.

**Woordherkenning:** woorden kunnen direct of indirect worden herkend. Directe herkenning verwijst naar globale herkenning van visuele kenmerken (zoals de eerste letter of de lengte) zonder decoderen, of naar geautomatiseerd decoderen; indirecte herkenning verwijst naar letter voor letter decoderen, de klanken synthetiseren en het woord uitspreken.

**Zin:** een syntactische eenheid die bestaat uit een hoofdzin of een hoofdzin met een of meer bijzinnen (bijv. 'Mary nam de bus nadat ze haar huiswerk had afgemaakt.'). Hoofdzin/bijzin (clause): een linguïstische eenheid die een werkwoord en een onderwerp bevat en deel uitmaakt van een zin (bijv. 'Mary nam de bus' en 'toen ze haar huiswerk af had' zijn respectievelijk de hoofdzin en bijzin in de zin 'Mary nam de bus toen ze haar huiswerk af had.').

# Bijlage 1

## HULPMIDDELEN VOOR HET ONDERWIJS IN GELETTERDHEID EN TWEEDE TAAL (GESELECTEERDE TALEN)

### 1. DUIITS

Het Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) vermeldt op zijn website materialen voor gesubsidieerde alfa T2-lessen: [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile) (p. 6f.).

Voor een meertalige aanpak heeft het project KASA vergelijkingsmaterialen gepubliceerd voor Arabisch, Farsi en Turks:

Alizadeh, S. et al. (2019), *Mit Persisch Deutsch lernen*, Ein deutsch-persisches Alphabetisierungslehrwerk, GIZ gGmbH

Bektaş, T., Marschke, B. en Matta, M. (2019), *Mit Türkisch Deutsch lernen*, Ein deutsch-türkisches Alphabetisierungslehrwerk, GIZ gGmbH.

Matta, M., Bektaş, T. en Marschke B. (2019), *Mit Arabisch Deutsch lernen*, Ein deutsch-arabisches Alphabetisierungslehrwerk, GIZ gGmbH.

Voor het coachen van alfa T2-leerders zijn hier materialen in diverse talen te vinden:

Downloads - Materialien zur Alphalernberatung, [www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/downloads/beratungsmaterialien\\_im\\_sozialraum.html](http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/downloads/beratungsmaterialien_im_sozialraum.html)

Markov, S., Scheithauer, C. en Schramm, K. (2015), *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*, Waxmann.

### 2. ENGELS

Babenko, E. (2010), *ESOL activities pre-entry practical language activities for living in the UK and Ireland*, Cambridge University Press.

Harrison, L. (2008), *ESOL activities entry 1 practical language activities for living in the UK and Ireland*, Cambridge University Press.

#### Online-informatie en materiaal

ESOL Materials Ireland: een website waar docenten van ESOL materialen en ervaringen uitwisselen, [www.esolmaterialsireland.com/esolmaterials/index1.php](http://www.esolmaterialsireland.com/esolmaterials/index1.php)

ESOL Nexus: een website van de British Council ter ondersteuning van docenten en leerders, <https://esol.britishcouncil.org/>

ESOL Materials Scotland, [www.sqa.org.uk/sqa/45678.html](http://www.sqa.org.uk/sqa/45678.html)

Een verzameling bronnen van ESOL door de National Association for Teaching English and Community Languages to Adults, [www.natecla.org.uk/content/469/Resources](http://www.natecla.org.uk/content/469/Resources)

The Digital Literacy Instructor, <https://en.diglin.eu/>

English my way, [www.englishmyway.co.uk/topics](http://www.englishmyway.co.uk/topics)

### 3. FINS

Deze websites bevatten onderwijsmateriaal voor leerders van alfabetisering en Fins als tweede taal:

[https://turunkristillinenopisto.fi/wp-content/uploads/2019/09/arjen\\_aakkoset.pdf](https://turunkristillinenopisto.fi/wp-content/uploads/2019/09/arjen_aakkoset.pdf)

[www.hel.fi/static/opev/virasto/naapuri+hississa\\_koko+materiaali.pdf](http://www.hel.fi/static/opev/virasto/naapuri+hississa_koko+materiaali.pdf) [www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli](http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli)

Project Osallisen Verkossa heeft op zijn website allerlei soorten leer- en onderwijsmaterialen voor Fins als tweede taal verzameld. Dit omvat materialen voor alfabetiseringsleerders, maar daar zijn ze niet in gespecialiseerd of toe beperkt:

#### 4. FRANS

Op deze website zijn veel bronnen te vinden over alfabetisering en Frans als tweede taal: [www.lepointdufle.net/penseigner/alphabetsation-fiches-pedagogiques.htm#ai](http://www.lepointdufle.net/penseigner/alphabetsation-fiches-pedagogiques.htm#ai)

#### 5. ITALIAANS

Aloisi, E., Fiamenghi, N. en Scaramelli, E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti*, Loescher. Aloisi, E. en Perna, A. (2019), *Ataya. Manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*, Sestante. Bertelli, G. en Raspollini, K. (2019), *Piacere*, La Linea.

Borio, M. en Rickler, P. (2011), *Piano piano*, Guerini.

Borri, A. (2019), *A piccoli passi. Alfabetizzazione e competenze di base*, Loescher, Torino.

Borri, A. en Minuz, F. (2013), *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*, Loescher, Torino.

Borri, A. et al. (2016-2019), *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Loescher, Torino. Galli, T. (2018), *Pre-Alfa. Imparare a imparare*, Nina.

ItaStra - Gruppo di lavoro (2017), *Ponti di parole* (2e editie), Palermo University Press.

Turati, N. (2017), *Leggi e scrivi*, CPIA Vicenza Editore.

#### Interactieve onlinematerialen

Borri, A. et al. (namens Provincia di Bologna) (2010), *I come Italiano*, <https://ida.loescher.it/i-come-italiano-.n5489>

Casi, P., [www.italianoperme.it/](http://www.italianoperme.it/)

Ataya App, [www.cooperativaruah.it/il-nostro-lavoro/cultura/ataya-app-manuale/](http://www.cooperativaruah.it/il-nostro-lavoro/cultura/ataya-app-manuale/)

Fare parole app, <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.ervet.fareparole1&hl=it&gl=US>

Lesactiviteiten en onderwijsmaterialen zijn kosteloos beschikbaar op:

<https://italianoperstranieri.loescher.it/italiano-l2-e-alfabetizzazione>

#### 6. NEDERLANDS

##### Lezen en schrijven

Blom, J. (2021), *TaalCompleet. Leer lezen en schrijven*, Kleurrijker.

Borgesius, M., Dalderop, K. en Stockmann, W. (2017), *Melkweg*, Leermateriaal lezen voor drie alfabetiseringsniveaus, Stichting Melkweg+.

Dalderop, K. (2019), *Verhalenvertellers*. Verhalen van jonge mensen uit alle windstreken, Boom.

Dalderop, K. et al. (2018), *Ster in lezen*. Leesteksten met oefeningen voor de ISK (Alfa A, B en C), Boom, Amsterdam. Dalderop, K. et al. (2019), *Ster in schrijven*. Functionele schrijftaken met oefeningen voor de ISK (Alfa A, B en C), Boom. Deutekom, J. en Craats, I.

van de (2018), *DigLin+, een digitale alfabetiserings- en taalverwervingsmethode voor anderstalige jongeren en volwassenen*, Boom.

Gathier, M. (2012), *Schrijfvaardig*, deel 1, 2 en 3, Coutinho.

Gathier, M. en Kruyf, D. de (2003) *Verder lezen* (tekstboek en oefenboeken), Coutinho.

Gathier, M. en Kruyf, D. de (2017), *Beter lezen* (tekstboek en oefenboeken), Coutinho.

Geerts, M. (2010), *Alfatas. Alfataken op School*, Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U. Leuven.

Godfroy, B. (2016, herdruk), *Van letters naar klanken*. Materiaal voor anders-alfabeten, NCB.

Koot, N. (2020), *Goedgeletterd*. Leerboek Alfabetisering, Coutinho.

Kurvers, J. et al. (2019), *Water bij de melk*. Verhalen voor mensen die Nederlands leren lezen, Boom.

Kurvers, J. et al. (2020), *Beren op de Weg*. Verhalen voor mensen die Nederlands leren lezen, Boom.

Tholen, B. (eindredactie) (herdruk 2017) *7/43 en 7/43 extra. Methode voor technisch lezen en schrijven*, NCB. Nuwenhoud, A. (2021), *Basisboek Alfa NT2*, Coutinho.

Baal, M. van et al. (2018-2021), Stichting Het Begint met Taal en VU-NT2. *SpreekTaal 1, 2 en 3*, Van Dale.  
Brandt, M. van den (2009), *Alfaschrift*. Een cursus schriftbeheersing voor analfabete anderstaligen, Boom.  
Wablieft (2020), *Beeldboeken in eenvoudig Nederlands*, Wablieft.

### Woordenschat en mondeling Nederlands

Borgesius, M. et al. (2007), *Picto (A)NT2*, Harcourt Test Publishers.  
Das, A. (2016), *Een dag met Fatima Tas*. Coutinho.  
Gathier, M. en Kruyf, D. de (2005), *Leerwoordenboek Nederlands*, Coutinho.  
ITTA (2020), *AlfaTaal, materiaal voor het oefenen van gespreksvaardigheid met alfaleerlingen in de ISK*, ITTA/UvA. Kreulen, J. en Tholen, B. (2017, herdruk), *Een zekere woordenschat*, NCB Verhalen.  
Plattèl, M. et al. (2020), *TaalCompleet. Praat je mee?* Spreekmethode voor ANT2 en NT2, Kleurrijker.  
Utrecht, M. van, Brink, A. van den en Segers, I. (2021), *Spreek een woordje mee!* Mondelinge woordenschat en spreekvaardigheid voor alfacursisten, NCB.

### Online-informatie en materiaal

NedBox, [www.nedbox.be/](http://www.nedbox.be/)  
Melkweg, <https://melkwegplus.nl>  
Diglin, [www.nt2.nl/nl/diglin](http://www.nt2.nl/nl/diglin)  
Informatie basiseducatie alfabetisering Nederlands als tweede taal Vlaanderen, [www.kwalificatiesencurriculum.be/basiseducatie-alfabetisering-nederlands-tweede-taal](http://www.kwalificatiesencurriculum.be/basiseducatie-alfabetisering-nederlands-tweede-taal)  
Ligo, Centra voor basiseducatie, <https://www.ligo.be>  
Beroepsvereniging docenten Nederlands als tweede taal, [www.bvnt2.org](http://www.bvnt2.org)

## 7. NOORS

Kompetanse Norge heeft materialen ontwikkeld en geeft links naar digitale hulpmiddelen voor alfabetiseringsonderwijs; zie [www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Lesing-og-skriving/#Lremidler\\_3](http://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Lesing-og-skriving/#Lremidler_3)

## 8. SPAANS

Bedmar Moreno, M. (2002), *Proyecto Integra, educación social de inmigrantes. Alfabetización*, Grupo Editorial Universitario.  
Castillo, P. et al. (1996), *Manual de lengua y cultura: lecto-escritura*, Cáritas Española.  
Colón, M. et al. (1999), *Contrastes: método de alfabetización en español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.  
Cruz Roja Española (2001), *Cuadernos de alfabetización*, Cruz Roja Española.  
Fernández, E. et al. (2008), *En contacto con...* (2e editie), ASTI.  
Jiménez Pérez, T. (1992), *Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla*, Ministerio de Educación y Ciencia.  
Martínez, J. (2002), *Portal español para inmigrantes*, Ed. Prensa Universitaria.  
Vilar, M. et al. (2018), *Oralpha. Método de alfabetización y comunicación oral en castellanoy catalan significativo*, Comissió de formació ACOF.

## Bijlage 2

# VOORBEELD VAN EEN LASLLIAM-SCENARIO

Thematische scenario's richten zich op communicatieve situaties waarmee leerders in het echte leven te maken krijgen (zie 5.4). Elk scenario levert een set situaties uit het echte leven, waarbij activiteiten worden weergegeven in een strategische volgorde om in een specifieke en concrete behoefte te voorzien, bijvoorbeeld een pakje afhalen op het postkantoor (zie het voorbeeld hieronder.)

Zo'n voorbeeld volgt zowel in opzet als in terminologie het model dat is ontwikkeld door LIAM in het project 'Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen - Toolkit van de Raad van Europa' (Raad van Europa - LIAM 2020e). Het is effectief gebleken voor ongeletterde en laaggeletterde migranten en in het bijzonder in heterogene leergroepen. Docenten kunnen zo de descriptoren van LASLLIAM kiezen die het best passen bij de uiteenlopende leerdersprofielen in de groep, om alle deelnemers volgens hun eigen competenties te betrekken bij de activiteiten.

Bij het ontwerpen van een scenario moet rekening worden gehouden met twee overwegingen. Ten eerste moeten de situaties waarvoor het scenario de leerders traint, voortkomen uit een behoefteanalyse vooraf en worden overlegd met de leerders (zie 5.4). Ten tweede is terugplannen vanuit het doel het aanbevolen hulpmiddel om de activiteiten voor het scenario (oefeningen en taken) te bedenken en in de juiste volgorde te plaatsen in alfa T2-cursussen (zie 3.1).

### MODEL VOOR SCENARIO'S VAN LIAM, OVERGENOMEN DOOR LASLLIAM

#### Doelen

Deze specificeren de taalleerdoelen.

#### Communicatieve situaties

Een lijst van de situaties en de bijbehorende typen communicatie.

#### Materialen

Voorbeelden van materialen die nodig zijn om de taalactiviteiten te kunnen uitvoeren in de onderwijssetting.

#### Taalactiviteiten

Met taalactiviteiten bedoelen we de activiteiten die in de leeromgeving worden uitgevoerd om de doelen van het scenario te behalen. Ze kunnen:

- ▶ afzonderlijk worden gebruikt in een of meer sessies en in elke willekeurige volgorde, waarbij ook verschillende scenario's kunnen worden gecombineerd; of
- ▶ worden gebruikt als een opeenvolging in de voorgestelde volgorde.

#### Opzet van een LASLLIAM-scenario

Titel - Postdiensten gebruiken: pakketjes ophalen, brieven, overige correspondentie

#### Doelen

- ▶ Woordenschat en uitdrukkingen introduceren die verband houden met postdiensten.
- ▶ Leerders informeren over postdiensten.
- ▶ Leerders in staat stellen postdiensten te gebruiken.

#### Communicatieve situaties

- ▶ Door een publieke dienst afgegeven correspondentie herkennen.
- ▶ Een eenvoudige instructie volgen.
- ▶ Interactie in openbare diensten.

#### Materialen

- ▶ Afbeeldingen van voorwerpen, plaats en interne borden met betrekking tot postdiensten.
- ▶ Voorbeelden van correspondentie (bijv. kennisgeving van het postkantoor, per post verzonden informatie van een bank, brief van de school, reclaimedrukwerk).
- ▶ Informatiefolder van de postdiensten; webpagina.

- ▶ Afhaalbericht van de postdiensten.
- ▶ Video- of geluidsopname van interactie in het publieke domein om goederen en diensten te verkrijgen (serviceontmoeting).

## Taalactiviteiten

### Activiteit 1

Gebruik de plaatjes om een mondelinge interactie te beginnen om een gemeenschappelijke achtergrond van informatie en taalinhoud te creëren. Er wordt gevraagd naar persoonlijke en culturele ervaringen (volgens de profielen van de leerders) die positief zijn voor het leerproces.

- ▶ Probeer wat elementaire informatie en woordenschat over postdiensten los te krijgen door combinatieoefeningen (bijv. plaatje van een pakket/brief/geld - woord/frase/zin) en eenvoudige in moeilijkheid oplopende vragen (bijv. 'Ga je naar het postkantoor?').
- ▶ Deel iets van persoonlijke belang over de postdiensten (bijv. 'Ik krijg pakjes van mijn familie').

### Activiteit 2

Gebruik de plaatjes om relevante borden in een postkantoor uit te leggen (bijv. 'Pakketten', 'Informatie', 'Aangetekende post', 'Bankdiensten'). Leerders kunnen:

- ▶ de belangrijkste woorden en uitdrukkingen op kaartjes schrijven of overschrijven (afhankelijk van het profiel van elke leerder); dezelfde borden op andere foto's lezen of herkennen (afhankelijk van het profiel van elke leerder);
- ▶ controleren of ze het begrepen hebben door woorden te koppelen aan plaatjes en borden;
- ▶ elkaar mondeling eenvoudige uitleg geven over de aangeboden diensten (bijv. 'Stuur hier pakjes');
- ▶ uitleg in verschillende talen mediëren, en daarmee waardering uitspreken voor het meertalige repertoire van deelnemers.

### Activiteit 3

Gebruik de voorbeelden van correspondentie om:

- ▶ afzenders te identificeren aan de hand van logo's, kleuren en formaat, namen, belangrijke woorden (afhankelijk van het profiel van elke leerder).

### Activiteit 4

Bekijk een video/luister naar een geluidsopname.

- Goedemorgen. Er is een pakje voor mij. [Overhandigt afhaalbewijs.]
- Goedemorgen. Een ogenblikje alstublieft.
- ...
- Neem uw pakketje hier.
- Bedankt. Tot ziens.

- ▶ Controleer of de situatie is begrepen.
- ▶ Controleer of de dialoog is begrepen (afhankelijk van het profiel van elke leerder).
- ▶ Speel een korte dialoog volgens het model in de video/geluidsopname (afhankelijk van het profiel van elke leerder).

### Activiteit 5

- ▶ Lees het afhaalbewijs. Ontdek de belangrijke informatie over de afzender (logo, naam), waar het over gaat, waar en wanneer (afhankelijk van het profiel van elke leerder door woorden te herkennen of het bericht te lezen).
- ▶ Lees de folder/website (eventueel met iemand samen) om erachter te komen welke documenten je nodig hebt om een pakketje op te halen. Eventueel kunnen leerders en/of de docent deze informatie ook mondeling verstrekken.



### Activiteit 6

► Schets samen met de groep het scenario door plaatjes en woorden/frasen/zinnen in de juiste volgorde te zetten. Hier zijn een paar voorbeelden:

1. (Lees het) afhaalbewijs (van de postdienst).
2. (Verkrijg informatie over benodigde) documenten.
3. (Controleer) adres en openingstijden (van het postkantoor).
4. Ga naar het postkantoor.
5. (Vind het juiste) loket/kluisje.
6. (Praat met de) medewerker.
7. Neem (het pakket aan).

### Activiteit 7

► Leerders voeren, in groepjes, het scenario uit. Ze kunnen variëren (bijv. informatie vragen op het postkantoor. 'Waar kan ik een pakket afgeven?').

### Activiteit 8

► De laatste activiteit richt zich op reflectief leren en is bedoeld om de zelfbeoordelingsvaardigheden van de leerders te verbeteren. Voor de leerdersdoelgroep van LASLLIAM vereist dit soort activiteit sterke ondersteuning en begeleiding van docenten, die gebruik kunnen maken van zelfbeoordelingsinstrumenten, zoals Tool 25 van de Toolkit,<sup>171</sup> of een schema voor zelfbeoordeling zoals is voorgesteld in bijlage 3. Tool 25 bestaat uit twee delen: het eerste richt zich op de behaalde doelen voor het leren van de taal en het tweede helpt de volgende doelstellingen te bepalen. Het schema voor zelfbeoordeling moet de relevante descriptoren bevatten. De volgende descriptoren van de specifieke schaal Doelgerichte samenwerking (uit de schaal voor Mondelinge interactie) zijn bijvoorbeeld relevant voor dit scenario en voor leerders met verschillende profielen.

3	Kan in een vertrouwde context interactief zijn door korte, eenvoudige zinnen en frasen met frequente woorden te gebruiken.
2	Kan eenvoudige instructies uitvoeren met vertrouwde woorden of frasen in combinatie met lichaamstaal (bijv. 'Links').

Voor Schriftelijke interactie kunnen de volgende descriptoren worden geselecteerd uit de specifieke schaal voor Oriënterend lezen voor niveau 1 en 3.

3	Kan informatie over plaatsen, tijden en prijzen op posters, folders en kennisgevingen vinden.
1	Kan enkele relevante alledaagse logo's, pictogrammen en teksttypen van elkaar onderscheiden.



## Bijlage 3



# LASLLIAM-CHECKLIST VOOR ZELFBEOORDELING

Bijlage 3 geeft een voorbeeld van een checklist voor zelfbeoordeling (zie 6.2.4) van schriftelijke productie, met uitspraken die relevant zijn voor de communicatieve behoeften van ongeletterde en laaggeletterde volwassen migranten op niveau 1, 2, 3 en 4 van LASLLIAM.







Net als in de DIALANG-schalen (ERK, bijlage C) beginnen alle uitspraken met 'Ik kan' en zijn ze een gedeeltelijke aanpassing van de bijbehorende LASLLIAM-descriptoren. Een dergelijke aanpassing is het resultaat van een tweeledige ingreep: enerzijds vanuit de noodzaak om de descriptoren te vereenvoudigen, aangezien ze bestemd zijn voor de leerders zelf en niet voor de docenten, en anderzijds vanuit de noodzaak om meer concrete descriptoren te selecteren die gekoppeld zijn aan het voltooien van taken in het echte leven (zie 3.3) of activiteiten binnen een scenario (zie 5.4; bijlage 2). Vanuit dit perspectief kan de taal die is gebruikt in de descriptoren in de domeintabellen van LASLLIAM goed van pas komen. Deze descriptoren hebben rechtstreeks betrekking op de gecontextualiseerde communicatie die heeft plaatsgevonden in de leeromgeving, waardoor ze niet abstract zijn en onmiddellijk de link wordt gelegd naar authentieke situaties die meer gericht zijn op wat iemand kan dan op hoe diegene dat doet (zie 6.2.2).

De LASLLIAM-groep heeft deze tweeledige aanpak gehanteerd in het hieronder beschreven voorbeeld. Hoe meer uitspraken de checklists bevatten, hoe effectiever ze kunnen worden gebruikt om reflectie op de leerdoelen te ondersteunen. Het is echter onmogelijk om alle potentiële communicatiehandelingen op te nemen. Daarom bevat elke checklist aan het eind een aantal lege regels waar docenten en leerders zo nodig extra uitspraken kunnen toevoegen. 'Hoe de checklists ook worden gepresenteerd, de docent mag niet verwachten dat de leerders zichzelf beoordelen zonder hulp. De docent moet hierbij helpen' (Little 2012: 5). Dat geldt natuurlijk nog sterker voor de leerders die de doelgroep van de referentiegids vormen (zie 1.1), in het bijzonder degenen op niveau 1 en 2. Daarom wordt de docent gevraagd de betekenis van elke descriptor te presenteren en te delen, met bijzondere aandacht voor de symbolen die zijn gebruikt om de kolommen aan te duiden die de leerder kan afvinken.

Afhankelijk van het profiel van de migrant en de aanbevolen leergerichte beoordeling (zie 6.1.2) vraagt de checklist de leerders aan te geven hoeveel hulp ze nodig hebben om elke uitspraak te bereiken en of deze prestatie wordt ondersteund door passende feedback van de docent.

Om deze resultaten te kunnen invullen, zijn de twee symbolen   gegeven, die al zijn gevalideerd door ongeletterde en laaggeletterde deelnemers bij het testen van Tool 25 van de Toolkit van de Raad van Europa.<sup>172</sup> De

leerder wordt uitgenodigd de smileys te gebruiken om het volgende aan te geven:

-  Ik kan dit in de doeltaal met veel hulp.
-   Ik kan dit in de doeltaal met een beetje hulp.
-    Ik kan dit in de doeltaal zonder hulp.

In overeenstemming met de continuümcriteria-gerichte benadering (zie 6.1.1) moet een eerlijke beoordeling op basis van LASLLIAM de resultaten altijd op een positieve manier onderstrepen, vooral als het gaat om een instrument voor zelfbeoordeling. Daarom wordt er alleen gebruikgemaakt van smileys. Zelfs als 'veel hulp' nodig is om een 'can do' te bereiken, is het doel de leerders te motiveren door de krachtige ervaring van succes te benadrukken (zie 3.6).

Door de relevante kolom te markeren, geeft de leerder aan dat de docent de betreffende 'can do' heeft bevestigd.





 Mijn docent bevestigt dat ik dit kan.

Deze laatste kolom onderstreept nogmaals dat het gebruik van LASLLIAM in het algemeen en de checklist in het bijzonder alleen mogelijk is in een leeromgeving, dus in het bijzijn van een docent die de leerder voortdurend ondersteunt. Zulke ondersteuning kan bijvoorbeeld bestaan uit:

- ▶ mondelinge uitleg van de in de checklist weergegeven uitspraken;
- ▶ afbeeldingen toevoegen in de regels, of pictogrammen of symbolen, om de betekenis van de 'can do's' voor zelfbeoordeling beter uit te leggen;
- ▶ voortdurend passende feedback geven.

<sup>172</sup> Raad van Europa 2021c.

Docenten kunnen bijlage 3 zien als een voorbeeld van Schriftelijke productie dat kan worden gebruikt en overgenomen. Door de voorgestelde opzet te volgen, kunnen meer checklists met betrekking tot communicatieve taalactiviteiten worden ontwikkeld, waarbij de descriptoren van LASLLIAM als uitgangspunt worden gebruikt voor het opstellen van concrete, feitelijke uitspraken.

NIVEAU LASLLIAM	SCHRIFTELIJKE PRODUCTIE				
4	Ik kan iets eenvoudigs over mijn nieuwe buur schrijven in een berichtje voor een vriend(in).				
4	Ik kan in heel eenvoudige taal beschrijven hoe mijn kamer eruitziet.				
4	Ik kan een korte beschrijving van de school van mijn kinderen geven in een e-mail aan een andere ouder.				
4	Ik kan mijn dagelijkse taken noteren in de werkagenda.				
4					
4					
3	Ik kan zeer eenvoudige geheugensteuntjes opschrijven, zoals aantekeningen voor een bezoek aan mijn bank.				
3	Ik kan een korte en eenvoudige opmerking in mijn fotoalbum schrijven.				
3	Ik kan een korte en zeer eenvoudige beschrijving maken voor de rubriek gevonden voorwerpen op het prikbord van de supermarkt.				
3	Ik kan namen van plaatsen opschrijven, zoals de bushalte op een openbaarvervoerkaart.				
3					
3					
2	Ik kan elementaire persoonlijke informatie geven (zoals adres, leeftijd, telefoonnummer) in een berichtje op een bedrijfswebsite.				
2	Ik kan een boodschappenlijstje schrijven met een paar woorden.				
2	Ik kan geheugensteuntjes noteren zoals naam, datum en tijd van een afspraak met de dokter.				
2					
2					
1	Ik kan enige persoonlijke informatie geven als ondertekening bij een foto door een voorbeeld over te schrijven.				
1	Ik kan enkele woorden overschrijven om voorwerpen zoals kookbenodigdheden te labelen.				
1	Ik kan eenvoudige informatie overschrijven in mijn agenda, zoals de lestijd en de naam van mijn docent.				
1					
1					



## Verkoopagenten voor publicaties van de Raad van Europa

### BELGIË

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1 BE-1040 BRUXELLES Tel.: +  
32 (0)2 231 04 35  
Fax: + 32 (0)2 735 08 60  
E-mail: [info@libeurop.eu](mailto:info@libeurop.eu)  
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services c/o Michot  
Warehouses Bergensesteenweg 77  
Chaussée de Mons  
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW  
Fax: + 32 (0)2 706 52 27  
E-mail: [jean.de.lannoy@dl-servi.com](mailto:jean.de.lannoy@dl-servi.com) <http://www.jean-de-lannoy.be>

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
  
22-1010 Polytek Street CDN-  
OTTAWA, ONT K1J 9J1 Tel.: + 1  
613 745 2665  
Fax: + 1 613 745 7660  
Gratis tel.: (866) 767-6766  
E-mail: [order.dept@renoufbooks.com](mailto:order.dept@renoufbooks.com) <http://www.renoufbooks.com>

### FRANKRIJK

Gelieve rechtstreeks contact op te nemen  
Council of Europe Publishing Éditions du  
Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)  
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber  
1 rue des Francs-Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: [librairie-kléber@coe.int](mailto:librairie-kléber@coe.int) <http://www.librairie-kléber.com>

### NOORWEGEN

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: + 47 2 218 8100  
Fax: + 47 2 218 8103  
E-mail: [support@akademika.no](mailto:support@akademika.no)  
<http://www.akademika.no>

### POLEN

Ars Polona JSC  
Obrońców 25  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00  
Fax: + 48 (0)22 509 86 10  
E-mail: [arspolona@arspolona.com.pl](mailto:arspolona@arspolona.com.pl) <http://www.arspolona.com.pl>

### PORTUGAL

Marka Lda  
Rua dos Correiros 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
E mail: [apoio.clientes@marka.pt](mailto:apoio.clientes@marka.pt)  
[www.marka.pt](http://www.marka.pt)

### VERENIGD KONINKRIJK

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: + 44 (0)870 600 5522  
Fax: + 44 (0)870 600 5533  
E-mail: [book.enquiries@tso.co.uk](mailto:book.enquiries@tso.co.uk) <http://www.tsoshop.co.uk>

**VERENIGDE STATEN en CANADA** Manhattan  
Publishing Co 670 White Plains Road USA-10583  
SCARSDALE, NY Tel: + 1 914 472 4650  
Fax: + 1 914 472 4316  
E-mail: [coe@manhattanpublishing.com](mailto:coe@manhattanpublishing.com) <http://www.manhattanpublishing.com>

### ZWITSERLAND

Planetis Sarl  
16 Chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: + 41 22 366 51 77  
Fax: + 41 22 366 51 78  
E-mail: [info@planetis.ch](mailto:info@planetis.ch)

### Publicatie Raad van Europa

F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int) – Website: <http://book.coe.int>





Deze referentiegids is bedoeld om taaldocenten, curriculumontwikkelaars en beleidsmakers op het gebied van taal te ondersteunen bij het ontwerpen, uitvoeren, evalueren en verbeteren van curricula die zijn afgestemd op de specifieke behoeften van ongeletterde en laaggeletterde volwassen migranten. Deze groep migranten heeft te maken met de complexe en zware taak van het leren van een taal en tegelijkertijd voor de eerste keer leren lezen en schrijven of hun competenties op het gebied van geletterdheid ontwikkelen. Ze ontvangen zelden toereikend onderwijs, noch in aantal lesuren, noch wat een gerichte onderwijsaanpak betreft, terwijl heel vaak van hen wordt vereist dat ze een verplichte schriftelijke toets afleggen.

De referentiegids bevat: een definitie van de doelgroep van gebruikers en leerders; de onderbouwing voor de ontwikkeling van de descriptoren, beginselen voor het onderwijs in geletterdheid en tweede talen; schalen en tabellen met descriptoren; aspecten van curriculumontwerp op macro-, meso- en microniveau en aanbevelingen voor beoordelingsprocedures en -instrumenten in de leeromgeving.

De gids bevat ook descriptoren die voortbouwen op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) en het ERK - Aangevulde Uitgave tot en met het niveau A1 voor volwassen migranten, met speciale aandacht voor alfabetiseringsleerders.



[www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

NLD

[www.coe.int](http://www.coe.int)

De Raad van Europa is de toonaangevende mensenrechtenorganisatie van Europa. De Raad telt 46 lidstaten, waaronder alle lidstaten van de Europese Unie. Alle lidstaten van de Raad van Europa hebben het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens ondertekend. Dit Verdrag is gericht op de bescherming van mensenrechten, democratische waarden en rechtsstaatbeginselen. Het toezicht op de uitvoering van het Verdrag in de lidstaten is in handen van het Europees Hof voor de Rechten van de Mens.