

Twee nieuwe Europese instrumenten voor het moderne vreemde talenonderwijs

Europees Referentiekader en Taalportfolio

Door de toenemende internationale contacten ontstaat er meer behoefte aan instrumenten waarmee de Europese burgers in de verschillende lidstaten kunnen laten zien over welke kwalificaties zij beschikken en wat hun diploma's waard zijn. Wat betekent het als je in Nederland een havo-diploma hebt gehaald met Engels en Frans in je examenpakket en je in de onderbouw nog twee of drie jaar Duits hebt gevolgd? Als je een diploma in het beroepsonderwijs hebt gehaald en je wilt in het buitenland solliciteren, hoe maak je dan aan je toekomstige werkgever duidelijk hoe goed je je talen beheerst en wat zo'n diploma voorstelt?

De Raad van Europa in Straatsburg heeft in het project *Language Learning for European Citizenship*, dat in 1997 werd afgesloten, verschillende deskundigen opdracht gegeven instrumenten te ontwikkelen waarmee aan de hierboven beschreven behoefte tegemoet kon worden gekomen. Dit heeft twee instrumenten opgeleverd: een Europees Referentiekader voor het moderne vreemde talenonderwijs (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, Council of Europe, 1997) en een Europese Taalportfolio. In dit artikel zullen wij de aard en functie van beide instrumenten beschrijven en aangeven waarom zij belangrijk zijn voor het Nederlandse onderwijs.

Een gemeenschappelijk Europees Referentiekader

In de tachtiger jaren ontstond in Zwitserland de behoefte om instrumenten te ontwikkelen waarmee het talenonderwijs in de verschillende kantons, die op onderwijsgebied autonoom zijn, op elkaar afgestemd kon worden. Men wist in andere kantons nooit goed wat leerlingen die in het ene kanton talenonderwijs hadden gevolgd, nu precies geleerd hadden en wat de diploma's vergelijkenderwijs waard waren. Omdat het vermoeden bestond dat dit probleem op grotere, Europese schaal ook speelde, werd in 1991

een conferentie georganiseerd om brede steun te krijgen voor dit initiatief en om een instrument te ontwikkelen waarmee het mogelijk zou zijn in internationaal verband voor meer samenhang en afstemming op talengebied te zorgen. Daarbij was het van belang dat eventueel te ontwikkelen instrumenten geen dwangbuis zouden worden, veranderingen in de toekomst niet in de weg zouden staan en zo flexibel en open zouden zijn dat iedere vorm van taalonderwijs in termen van het instrument beschreven zou kunnen worden. Daarnaast zou het instrument een basis voor de wederzijdse erkenning van taalkwalificaties moeten bieden. Het zou, met andere woorden, mogelijk moeten zijn behaalde niveaus van taalvaardigheid vergelijkenderwijs te beschrijven. Met deze opdracht is een werkgroep van de Raad van Europa aan de slag gegaan. Er is een eerste versie van het Referentiekader ontwikkeld, die vervolgens op grote schaal verspreid is en waarop tal van deskundigen commentaar hebben geleverd. Bovendien zijn een algemene handleiding en handleidingen voor verschillende doelgroepen (*user guides*) geschreven. Het Referentiekader is beschikbaar in de talen Engels en Frans. Aan vertalingen van delen van het Referentiekader in andere talen waaronder het Duits, wordt gewerkt. Hoofdstuk 8 over schalen en niveaus (*scales and levels*) is ook in het Nederlands beschikbaar. Het Referentiekader is op grote schaal verspreid in Europa. Het wordt ook binnen de Europese Unie gehanteerd bij de vergelijking van taalkwalificaties, zoals bij personeelswerving. Het Referentiekader is een belangrijk element bij het beoordelen van de verzoeken om EU-subsidies ten behoeve van taalonderwijs en taalonderzoek. De Europese Unie heeft ook een subsidie beschikbaar gesteld om in het kader van het Dialang-project toetsen te ontwikkelen voor alle talen van de Europese Unie die aansluiten bij de niveaus van het Referentiekader. Informatie over het Dialang-project kan men op het internet vinden.¹

Wat is het Europees Referentiekader?

Het Referentiekader is tot stand gekomen onder auspiciën van de Raad van Europa. Deze organisatie heeft in het verleden meerdere invloedrijke publicaties op het gebied van de moderne vreemde talen laten ontwikkelen, zoals het Drempelniveau (*Threshold Level, Niveau Seuil, Kontakschwelle* etc.) een document waarop de meeste leerplannen in voortgezet onderwijs en volwasseneneducatie in de Europese landen zijn gebaseerd. Met dit Referentiekader wil men zorgen voor betere afstemming en coördinatie van het talenonderwijs in de lidstaten.

In hoofdstuk drie van het Referentiekader wordt de algemene benadering beschreven.

*Language use and learning are two of the many actions performed by a social agent who, as an individual, has at his or her disposal and develops a range of **general competences** and in particular **communicative language competence**. He or she draws on these competences in different kinds of language activities in order to **process text** (receptively or productively) in relation to specific **domains**, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the **task** to be accomplished. This contextualised use of general competences, and in particular of communicative competence, provides feedback which in turn leads to their modification.*

Dit is wel een heel compacte beschrijving van de filosofie van het Referentiekader. Belangrijk zijn de onderstreepte woorden. Dat zijn de descriptieve categorieën of parameters die het belangrijkste zijn als men het taalgebruik wil beschrijven. Die categorieën worden in hoofdstuk vier verder uitgewerkt. Dat is dan ook het meest praktische hoofdstuk, omdat men aan de hand daarvan systematisch kan nagaan aan welke categorieën men wel en aan welke men geen of minder aandacht wil besteden. In hoofdstuk vijf wordt uitvoerig ingegaan op de rol van taken en teksten.

Visies op het leren en verwerven van een taal en didactische en methodologische principes komen in hoofdstuk zes aan de orde, terwijl in hoofdstuk zeven wordt ingegaan op mogelijkheden om meer dan één taal in het curriculum aan te bieden. Dat laatste is van belang omdat de Raad van Europa, evenals de Europese Unie, zich sterk maakt voor de bevordering van meertaligheid in Europa. Men kan ten aanzien hiervan denken aan mogelijkheden die wij in Nederland wel kennen als het aanbieden van deelvaardigheden als leesvaardigheid Frans en Duits in de tweede fase. Daarnaast kan men het taalaanbod verbreden door bepaalde vakken in een vreemde taal te onderwijzen of door vroegtijdig in het basisonderwijs met het leren van een vreemde taal te beginnen. Hoofdstuk acht gaat over niveaus en schalen van taalvaardigheid en hoofdstuk negen over toetsing en evaluatie. In een bijlage zijn tenslotte voorbeelden opgenomen van schalen met descriptoren, beschrijvingen van de categorieën die in hoofdstuk vier aan de orde zijn geweest. Deze zijn in een Zwitsers onderzoeksproject ontwikkeld.

Relevantie voor verschillende doelgroepen

In deze paragraaf zal ik een paar kenmerken van het Referentiekader nader toelichten die van belang zijn voor verschillende doelgroepen. Niet alle onderdelen zijn van belang voor iedereen. Zo is hoofdstuk zeven, dat gaat over *diversification*, voor veel docenten niet erg relevant, omdat het daar toch om beslissingen gaat die op een politiek niveau worden genomen. Daar heb je als individuele docent niet zoveel invloed op.

Ik wil de volgende doelgroepen onderscheiden: leerplanontwikkelaars en commissies die zich met exa-

menprogramma's, eindtermen en kerndoelen bezighouden; leergangauteurs; docenten.

Voor leerplanontwikkelaars, examencommissies en vakontwikkelgroepen is het Referentiekader een belangrijk instrument, omdat zij er de descriptieve categorieën in kunnen aantreffen die een rol kunnen spelen bij het schrijven van een leerplan of examenprogramma of het formuleren van kerndoelen. Je kunt in zo'n document nooit alle mogelijke categorieën opnemen. Zo is er in recente Nederlandse leerplandocumenten relatief veel aandacht voor strategieën, maar wordt over de omvang of de selectie van de woordenschat of de grammaticale categorieën niet veel gezegd. Een leerplan waarin alle categorieën zouden zijn opgenomen, zou onhanteerbaar worden, dus er wordt altijd een keuze gemaakt. Door die keuze legt men accenten en probeert men de richting van het onderwijs te bepalen. Ook voor het bepalen van niveaus van taalvaardigheid biedt het Referentiekader goede aanknopingspunten. Het is mogelijk om goede beschrijvingen van niveaus te maken die gerelateerd zijn aan bepaalde beschrijvingscategorieën. Daardoor kan een meer samenhangend programma worden geschreven en kunnen de niveaus beter worden beschreven dan nu het geval is. In het hbo en op de roc's wordt gewerkt aan nieuwe programma's. Voor bijvoorbeeld het heao, maar ook binnen het secundair beroepsonderwijs kunnen programmamakers of programma- of eindtermencommissies het Referentiekader gebruiken om na te gaan welke accenten men binnen de programma's wil leggen. Tevens is het mogelijk om betere niveaubeschrijvingen te maken zodat studenten, bijvoorbeeld als ze op stage gaan, kunnen aangeven welk niveau van taalvaardigheid ze hebben bereikt.

Leergangauteurs moeten zich ook afvragen aan welke onderdelen zij aandacht willen besteden en op welke manier die verschillende aandachtspunten in de uiteindelijke leergang aan de orde komen. Voor zo'n auteursteam is het ook goed om te weten welke opvattingen er in de groep leven. Welke gemeenschappelijke visie heeft men op het leren en onderwijzen van talen en aan welke onderdelen besteedt het team de meeste aandacht? Door het Referentiekader samen door te werken informeer je elkaar en heb je een goede basis voor de discussie over de te kiezen inhoudscategorieën.

Voor *docenten* is het Referentiekader interessant als een instrument van reflectie. In de loop der jaren worden allerlei zaken in de lespraktijk vanzelfsprekend. Je moet eigenlijk steeds weer opnieuw keuzes maken en je bent je lang niet altijd bewust van de mogelijke alternatieven. Gewoon de bladzijden van de leergang volgen en de keuzen die de auteurs gemaakt hebben volgen is wel gemakkelijk, maar in de meeste gevallen besteed je toch extra aandacht aan zaken die je als docent belangrijk vindt. Voor de een is dat uitspraak, voor een ander grammatica, of strategieën. Met behulp van het Referentiekader kun je eens kritisch naar je eigen lespraktijk kijken en proberen te expliciteren wat je in je onderwijs echt

belangrijk vindt. Aan het eind van elke paragraaf of hoofdstuk in het Referentiekader wordt een aantal vragen gesteld. Hieronder een voorbeeld van de vragen die gesteld worden naar aanleiding van een hoofdstuk over strategieën.

Users of the framework may wish to consider and where appropriate state:

- which strategies are most relevant to the communicative needs of the learners concerned;
- what kind of communicative activity will give learners the opportunity to develop such relevant strategies;
- which of these strategies lend themselves to promotion with those learners in awareness raising activities, and which strategies may be better developed indirectly through activity alone;
- how to take account of strategy use in assessment.

Door het betreffende hoofdstuk door te werken en kritisch naar deze vragen te kijken, kun je bij jezelf, of met de sectiecollega's nagaan hoe je met strategie-training in je school wilt omgaan.

In een ander hoofdstuk wordt ingegaan op didactische of methodologische aspecten van het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen. Ook hier is sprake van een bepaald repertoire aan oefeningen, werkvormen of opvattingen. Het kan dan heel nuttig zijn aan de hand van de vragen die in het Referentiekader gesteld worden, na te gaan wat de eigen opvattingen en ideeën zijn. Het is tevens een goed instrument om bijvoorbeeld met het oog op de nieuwe tweede fase in de vaksectie eens na te gaan welke opvattingen men heeft over de aanpak van het onderwijs. Hieronder is een voorbeeld opgenomen van een paragraaf waarin verschillende opvattingen staan over het maken van fouten (paragraaf 6.7.3.1) en hoe er gehandeld dient te worden indien er fouten voorkomen (paragraaf 6.7.3.2):

6.7.3.

Errors are due to deviant competences or 'interlanguage'. In these cases, the learner's performance truly accords with his competence which has developed characteristics different from those of L2 norms. Mistakes in performance occur when a user/learner is unable to bring his competences properly into action.

6.7.3.1 Different attitudes may be taken to learner errors, e.g.:

- errors and mistakes are evidence of failure to learn;
- errors and mistakes are evidence of inefficient teaching;
- errors and mistakes are evidence of the learner's willingness to communicate despite risks;
- errors are an inevitable, transient product of the learner's developing interlanguage. Mistakes are inevitable in all language use, including that of native speakers.

6.7.3.2 The action to be taken with regard to learner mistakes and errors may be:

- all errors and mistakes should be immediately corrected by the teacher;
- immediate peer-correction should be systematically encouraged to eradicate errors;
- all errors should be noted and corrected at a time when doing so does not interfere with communication (e.g. by separating the development of accuracy from the development of fluency);
- errors should not be simply corrected, but also analysed and explained at an appropriate time;
- mistakes which are mere slips should be passed over, but systematic errors should be eradicated;
- errors should be corrected only when they interfere with

communication;

- errors should be accepted as 'transitional interlanguage' and ignored.

6.7.3.3 What use is made of the observation and analysis of learner errors:

- in planning future learning and teaching on an individual or group basis?
- in course planning and materials development?
- in the evaluation and assessment of learning and teaching, e.g. are students assessed primarily in terms of their errors and mistakes in performing the tasks set?
- if not, what other criteria of linguistic achievement are employed?
- are errors and mistakes weighted and if so, according to what criteria?
- what relative importance is attached to errors and mistakes in:
 - pronunciation
 - spelling
 - vocabulary
 - morphology
 - syntax
 - usage
 - sociocultural content?

Naar aanleiding van het hoofdstuk over fouten maken (*errors and mistakes*) worden de volgende vragen gesteld:

Users of the framework may wish to consider and where appropriate state their attitude to and action in response to learner errors and mistakes and whether the same or different criteria apply to:

- phonetic errors and mistakes;
- orthographic errors and mistakes;
- vocabulary errors and mistakes;
- morphological errors and mistakes;
- syntactic errors and mistakes;
- sociolinguistic and sociocultural errors and mistakes;
- pragmatic errors and mistakes.

In het kader van dit artikel moet het bij deze twee voorbeelden blijven. Het Referentiekader is een heel rijk document en zou ook heel goed op de lerarenopleiding en in de nascholing gebruikt kunnen worden.

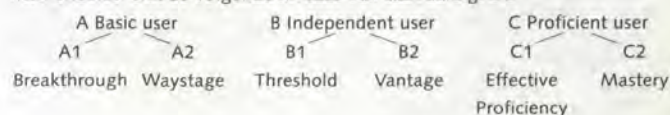
Schalen en niveaus

Het belangrijkste hoofdstuk van het Referentiekader is dat waarin een Europese schaal van taalvaardigheid wordt gepresenteerd. Zie Schema 1. Het gaat daarbij om zes niveaus die zijn vastgesteld voor de vaardigheden:

- lezen
- luisteren
- mondelinge interactie
- mondelinge productie
- schrijven

Men heeft dus spreekvaardigheid uitgesplitst naar interactie of gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid (monologische competentie).

Men onderscheidt de volgende niveaus van taalvaardigheid:



		A1	A2	B1	B2	C1	C2
BEGRIJPEN	Lulsteren	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen die mijzelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen herkennen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mijzelf en familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan de hoofdpunten begrijpen van een duidelijke toespraak over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of onderwerpen van persoonlijk of professioneel belang begrijpen wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan uitgebreide betogen en lezingen volgen en ik kan zelfs complexe redeneringen volgen, aangenomen dat het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan het meeste nieuws op de tv en programma's over actuele zaken begrijpen. Ik kan het grootste deel van de films in het standaarddialect begrijpen.	Ik kan een uitgebreide toespraak begrijpen, zelfs wanneer deze niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik heb geen problemen met het begrijpen van de gesproken taal, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via de radio, zelfs niet wanneer het normale spreektempo wordt gebruikt, aangenomen dat ik enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.
	Lezen	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarden. Ik kan specialistische artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structurele of linguïstische teksten, zoals handleidingen, gespecialiseerde artikelen en literaire werken.
SPREKEN	Gesproken interactie	Ik kan eenvoudige interacties uitvoeren, aangenomen dat de andere persoon bereid is om dingen te herhalen of opnieuw te formuleren in een langzamer spreektempo en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden m.b.t. directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken hanteren, zelfs terwijl ik gewoonlijk niet voldoende begrip om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan omgaan met de meeste situaties die kunnen optreden tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan tot op zekere hoogte deelnemen aan een vloeiende en spontane interactie, waardoor regelmatige interactie met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder nadrukkelijk naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom kan ik mijn beoogd zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.
	Gesproken productie	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan zinnen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, hoop en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, de plot van een boek of film en mijn reacties beschrijven.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij sub-thema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een effectieve logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.
SCHRIJVEN		Ik kan een korte, eenvoudige briefkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan formulieren met persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld het invoeren van mijn naam, nationaliteit en adres op een hotelinschrijvings-formulier.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen die betrekking hebben op directe behoeften opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning van of tegen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.	Ik kan mijzelf in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag gedetailleerde uiteenzettingen schrijven over complexe onderwerpen en belangrijke zaken benadrukken. Ik kan verschillende soorten teksten schrijven in een zelfverzekerde, persoonlijke stijl die aangepast is aan de lezer die ik in gedachten heb.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een effectieve, logische structuur zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.

Voor deze niveaus is een algemene beschrijving (descriptor) gemaakt, die ook de relatieve buitenstaander, de werkgever of andere niet-specialist op talengebied, snel een indruk moet kunnen geven van de taalvaardigheid waarover iemand beschikt. Daarnaast zijn er specifiekere descriptoren die de taalvaardigheid op een gedetailleerdere manier beschrijven. De descriptoren zijn geformuleerd op basis van analyses van een paar honderd schalen van taalvaardigheid die in de hele wereld gebruikt worden. Het is nu mogelijk een specifieke formulering van taalvaardigheid aan een bepaald niveau toe te wijzen. Hierdoor ontstaat een veel beter systeem van niveaubepaling dan we tot nu toe hadden.

Om een indruk te geven van de niveaus wordt wel een aantal vuistregels gebruikt.

- Men kan ervan uitgaan dat men steeds ongeveer twee keer zoveel tijd nodig heeft om een naast hoger niveau te bereiken.
- Receptief heeft bijna iedereen een hoger niveau dan voor de productieve vaardigheden.
- Voor een taal binnen de eigen taalgroep (Duits en Engels als Germaanse talen voor Nederlanders; Italiaans en Spaans als Romaanse talen voor Fransen) vergt het bereiken van niveau A1 (*Break-through*), afhankelijk van aanleg voor het leren van talen 60 tot 100 uur (FSI, 1973). Dat leidt dan tot 120 tot 200 uur voor *Waystage* en 240 tot 400 uur voor *Threshold*. Met een urenlast van 480 tot 800 uur is daarmee B2 (*Vantage*) in het Engels alleen voor de beste vwo-leerlingen te bereiken; daarmee hebben ze het niveau dat nodig is om aan een Engelstalige universiteit een studie aan te vangen. Voor een taal als het Frans is B1 (*Threshold*) een uitstekend resultaat.
- Het niveau C1 is echt hoog en wordt zeker voor de productieve vaardigheden binnen het voortgezet onderwijs slechts door een enkele leerling bij het vak Engels bereikt. Dit niveau (*Effective proficiency*) geldt als het niveau dat je moet hebben om met succes de studie aan een buitenlandse universiteit af te ronden.
- Het niveau C2 wordt zelfs door de gemiddelde native-speaker niet over de volle breedte gehaald.

Deze getallen moeten als globale indicaties worden gezien. De gegevens zijn met name gebaseerd op longitudinale data verzameld door Amerikaanse overheidsdiensten (FSI, 1973), maar deze gaan uit van een populatie van jong-volwassenen.

Als nu alle onderwijsinstellingen in Europa de niveaus van taalbeheersing waarvoor zij hun cursisten of leerlingen opleiden aan dit Europese Referentiekader relateren, ontstaat er veel meer transparantie dan tot nu toe. Met betrekking tot dit Referentiekader kan een school die zijn leerlingen aanbiedt aan een buitenlands examen deel te nemen, bijvoorbeeld aan een Cambridge examen voor spreekvaardigheid, behoorlijk betrouwbaar duidelijk



maken of dat examen nu boven ons vwo-niveau uitkomt of niet. Ook kan het nuttig zijn voor een school die een partner in het buitenland zoekt voor een correspondentieproject. Men kan dan aangeven welk niveau de eigen leerlingen hebben en de partner eveneens vragen aan te geven op welke niveau de leerlingen in de buitenlandse partnerschool zich bevinden.

Naast deze algemene beschrijving, die dus met name nuttig is om in internationaal verband snel een indruk te kunnen geven van het behaalde niveau van taalvaardigheid, zijn er bij elke algemene niveaubeschrijving specifieke descriptoren geformuleerd. Aan de hand van die specifieke descriptoren, die in een bijlage van het Referentiekader zijn opgenomen, kan men een preciezer beeld krijgen van iemands taalvaardigheid. Hieronder een voorbeeld van de algemene descriptor voor mondelinge interactie (gesprekken voeren) met een aantal specifieke descriptoren voor niveau A2.

A2: Gesprekken voeren Algemene descriptor

Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen.

Ik kan zeer korte sociale gesprekken hanteren, zelfs terwijl ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.

Specifieke descriptoren

Ik kan deelnemen aan korte gesprekken over onderwerpen die me interesseren in alledaagse situaties;

ik kan zeggen dat ik het ergens mee eens of oneens ben;

ik kan in een discussie om aandacht vragen;

ik kan met behulp van gebaren duidelijk maken wat ik wil als ik het juiste woord niet kan vinden.

Het is de bedoeling dat in de komende jaren de niveaus van taalvaardigheid die in de lidstaten van de Raad van Europa worden gehanteerd allemaal gerelateerd worden aan deze Europese schaal. In Nederland heeft op 17 maart 1999 op het Ministerie van OC&W een conferentie plaatsgevonden waarop gesproken is over de wenselijkheid om ook Nederlandse niveaus van taalvaardigheid aan het Referentiekader te relateren. Tijdens die conferentie heeft de staatssecretaris aangekondigd dat zij de niveaus in het Nederlandse voortgezet onderwijs aan de niveaus van het Europees Referentiekader wil laten relateren. Tevens zijn andere instanties uit het beroepsonderwijs, het hbo en particuliere instellingen uitgenodigd de kwalificaties waarvoor zij opleiden aan het Referentiekader te relateren.

De schaal is vertaald in het Nederlands en als bijlage opgenomen aan het eind van dit artikel. Hij is ook te vinden op de website van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.²

**Mijn talen Europees gezien / My language skills
on a European scale / Meine Sprachkenntnisse
im europäischen Vergleich / Mes compétences
linguistiques à l'échelle européenne**

Op de volgende bladzijden staan verschillende niveaus van taalvaardigheid omschreven.

Geef per taal aan wat je al in die taal kunt. Vul in de vakjes de maand en het jaartal in waarin je dit niveau het eerst bereikte. Lees voor het invullen de instructie in je logboek.

Met deze bladzijde kun je aan anderen (bijvoorbeeld in het buitenland) laten zien wat je in een vreemde taal kunt. In het onderstaande voorbeeld zie je hoe dat kunt invullen.

Taal	Frans					
	a1	a2	b1	b2	c1	c2
Niveaus						
Luisteren	09.95	03.96	09.97	10.98		
Lezen	10.95	06.96	09.97	05.98		
Gesprekken voeren	05.96	09.96	12.98			
Spreken	03.96	05.97				
Schrijven	06.96	09.97				

Een Europese Taalportfolio

Het Referentiekader is een instrument waarmee taalvaardigheid beschreven kan worden en niveaus kunnen worden bepaald op het niveau van leerplannen en leergangen. In het eerder genoemde project van de Raad van Europa is ook nagedacht over een manier waarop individuele leerlingen kunnen laten zien welke talen ze beheersen en op welk niveau ze dat doen. De Taalportfolio is een instrument waarmee gerapporteerd kan worden over taalvaardigheid en bereikte niveaus van individuele leerlingen en studenten.

Zo'n portfolio kan verschillende functies hebben voor verschillende groepen leerlingen. Binnen het onderwijs kan de taalportfolio een rol spelen bij de overgang van het ene schooltype naar het andere

(basis-voortgezet onderwijs, mavo-havo, mavo-mbo). In de taalportfolio kunnen ook buiten de schoolsituatie geleerde talen aangegeven worden. Hierbij kan gedacht worden aan talen die gesproken worden door tweetalige leerlingen, sprekers van autochtone minderheidstalen en allochtone leerlingen, of talen die niet met een diploma worden afgesloten (talen die leerlingen 'laten vallen'). Bij de overgang van school naar werk speelt de portfolio een belangrijke rol, omdat leerlingen daarmee werkgevers, in binnen- en buitenland, op een heldere manier kunnen laten zien op welk niveau hun taalvaardigheid in verschillende talen is.

Daarnaast biedt een taalportfolio de mogelijkheid handelingsdoelen te documenteren. Hierbij valt te denken aan een verblijf in het buitenland, een gevoerde correspondentie, waaronder ook e-mail-projecten, gelezen boeken, enzovoort. Daarbij zou ook speciale aandacht moeten worden besteed aan het aangeven van hetgeen leerlingen van bepaalde activiteiten hebben geleerd.

In januari 1998 vond in Zwitserland een bijeenkomst onder auspiciën van de Raad van Europa plaats, waarop de vertegenwoordigers van de tien landen waarin experimenten met een taalportfolio worden opgezet overeenstemming bereikten over de volgende kenmerken van een Europese taalportfolio:

- het is een aantrekkelijk en duurzaam document;
- het is principieel het eigendom van de gebruiker;
- een taalportfolio bestaat altijd uit tenminste de volgende onderdelen:
 - een taalbiografie, waarin de taalachtergrond van de gebruiker (moedertaal) is vermeld, plus andere taalleerervaringen (verblijf in het buitenland, email-projecten, enz.), waarvoor geen formele bewijzen beschikbaar zijn, en een zelfevaluatie van de eigen taalvaardigheid;
 - een overzicht van formele taalkwalificaties (diploma's, examendocumenten);
 - een dossier, voorbeelden van eigen werk, die de taalvaardigheid kunnen aantonen.
- De informatie in de taalportfolio moet aansluiten bij het Europees Referentiekader, waarbij diploma's en certificaten zijn geformuleerd in termen van de Europese schaal van taalvaardigheid en de niveaubeschrijvingen.
- Als aan de bovengenoemde voorwaarden wordt voldaan kan de taalportfolio het logo van de Raad van Europa krijgen.

In Nederland is onlangs gestart met een aantal experimenten in verschillende onderwijssectoren. Zo zal een portfolio worden ontwikkeld voor leerlingen die al in het basisonderwijs met Duits en Frans beginnen, een portfolio voor scholen voor vmbo in de grensstreek en zal onderzocht worden op welke wijze de portfoliogedachte kan worden ingepast in het dossier van de tweede fase. Bij het project dat deel maakt van het project *Internationalisering en Innovaties* van het Europees Platform en dat wordt uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB/MVT) zijn ver-

der de SLO, het Cito, het CPS en de Katholieke Universiteit Brabant betrokken. Het doel van dit project is het onderzoeken op welke manier een taalportfolio in het Nederlandse onderwijs kan worden ingevoerd, onder welke voorwaarden en wat de effecten ervan zijn. Het is de bedoeling dat de uitkomsten van het project in 2001 bekend zijn en dat de taalportfolio wellicht op grote schaal kan worden ingevoerd in 2001, het Europese Jaar van de Talen.

Tot slot

De Engelse en Franse versies van het Europees Referentiekader en de handleidingen kunnen aangevraagd worden bij de auteur. Dat geldt ook voor de vertaling van hoofdstuk acht van het Referentiekader.

De tekst is ook beschikbaar op de internetsite van de Raad van Europa en kan in principe van de site afgehaald worden, maar daarvoor is het document eigenlijk te groot. De algemene handleiding (*general guide for users*) kan als Word document van de site worden gehaald.³

Een informatiebrochure en een exemplaar van een Taalportfolio kan worden aangevraagd bij het: NaB/MVT, Mevr. Rita Adolfs, Postbus 2061, 7500 CB Enschede, tel. 053-4840418, e-mail: r.adolfs@slo.nl. Voor verdere informatie kan ook met de auteur contact worden opgenomen. Op verzoek kunnen specifieke scholingsbijeenkomsten voor scholen en voor instituten worden verzorgd.

Noten

- 1 zie <http://www.jyu.fi/DIALANG/>
- 2 zie <http://www.minocw.nl/onderwijs/mvtih-vo.htm>
- 3 zie <http://culture.coe.fr/lang>

Literatuur

- *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- *Expected Levels of Absolute Speaking Proficiency in Languages Taught at the Foreign Service Institute*
- Monterey CA, Foreign Service Institute, School of Language Studies, 1973.

Gé Stoks

Gé Stoks (1950) studeerde Engels en toegepaste taalkunde. Was enkele jaren leraar en werkt al geruime tijd als projectleider moderne vreemde talen bij de SLO in Enschede. Is nauw betrokken bij verschillende activiteiten van de Raad van Europa en de totstandkoming van het Referentiekader. Hij is algemeen projectleider van het portfolioproject. Daarnaast is hij voorzitter van de Vereniging van Leraren in Levende Talen
Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede. E-mail: g.stoks@slo.nl

John H.A.J. de Jong

John H.A.J. de Jong studeerde Frans en Algemene Taalwetenschap en is gepromoveerd op het meten van taalkvaardigheid. Was enkele jaren leraar en werkte jarenlang bij het CITO. Is nauw betrokken bij de opstelling van het Europees Referentiekader. Werkt thans bij Swets & Zeitlinger aan de productie van automatische taaltoetsing.
Adres: Swets & Zeitlinger, Postbus 820, 2161 CA Lisse. E-mail: john.h.a.l.dejong@wxs.nl