



HET ERK HINKT

ERIK KWAKERNAAK

Het Europees Referentiekader (ERK) zou een internationaal bruikbaar systeem zijn voor de beschrijving van taalvaardigheidsniveaus en zou examens internationaal vergelijkbaar maken. Maar de inschaling van de Nederlandse examens blijkt moeizaam te gaan. Kwakernaak, Hoeflaak en De Vries (2008) inventariseerden de toenmalige stand van zaken en constateerden dat Cito, CEVO en SLO nog niet tot een eensluidende koppeling van de eindniveaus van de verschillende schooltypes aan het ERK waren gekomen. Dat is twee jaar geleden, en veel duidelijker is de zaak voor de schoolexamens nog niet geworden. De Europese Commissie is gestart met een *European Survey on Language Competences*, waarin gespreks-/spreekvaardigheid niet meegenomen wordt (Gille, 2009). Te lastig?

Er gaapt een kloof tussen de ambitie en de werkelijkheid van het ERK. Dat heeft, denk ik, te maken met de pijlers waarop het ERK rust, of anders gezegd: de benen waarop het ERK loopt – of misschien hinkt, doordat de coördinatie ertussen gebrekkig is.

Pijlers van het ERK

De eerste pijler van het ERK benoem ik met het trefwoord *taalhandelingen*. Als voorbeeld staat de globale beschrijving van niveau B1 uit de bekende tabel 1 (de *globale schaal*) van het ERK in kader 1. De belangrijkste taalhandeling in de receptieve sfeer is *begrijpen*, in de productieve sfeer worden aanduidingen gebruikt als *zich redden*, *tekst produceren* (waarmee ook gesproken tekst bedoeld is) of *een beschrijving geven*.

Hier wordt beschreven *wat* de taalleerder kan met de doeltaal. Tabel 3 van het ERK beschrijft *hoe goed* hij dat kan, overigens alleen voor de productie van gesproken taal. Hier worden dus geen *taalhandelingen*, maar *taalprestaties* beschreven. Als ‘kwalitatieve aspecten’ zijn vijf categorieën gekozen: reikwijdte (*range*), nauwkeurigheid (*accuracy*), vloeiendheid (*fluency*), interactie (*interaction*), coherentie (*coherence*). Als voorbeeld staat de cel *reikwijdte* van niveau B1 afgedrukt in kader 2.

Taalhandelingen voorop

De socio- en pragmatolinguïstiek, waar begrippen als *taalhandeling* vandaan komen, zijn relatief nieuwe tak-

Het Europees Referentiekader, althans de niveauaanduidingen ervan, worden wijd en zijd gebruikt in het vreemdetalenonderwijs. Gelijktijdig heersen net zo wijd en zijd onzekerheid en onduidelijkheid over wat die niveaus concreet inhouden. Vragen als ‘Is jouw B1 ook mijn B1?’ zijn gevleugelde woorden geworden. Hoe komt dat?

B1

Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.

(Nederlandse Taalunie, 2006, p. 26; vgl. Council of Europe, 2001, p. 24)

Kader 1. Voorbeeld taalhandelingen

Reikwijdte B1

Beschikt over genoeg taalbeheersing om zich te redden, met een woordenschat die voldoende is om zich, met enige aarzeling en omhaal van woorden, te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden, werk, reizen en actualiteiten.

(Nederlandse Taalunie, 2006, p. 29; vgl. Council of Europe, 2001, p. 28–29)

Kader 2. Voorbeeld taalprestaties

Het ERK heeft de ambitie om een heel stelsel van niveaus te beschrijven voor alle talen. Daarbij verdwenen de te beheersen taalspecifieke taalmiddelen naar het tweede plan

ken van taalwetenschap. Vreemdetaaldocenten zijn er minder mee vertrouwd. Ze zijn gewend om zich bezig te houden met concrete taalprestaties. Ze hebben daarbij de neiging om zich sterk te concentreren op alles wat zich op of onder het zinsniveau bevindt: woorden, grammatica, spelling, uitspraak. Het tekstniveau interesseert hen veel minder: hoe zinnen samen teksten vormen, de tekststructuur, logische structuren, argumentatie, communicatieve effecten, dat vinden ze meer iets voor het moedertaalonderwijs.

Dat is ook begrijpelijk. Woorden, grammatica, uitspraak en spelling zijn de taalmiddelen waarin de doeltaal verschilt van de moedertaal. Boven het zinsniveau liggen de zaken meestal niet zoveel anders, dus gaan vreemdetaaldocenten ervan uit dat leerlingen die wel beheersen en overdragen vanuit hun moedertaalcompetenties – ook al is die transfer minder vanzelfsprekend dan velen denken.

Waarom concentreert het ERK zich dan niet op datgene wat van oudsher het kerndomein van het vreemdetaalonderwijs is, namelijk de taalmiddelen? De beheersing daarvan bepaalt immers het niveau van de taalprestaties. De voorgangers van het ERK, de drempelniveaupublicaties van de Raad van Europa uit de jaren zeventig en tachtig, deden dat wel. Het waren lijsten met aanbevolen taalmiddelen (woorden en grammatica) voor het drempelniveau (nu ERK-niveau B1) voor verschillende doeltalen. De selectie was – nieuw voor die tijd – gebaseerd op een beschrijving van dat drempelniveau in termen van taalhandelingen (functies en noties). Maar die beschrijving was middel, geen doel.

Het ERK heeft de ambitie om niet slechts dat ene drempelniveau, maar een heel stelsel van niveaus te beschrijven voor alle talen. Daarbij verdwenen de te beheersen taalspecifieke taalmiddelen naar het tweede plan. Maar er zijn wel ERK-vervolgprojecten die zich daarmee bezighouden, namelijk de *Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages* van de Raad van Europa, zie <www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp>.

Een van de nadelen van deze accentverschuiving van taalmiddelen naar taalhandelingen is dat vreemdetaal-

lencenten hun traditionele focus en houvast niet in het ERK terugvinden. Toch maakt ook het ERK duidelijk dat het niet alleen om het *wat*, de taalhandelingen, gaat, maar wel degelijk ook om het *hoe goed*, de taalprestaties (bijvoorbeeld Council of Europe, 2001, p. 39; Nederlandse Taalunie, 2006, p. 38). Jammer genoeg zijn de ERK-beschrijvingen van de taalprestaties op de verschillende niveaus vaag, deels in relatieve termen gesteld en verre van dekkend. Het ERK biedt slechts een aantal toevallig gekozen *illustrative scales*.

Taalprestaties

De kwaliteit van een taalprestatie (dus van de uitvoering van een taalhandeling, bijvoorbeeld een bepaalde tekst begrijpen, een verzoek doen, een persoon of gebeurtenis beschrijven) kan beoordeeld worden in woorden, maar ook met een cijfer. Het is een misverstand dat ‘toetsing volgens het ERK’ zich niet zou verdragen met cijfers geven. Wel is zo’n cijfer steeds gebonden aan een ERK-niveau: ‘Deze leerling scoort voor luisteren een 8 op niveau A2.’ Het Cito wijst er bij zijn ERK-gerelateerde schrijf- en spreektoetsen dan ook op dat een 8 of 9 bijvoorbeeld op niveau A2 nog niet automatisch betekent, dat de betreffende leerling al bijvoorbeeld een 6 zou hebben op niveau B1. Om dat vast te stellen moet die leerling eerst een toets doen behorend bij niveau B1, dus met de taalhandelingen die horen bij B1.

Dat is overigens niets nieuws, want ‘Pietje heeft een 8’ heeft altijd al betekend ‘een 8 op het niveau van klas 3 vmbo-t’ of in welke klas van welk schooltype Pietje ook zit. Wat voor cijfer hij in een hogere klas heeft, kan pas blijken als hij de toetsen van die klas doet.

Veel pogingen van docenten om meer greep te krijgen op de verschillende ERK-niveaus (‘Is mijn B1 ook jouw B1?’) zijn niet in overeenstemming met de ERK-uitgangspunten. Want vaak vergelijken docenten taalprestaties met elkaar zonder aandacht voor de taalhandelingen die leerlingen verrichten bij het leveren van die prestaties. Docenten nemen een schrijfproduct of een opname van een spreektoets, schalen die in op een ERK-niveau en vergelijken hun inschalingen, maar zelden wordt de vraag gesteld: bij welk ERK-niveau hoort de schrijf- of spreekopdracht? Ook Groot (2010) noemt dit probleem.

We hebben dan ook een traditie om op bijna alle niveaus eenzelfde type opdracht te geven. Bij de productieve vaardigheden is het meestal een brief(je) of het typische examengesprek: een soort conversatie over min of meer vertrouwde onderwerpen. Bij de receptieve vaardigheden is er wel aandacht voor tekstsoorten en

onderwerpen: ‘Dit is een politiek commentaar, typisch voor vwo 5.’ Maar de aandacht voor het luister- of leesdoel en het type begripscontrole is minder, bij luisteren nog weer minder dan bij lezen.

Volgorde van taalhandelingen

Er dringt zich nu een belangrijke vraag op: klopt het echt wat het ERK suggereert, dat een taalprestatie alleen op een niveau ingeschaald kan worden op basis van bepaalde, exclusief bij dat niveau horende taalhandelingen? Is bijvoorbeeld het gebruikelijke examengesprek niet op bijna alle ERK-niveaus geschikt om iemands niveau vast te stellen?

Het ERK heeft de taalhandelingen die uiteindelijk op near-nativespeakerniveau uitgevoerd moeten kunnen worden, in een volgorde gezet, althans in zes bundels toegewezen aan opeenvolgende niveaus (zonder binnen elk niveau een volgorde aan te geven). Taalhandelingen worden gepresenteerd als in een ‘verwervingsvolgorde’. In *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) zijn die taalhandelingen specifiek uitgewerkt. Maar waar komt die volgorde vandaan? Op grond van welke factoren is die bepaald? En zijn dat dezelfde factoren die ook de doeltaalverwerving bepalen, zodat die parallel oploopt met de geprogrammeerde taalhandelingen?

Voor een antwoord op deze vragen neem ik een concreet voorbeeld, namelijk mijn eigen gespreksvaardigheidsontwikkeling in mijn beste vreemde taal, Duits. Op de gymnasiumafdeling van een lyceum leerde ik die taal niet spreken, want er was geen mondeling eindexamen. In de literatuurlessen werden wat moeizame en vrijblijvende pogingen gedaan om ons iets over gelezen literaire teksten in de doeltaal te laten zeggen. In de studie Duitse taal- en letterkunde werd er door het doeltaalvoertaalgebod meer druk op gezet, zodat ik bij afsluiting daarvan redelijk bekwaam was in het voeren van conversaties over literair-historische en taalkundige onderwerpen. Daarmee bevond ik me naar ERK-maatstaven waarschijnlijk ongeveer op niveau C1. In contacten met Duitstaligen werd ik soms geprezen voor mijn ‘Thomas-Mann-Deutsch’, maar ik ervoer zelf ernstige tekortkomingen op het gebied van huis-, tuin- en keukenduits. Allerlei taalhandelingen die in *Taalprofielen* op de lagere niveaus ingedeeld staan, leerde ik pas later uitvoeren, en wel in een toevallige volgorde, bepaald door de Duitstalige situaties waarin ik verzeild raakte.

Taalprestaties op zinsniveau

Hoe ontwikkelden mijn taalprestaties zich op en beneden zinsniveau? In mijn grammaticale competentie in

Veel pogingen van docenten om meer greep te krijgen op de verschillende ERK-niveaus zijn niet in overeenstemming met de ERK-uitgangspunten

schrijfsituaties was ik ‘vroegrijp’ door de niet aflatende nadruk die mijn educatieve omgeving erop legde. Maar in mijn mondelinge taalproductie maakte ik nog lang de typische grammaticafouten die ik weer veel later als taaldocent en vakdidacticus waarnam en probeerde te analyseren in het Duits van mijn studenten.

In deze grammaticale ontwikkeling speelden de taalhandelingen die ik uitvoerde, een ondergeschikte rol. Slechts een paar structuren bleken sterker taalhandeling- en situatieafhankelijk. Zo leerde ik de *ihr*-vormen (tweede persoon meervoud) pas beheersen toen ik als docent voor groepen kwam te staan. In spelling was ik vroegrijp; mijn uitspraak werd pas lang na afsluiting van mijn studie redelijk moeiteloos.

De ontwikkeling van mijn woordenschat werd sterker bepaald door de taalhandelingen en situaties waarin ik belandde. Zo leerde ik pas vrij recent in een conversatie over auto’s het Duitse woord voor wat in goed Nederlands *cruisecontrol* heet. Maar het voorbeeld illustreert meteen dat die afhankelijkheid alleen geldt voor specialistische en minder frequent gebruikte woorden. De meeste van de frequentste – pakweg – 800 woorden leert iedereen dwars door allerlei verschillende taalhandelingen heen.

Taalprestaties op tekstniveau

Voor zover ik in staat ben om ook mondeling ‘een duidelijke, goed gestructureerde tekst over complexe onderwerpen [te] produceren en daarbij gebruik [te] maken van organisatorische structuren en verbindingswoorden’ (C1), heb ik dat vooral te danken aan veel lezen en schrijven, niet alleen in het Duits.

Mijn competentie op tekstniveau ontwikkelde zich in mijn studietijd met schade en schande. Ik moest veel lange en complexe teksten lezen en merkte pas na jaren dat ik dat heel inefficiënt deed, namelijk woord voor woord vertalend. Efficiëntere leesstrategieën moest ik zelf ontdekken. Voor het schrijven van lange, complexe teksten kreeg ik in mijn studietijd wel (ongestructureerde) opdrachten, maar geen gerichte training in tekstopbouw en schrijfstrategieën. Dat schrijven ging

taalhandelingen WAT kan de leerder met de doeltaal?	taalprestaties HOE GOED kan de leerder dat?	
	a. op tekstniveau (complexiteit en logische structuur)	b. op zinsniveau (uitspraak/spelling, woordenschat, grammatica)
verwervingsvolgorde bepaald door individueel socialisatieproces in de doeltaalgemeenschap en/of het gevolgde doeltaalcurriculum	verwervingsvolgorde bepaald door leeftijd, scholing en intellectuele ontwikkeling (niet doeltaal-specifiek)	verwervingsvolgorde sterk bepaald door interne factoren van het natuurlijke taalverwervingsproces (doeltaalspecifiek)

Kader 3. Pijlers van het ERK: taalhandelingen en taalprestaties

dan ook gepaard met veel getast in het duister en met zo veel vallen en opstaan, dat het een wonder mag heten dat ik er tot en met dit moment mee doorgegaan ben.

Conclusies

Ik vat samen (zie kader 3). Mijn persoonlijke (maar vermoedelijk voor veel generatie- en vakgenoten herkenbare) ‘weg door de ERK-taalhandelingen’ verschilt aanzienlijk van het ERK-model. Ik concludeer: wat het ERK als volgorde van taalhandelingen presenteert, kan nooit per definitie voor alle vreemdetaalverwerfers gelden en is in feite arbitrair.

Tevens suggereert het ERK een te sterk verband tussen taalhandelingen en taalprestaties. Veel taalprestaties ontwikkelen zich dwars door allerlei taalhandelingen heen.

Door het gebruik van beschrijvingskenmerken (descriptoren) die sterk afhankelijk zijn van leeftijd, scholing en intellectuele ontwikkeling, past het ERK niet bij leerders die niet op ongeveer twaalfjarige leeftijd met bijbehorende ontwikkeling, maar bijvoorbeeld als hoogopgeleide volwassenen aan een nieuwe taal beginnen. Laagopgeleiden en analfabeten kunnen de hogere niveaus niet bereiken, zelfs niet in hun moedertaal, ook al spreken ze die perfect (Janssen-van Dielen, 2001).

Waarom lijkt het ERK dan toch zo herkenbaar en plausibel? Het is in feite een reeks ideaaltypische leerdersportretten, vanaf de nog kinderlijke leerling die begint met de taalhandelingen waar de meeste huidige leergangen mee beginnen, tot en met de academisch gevormde professional die de doeltaal op near-native niveau beheerst.

Daardoor is het ERK wel goed bruikbaar als curricu-

lumvoorstel, dus als leidraad voor het opstellen van leerplannen, het schrijven van leergangen en het formuleren van doelstellingen voor leerders die jong op school met een of meer vreemde talen beginnen. Maar het ERK had ook anders in elkaar kunnen zitten. Het werkt dan ook niet als toets- en inschalingsinstrument voor leerders die een ander dan het ERK-curriculum volgen of een taal informeel leren.

Zolang we niet al onze onderwijsprogramma’s volgens het ERK ingericht hebben, biedt het ERK geen oplossing voor de problemen die we altijd al hadden met de beoordeling van taalprestaties. Maar ook in een ERK-curriculum zal blijken dat de ERK-beschrijvingen van de taalprestaties op de verschillende niveaus erg vaag en ontoereikend zijn, zolang specificaties van te gebruiken taalmiddelen ontbreken. Vragen als ‘Is jouw B1 ook mijn B1?’ zullen dus nog lang gesteld blijven worden. ■

LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Auteur.
- Janssen-van Dielen, A. (2001). ‘Nee, ik ben van de trap gevallen.’ Hoe geschikt zijn de niveaodescriptoren van het CEF voor NT2? *Levende Talen Tijdschrift*, 2(3), 20–26.
- Gille, E. (2009). Het ERK-niveau van het voortgezet onderwijs in Europa. *Levende Talen Magazine*, 9(6), 46–47.
- Groot, M. (2010). Het ERK in de praktijk: Een analyse van beoordelingsresultaten op het Zaanlands Lyceum. *Levende Talen Magazine*, 9(1), 6–10.
- Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & Vries, E. de. (2008). Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs? *Levende Talen Magazine*, 9(2), 5–10.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (Red.). (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.
- Nederlandse Taalunie. (2006). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Maastricht: Auteur.

nieuws

Taalfouten doorn in oog single

Singles die serieus hun geluk willen beproeven op een datingsite, doen er goed aan vooral persoonlijke berichtjes te versturen. In het Nederlands welteverstaan: standaardmails en -teksten met kolossale taalfouten vallen in de regel slecht bij vrijgezellen.

Dit komt naar voren uit onderzoek van online magazine *Singlessite*, dat 538 singles aan de tand voelde over hun irritaties op datingsites. De man-vrouwverdeling was hierbij nagenoeg gelijk.

Hoewel de datingindustrie op volle toeren draait, zijn de ergernissen over het gedrag medegebruikers niet van de lucht. Het meest ergert men zich aan het ontvangen van standaardberichtjes zonder een persoonlijke noot. Deze verdwijnen vrijwel direct in de prullenbak. Maar ook aan contactverzoeken vol taalfouten ergert men zich. [Nu.nl](#)



Op jacht naar kindertaal

Nijmeegse taalwetenschappers verzamelen kinderboeken, Cito-toetsen en de *Donald Duck*. Hun databank van geschreven kindertaal vormt straks het standaardwerk voor onderzoek naar het leren van taal, tweetaligheid en taalachterstanden. Het lexicon kindertaal is een van de

projecten waaraan NWO subsidie heeft toegekend in het programma NWO-middelgroot.

‘Eindelijk.’ Orthopedagoog Agnes Tellings van het Nijmeegse Behavioural Science Institute is opgetogen over het binnenhalen van de subsidie. Het plan voor een databank van geschreven kindertaal met 20.000 lemma’s lag er al jaren, maar het was moeilijk er onderzoeksgeld voor te vinden. ‘Het is een tijdrovend karwei en uren zijn duur. De aanleg van het lexicon zelf levert geen publicaties en promoties op, dat maakt financiering lastig. Terwijl taalonderzoekers zitten te popelen om deze gegevens.’

De databank vormt straks een hulpmiddel bij de ontwikkeling van spraakcomputers voor kinderen. Maar hij is ook bedoeld voor onderzoek naar fundamentele vragen over de verwerking van taal in het brein: hoe leert een kind lezen, wat gaat er mis bij dyslexie of wat gebeurt er in de hersenen bij meertaligheid? [Kennislink.nl](#)

Verkavelingsvlaams

Taal als *mak kik binnen, amai en mij hoort ge ni klagen* is in Vlaanderen niet alleen te horen in liedjes, maar ook in toneel, films en televisieseries. Van de bakker tot de school, van de straat tot het parlement: het Verkavelingsvlaams woekert overal.

Eind april riep Philippe Hilgsmann (Université catholique de Louvain) wetenschappers, pedagogen en opiniemakers samen om in de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (KANTL) over de taaltoestand in Vlaanderen te debatteren. Een noodsignaal werd nog net niet uitgestraald, maar de algehele teneur loog er niet om.

Het Algemeen Nederlands moet dringend in ere worden hersteld, voor Vlamingen en Nederlanders. Vlaanderen mag weliswaar enkele typisch Belgisch-Nederlandse woorden nodig hebben, een eigen tussentaal zou volstrekt onwenselijk zijn. Tussen de wetenschappelijke beschouwingen van toonaangevende linguïsten als Dirk Geeraerts en Joop van der Horst (beiden K.U. Leuven), werden in de Academie heldhaftige pleidooien gehouden voor de redding van de standaardtaal.

Geert van Istendael kreeg een daverend applaus voor zijn diatribe tegen ‘bijziende taalkundigen’ die zouden beweren dat het allang goed is als ‘de boodschap overkomt’. Net als het verkeer heeft de taal een reglement nodig en nu en dan een stoplicht, brieste hij. Of het Algemeen Nederlands al dan niet reddeloos verloren is en hoe we moeten omgaan met de opkomst van de Vlaamse tussentaal, daarover heerste in de KANTL geen eenstemmigheid. Vooralsnog is kortom slechts één ding zeker: over het Verkavelingsvlaams zijn we nog lang niet uitgekapt. [Knack.be](#)

Taalachterstand

Ondanks gelijke leervermogens vertonen jonge Turkse en Marokkaanse kinderen zowel in hun eerste taal als in het Nederlands een taalachterstand ten aanzien van hun Nederlandse leeftijdsgenootjes. De mate waarin er thuis Turks of Marokkaans gesproken wordt in vergelijking met Nederlands, speelt verrassend genoeg geen rol in de Nederlandse schooltaalvaardigheid van zesjarige kinderen. Dit blijkt uit het onderzoek van Anna Scheele, die op 11 juni promoveerde aan de Universiteit Utrecht.

Door de verdeling van een beperkte hoeveelheid beschikbare tijd voor taalactiviteiten over twee talen ervaren tweetalige kinderen per taal minder aanbod dan eentalige kinderen. De Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse kinderen scoorden daardoor stelselmatig lager op taaltests in de eerste taal, maar ook op equivalente tests in het Nederlands dan de Nederlandse kinderen, ondanks gelijke non-verbale intelligentie en de positieve transfer van opgebouwde kennis in de eerste taal op de tweede taal. NWO