



Foto: Anda van Riet

HET VERKEERDE EIND?

Het Europees Referentiekader (ERK) belooft meer dan het waarmaakt, zo is de indruk negen jaar na verschijnen. Het zou niveaus van vreemdetalvaardigheid transparant en eenduidig beschrijven, zodat examens, diploma's en certificaten internationaal vergelijkbaar worden. Dat blijkt tegen te vallen. Kan dat komen omdat het ERK aan het verkeerde eind begint, namelijk bij de taalhandelingen in plaats van de taalprestaties?

ERIK KWAKERNAAK

Natuurlijk is het de moeite waard om te proberen het eens te worden over de vraag wat (vreemde)taalvaardigheid is en over een niveaustelsel daarvoor. Alleen lijkt het er sterk op dat de aanzet van het Europees Referentiekader (ERK) niet de beste keus is geweest. Het is zinnig om te beginnen met nadenken en discussiëren over een ander ERK, ook al is men Europabreed nog bezig met de implementatie van het oude. Het is zoals in de auto-industrie: terwijl de marketingafdeling bezig is het jongste model aan de man te brengen, moet de ontwikkelingsafdeling alweer aan de gang met de opvolger.

Nadelen van het ERK

J.C. Alderson, drijvende kracht achter het DIALANG-project en deelnemer aan het Dutch CEFR Construct Project in samenwerking met onder meer het Cito, meldt als ervaring: 'When the scales, in particular, were examined closely, it became apparent that many terms lacked definitions, there were overlaps, ambiguities, and inconsistencies in the use of terminology, as well as important gaps in the CEFR scales' (Alderson, 2007, p. 661).

De ERK-niveaubeschrijvingen laten inderdaad veel

ruimte voor uiteenlopende interpretaties. Er is geen 'waakhond'. De Raad van Europa heeft wel een *Validation Committee* opgericht voor de verschillende versies van het Europees Taalportfolio, maar niet voor het gebruik van de ERK-niveauaanduidingen (Alderson, 2007, p. 661). Nationale examencommissies en -colleges, taaltoetsorganisaties die internationale certificaten uitdelen, educatieve uitgevers en ook de projectgroepen die zich bezighouden met de *Reference Level Descriptions* (zoals *Profile Deutsch*) hanteren de ERK-niveaus als partijen op een vrije, ongecontroleerde markt, waarop niet alleen gemeenschappelijke, maar wel degelijk ook eigen achtergronden en eigen belangen meespelen. Het 'B1' van de een dekt een andere lading dan dat van de ander.

Taalhandelingen en taalprestaties

Het ERK definieert het 'wat' (wat moet een leerling kunnen?) in termen van taalhandelingen, maar probeert ook het 'hoe goed' te beschrijven (hoe goed kan een leerling die taalhandelingen uitvoeren?). Bij die laatste vraag, dus bij de taalprestaties, gaat het om concrete taal: teksten, zinnen, woorden, klanken, letters. Maar er bestaat natuurlijk geen een-op-eenverhouding tussen abstracte beschrijvingen van taalhandelingen en concrete taal-

De niveaus C1 en C2 zijn nauwelijks in puur linguïstische termen gedefinieerd of te definiëren

prestaties. En ook de niveaubeschrijvingen van de taalprestaties (de 'schalen') zijn in abstracte bewoordingen gesteld, en dat niet altijd duidelijk, consistent en dekend.

Taalprestaties plegen gemeten te worden in termen van beheersing van vooral woordenschat en grammatica plus vloeiendheid (bij luisteren en lezen: precisie en snelheid of gemak). Dat soort beschrijvingskenmerken (descriptor) gebruikt het ERK ook. Maar het mengt die met descriptor die sterk afhankelijk zijn van leeftijd, scholing en daarmee samenhangende intellectuele ontwikkeling, vooral vanaf B2. De niveaus C1 en C2 zijn nauwelijks in puur linguïstische termen gedefinieerd of te definiëren (Alderson, 2007, p. 662).

Het lijkt daardoor alsof leerders vanaf C1 linguïstisch (talig) nauwelijks meer iets bij te leren hebben. Ze moeten vloeiender worden, maar zich verder vooral conceptueel ontwikkelen. Zie bijvoorbeeld C1: 'Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden' (Nederlandse Taalunie, 2006, p. 26). Maar deze conceptuele aspecten zijn nauwelijks (doel)taalspecifiek. Daardoor past het ERK niet op bijvoorbeeld professionals die aan een nieuwe vreemde taal beginnen. Zij kunnen op hun eigen werkteerrein complexe gesprekken leren voeren op C1-niveau, zonder ooit een koopgesprek gevoerd of iemand de weg gewezen te hebben op niveau A2. Het ERK is gedacht voor leerlingen die op school één of meer vreemde talen aangeboden krijgen en zich idealiter doorontwikkelen tot academisch gevormde *near-native speakers* (cf. Kwakernaak, 2010).

Het ERK biedt alleen maar dit ene model van vreemdetaalverwerving en doet alsof alleen maar deze ene weg door de taalhandelingen heen zou bestaan. Dat oogt overzichtelijk, maar in feite is het model star. Dus moet het in de praktijk bij uiteenlopende leerwegen flink opgerekt worden. Maar dat bederft weer de waarde van het ERK als standaard. Waardebestediger is een niveaustelsel met ingebouwde flexibiliteit, berekend op veel verschillende leerwegen.

Kerncomponenten van taalvaardigheid

Is er geen niveaustelsel denkbaar dat niet bij de taalhandelingen begint, maar bij de taalprestaties?

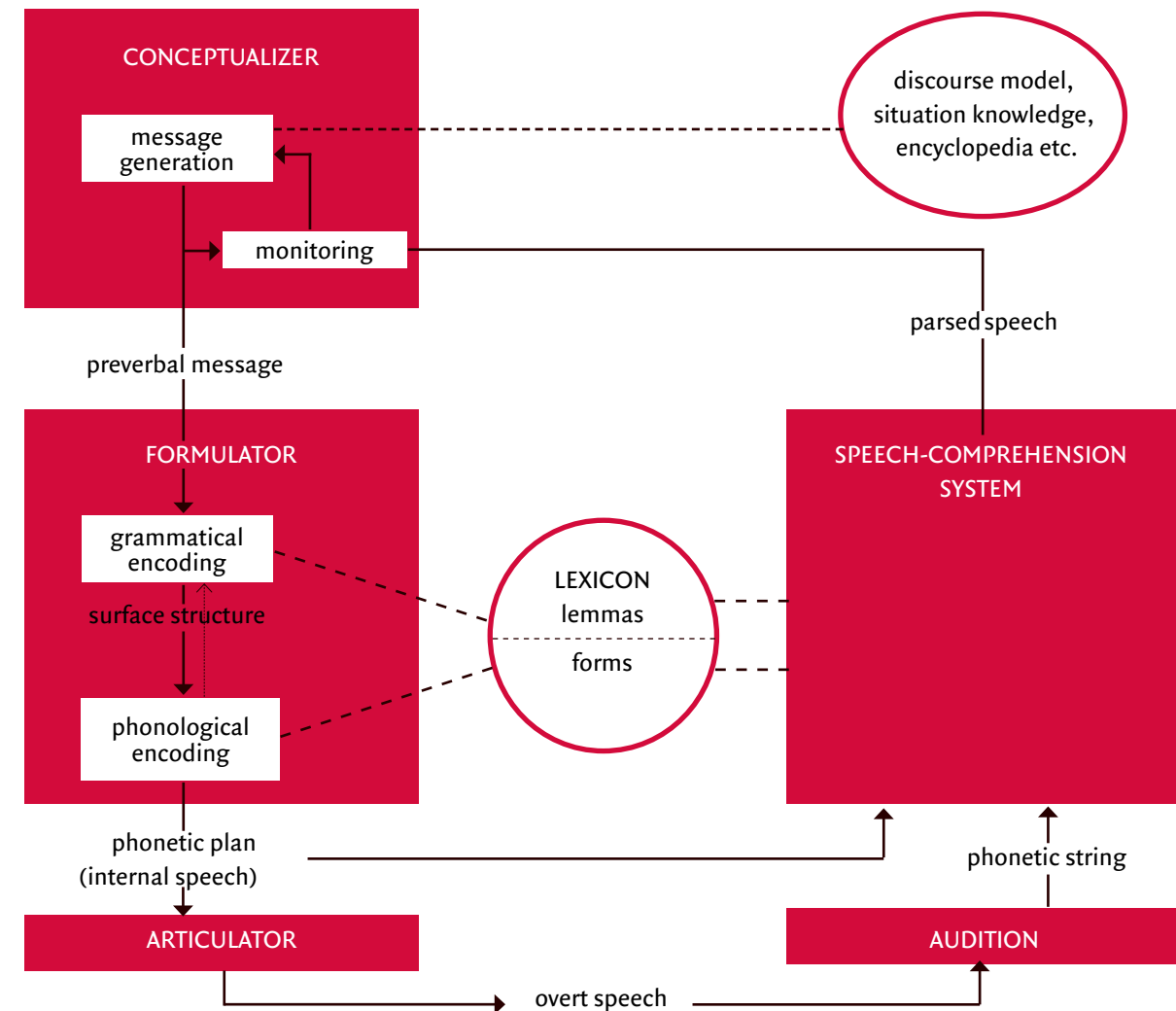
Hulstijn (2007), op zoek naar een model van taalvaardigheid, stelt een onderscheiding voor in 'lower order and higher order cognition in language processing'. 'Lower order cognition' betreft uitspraak, woordenschat en grammatica en het gemak (de geautomatiseerdheid) waarmee die kennis ingezet wordt. Het gaat hier vooral om de toepassing van impliciete, onbewuste kennis, die (doel)taalspecifiek is. Dit is ongeveer wat het ERK onder 'linguïstische competentie' verstaat. 'Higher order cognition' omvat de grotendeels expliciete, bewuste kennis van niet-alledaagse onderwerpen, en niet-(doel)taalspecifieke, conceptuele competenties.

In een nieuw artikel focust Hulstijn (2010) op dat wat alle T1-sprekers (moedertaalsprekers) gemeenschappelijk hebben, ongeacht grote cognitieve verschillen. Dat gemeenschappelijke noemt hij nu niet meer 'lower order cognition', maar 'basic language cognition', ter onderscheiding van een 'higher language cognition', waarin T1-sprekers onderling sterk kunnen verschillen. Die 'basic language cognition' 'is restricted to frequent lexical items and frequent grammatical structures, that is, to lexical items and morphosyntactic structures that may occur in any communicative situation, common to all adult L1-ers, regardless of age, literacy, or educational level' (Hulstijn, 2010, p. 2). Hij zoekt naar een taalvaardigheidsmodel met als 'kerncomponenten' deze talige elementen en de snelheid waarmee ze ingezet worden (p. 9).

Hoewel nader onderzoek zal moeten uitwijzen waaruit die 'basic language cognition' precies bestaat, trekt Hulstijn toch een praktische conclusie voor de toetsing van taalvaardigheid. Omdat echte vaardigheidstoetsen, bijvoorbeeld spreek- of schrijfopdrachten, veel tijd kosten, zouden de 'kerncomponenten' woordenschat, grammatica en (bij schrijven) spelling apart getoetst kunnen worden. 'Discrete-point tests' (toetsen bestaand uit losse items) voor deze deelvaardigheden zijn makkelijker inhoudsvalide en betrouwbaar te krijgen. Dit soort tests zouden in een tweefasetoetsing een soort toelatingsexamen kunnen zijn voor de echte vaardigheidstoets, zoals het theoretisch rijexamen voor het echte afrijden. De prestaties op de weg zijn uiteraard cruciaal (Hulstijn, 2010, p. 15).

Taalprestaties en conceptuele prestaties

Er is veel voor te zeggen om de puur talige ('linguïstische', (doel)taalspecifieke) competentie zo helder mo-



Figuur 1. Taalproductiemodel van Levelt (1989, p. 9)

gelijk te onderscheiden van andere, niet-(doel)taalspecifieke competenties. Wie in zijn moedertaal bijvoorbeeld geen (mondelinge of schriftelijke) tekst logisch op kan bouwen, kan dat ook in een doeltaal niet.

De omkering van deze stelling ligt voor de hand: wie in zijn moedertaal teksten logisch kan opbouwen, kan dat ook in een doeltaal. Maar dat valt vaak tegen. Wat in de weg zit, is een gebrekkige beheersing van doeltaalwoordenschat en -grammatica, gepaard met een overbelasting van het werkgeheugen, die vooral optreedt bij het spreken. Als het gebruik van de doeltaal te veel aandacht en cognitieve capaciteit opeist, gaat dat ten koste van de aandacht voor inhoudelijke, conceptuele aspecten en andersom.

Dit wordt duidelijker aan de hand van het taalproductiemodel van Levelt (1989; zie figuur 1). Dat scheidt

duidelijk de *conceptualizer*, waar de preverbale boodschappen en hun ordening tot stand komen, van de *formulator*, waar die boodschappen in taal geëncodeerd worden met woordmateriaal uit het mentaal *lexicon*. Heel veel van wat in het ERK onder de sociolinguïstische en pragmatische competenties en bij Hulstijn onder 'higher language cognition' valt, is van conceptuele aard en te situeren in de *conceptualizer*. Neurolinguïstische theorievorming (Paradis, 2004) steunt een dergelijke verdeling.

Het model van Levelt, gericht op spreken, maar uitbreidbaar met luisteren en waarschijnlijk ook toepasbaar op de schriftelijke vaardigheden, maakt eveneens duidelijk dat *formulator*, *lexicon* en *articulator* niets kunnen zonder samenwerking met de *conceptualizer*. Toegepast op het vreemdetalenonderwijs (vto) is de consequentie dat het geïsoleerd oefenen van woordenschat,

TALIGE KERNCOMPETENTIES beheersing van kernwoordenschat en -grammatica, uitspraak, spelling	INHOUDELIJK-CONCEPTUELE COMPETENTIES verplichte keuze van minstens één module					
	MODULE 1 sociale en culturele contacten	MODULE 2 toeristische contacten	MODULE 3 werkcontacten	MODULE 4 (tweetalig) onderwijs	MODULE 5 wetenschappelijke contacten	MODULE
VOOR NIVEAU 1	module 1.1	module 2.1	module 3.1	module 4.1	module 5.1	module ...
VOOR NIVEAU 2	module 1.2	module 2.2	module 3.2	module 4.2	module 5.2	module ...
VOOR NIVEAU 3	module 1.3	module 2.3	module 3.3	module 4.3	module 5.3	module ...
VOOR NIVEAU 4	module 1.4	module 2.4	module 3.4	module 4.4	module 5.4	module ...
VOOR NIVEAU 5	module 1.5	module 2.5	module 3.5	module 4.5	module 5.5	module ...
VOOR NIVEAU 6	module 1.6	module 2.6	module 3.6	module 4.6	module 5.6	module ...

Tabel 1. Een ander niveaustelsel? De voorgestelde modules dienen alleen als voorbeelden

grammatica en uitspraak van de doeltaal incompleet is. De leerling moet ook oefenen en presteren met gelijktijdige activering van zijn *conceptualizer*, dus met gelijktijdige conceptuele prestaties (cf. Kwakernaak, 2009, hoofdstukken 3 en 4).

Voor vreemdetalidocenten en vreemdetaltrainers is een niveaustelsel dat puur (doel)talige competenties niet scheidt van conceptuele competenties, moeilijk werkbaar. Aan de eerste moeten ze werken; op de laatste moeten ze inspelen, maar veranderen kunnen ze er meestal maar weinig aan.

Gedachte-experiment: een ander ERK?

Hoe zou het gegaan zijn als het ERK niet taalhandelingen, maar taalprestaties als uitgangspunt had gekozen? En als het de puur (doel)talige van de conceptuele competenties had gescheiden?

Het zou dan denk- en menskracht hebben geïnvesteerd in de uitwerking van een niveaustelsel van taalprestaties, beschreven in termen van een kernrepertoire van uitspraak en spelling, woordenschat en grammaticale structuren, geïnspireerd door Hulstijns idee van 'basic language cognition'. Dat had exemplarisch uitgewerkt kunnen worden voor één doeltaal en vervolgens voor andere. Of men had ook meteen in beschrijvende termen richtlijnen voor zo'n niveaustelsel kunnen uit-

werken, zodat dat vervolgens voor verschillende doeltaalen op vergelijkbare wijze ingevuld had kunnen worden. Dat zouden dan de talige kerncomponenten zijn, verdeeld over bijvoorbeeld vier of zes niveaus.

Daarnaast had men voor de inhoudelijk-conceptuele aspecten een aantal modules kunnen uitwerken en/of definiëren. Grondgedachte moet zijn dat taal altijd een transportmiddel voor inhouden is. Een puur talig niveau heeft op zich geen waarde, maar moet altijd gecombineerd worden met minimaal één inhoudelijk-conceptuele module op hetzelfde niveau.

Uitgangspunt voor een indeling in modules zouden domeinen kunnen zijn, bijvoorbeeld toeristische contacten, werkcontacten, (tweetalig) onderwijs, wetenschappelijke contacten, misschien ook een aparte module sociale contacten waarin onder andere vrijetijdsbestedingen als sport en andere cultuuruitingen een plaats hebben. Die module en/of die voor toeristische contacten zouden voor het grootste deel van het voortgezet onderwijs relevant kunnen zijn.

In elke module worden onder meer ondergebracht: modulespecifieke woordenschat en modulespecifieke grammatica, modulespecifieke tekstsoorten en situaties, idem tekststructuren, sociolinguïstische en pragmatische deelcompetenties, strategieën enzovoort.

Zie voor een indicatie van het idee tabel 1.

Voor vreemdetalidocenten en vreemdetaltrainers is een niveaustelsel dat puur (doel)talige competenties niet scheidt van conceptuele competenties, moeilijk werkbaar

Voordelen

Een dergelijk niveaustelsel zou niet alleen een stuk flexibeler zijn dan het huidige ERK, maar ook concreter en minder vatbaar voor uiteenlopende interpretaties. De modules kunnen toegesneden worden op verschillende doelgroepen, die nu over één kam geschoren worden. Instappers met enige voorkennis kunnen een diagnostisch 'toelatingsexamen' doen in de kerncomponenten. Uitbreiders, die bijvoorbeeld op school module 1.4 hebben gehaald, maar in een vervolopleiding module 3 (werkcontacten) willen doen, kunnen een versnelde inhaal cursus voor 3.1, 3.2 en 3.3 volgen.

Allicht moeten bepaalde modules op hogere niveaus verder uitgesplitst worden, zoals onderwijs of wetenschap naar vakkenclusters, werkcontacten naar deelgebieden als industriële productie, handel, dienstverlening, management. Ook is opdeling van modules in mondelinge en schriftelijke vaardigheden denkbaar, zodat bijvoorbeeld laagopgeleiden en analfabeten niet uitgesloten blijven van de hogere niveaus.

Haken en ogen

Uiteraard zitten er ook aan een dergelijke opzet haken en ogen. De opbouw van de 'kerncomponenten' in niveaus suggereert een universele verwervingsvolgorde die niet in die mate bestaat. Toch benadert die opbouw de veelvormige werkelijkheid meer dan de 'verwervingsvolgorde' van taalhandelingen van het ERK. De verwerving van woordenschat in een natuurlijk leerproces wordt immers vrij sterk bepaald door frequentie, een factor die uiteraard leidend zal zijn bij de verdeling van woordenschat over de niveaus.

Een belangrijk probleem is de verdeling van grammaticale structuren. Die zou rekening moeten houden met natuurlijke verwervingsvolgordes. Maar die gelden niet voor alle structuren en zijn voor de structuren waarvoor ze wel gelden, niet allemaal ontdekt. Lastig is verder dat die verwervingssequenties kunnen verschillen al naargelang de grammaticale contrasten tussen uitgangstaal en doeltaal van de leerder. Dat kan betekenen dat per doeltaal verschillende verdelingen van de grammatica over de niveaus gemaakt moeten worden, al naargelang de uitgangstaal (of -taalfamilie) van de

leerder (Kwakernaak, 2007, p. 88). Maar er zijn al voorstellen gedaan voor de verdeling van grammatica over ERK-niveaus (bijvoorbeeld Meijer, 2006).

Op het gebied van woordenschatselectie voor het onderwijs bestaat een lange traditie. Van de opgebouwde expertise is voor het Nederlandse vto de laatste jaren minder gebruikgemaakt, onder invloed van de handelingsgerichte aanpak van – onder meer – het ERK. Die heeft geleid tot opvattingen en beschrijvingen van vreemdetalvaardigheid die zeer veelomvattend, complex en ondoorzichtig geworden zijn. Deze ontwikkeling heeft niet de gehoopte nieuwe duidelijkheid en consensus gebracht over wat op welk niveau op welke wijze in het vto geleerd moet worden. Ook de leereffecten en de status van dat vto lijken er niet door verbeterd te zijn.

Het ERK gaat uit van een bepaalde opbouw van taalhandelingen. Maar is die wel geschikt voor het vto? Daar gaat het toch om een opbouw van taalprestaties, die voor een belangrijk deel dwars door verschillende taalhandelingen heen lopen? Misschien is het ERK wel aan het verkeerde eind begonnen. ■

LITERATUUR

- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659–663.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Auteur.
- Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *Modern Language Journal*, 91(4), 663–667.
- Hulstijn, J. H. (2010). *Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- Kwakernaak, E. (2007). Grammatikprogression und der GER. *Babylonia*, 2007(4), 84–90. Geraadpleegd via <http://www.babylonia-ti.ch/BABY407/PDF/kwakernaak.pdf>
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2010). Het ERK hinkt. *Levende Talen Magazine*, 97(5), 4–8.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meijer, D. (Red.). (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via <http://www.slo.nl/downloads/archief/Advies.pdf>
- Nederlandse Taalunie. (2006). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Maastricht: Auteur.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.