



Foto: Anda van Riet

WELKE WOORDENSCHAT HOORT BIJ WELK NIVEAU? De Europese pogingen om tot lexicale normen te komen

Een van de doelen van de taalprojecten van de Raad van Europa was en is om niveaus van taalvaardigheid te bepalen. Om die niveaus inhoudelijk te specificeren kwamen er overzichten van functies en noties, bedoeld als tussenstappen om tot woordenlijsten te komen. Ook de huidige niveaubeschrijvingen in de vorm van *can-do statements* leiden tot nieuwe lexicale referentielijsten. Wat is er inmiddels terechtgekomen van al die woordenlijsten die in tientallen projecten zijn geproduceerd als houvast voor auteurs van leer materiaal en toetsen?

WILFRIED DECOO

Begin jaren zeventig van de vorige eeuw start de Raad van Europa het Modern Languages Project. Men wil het niveau van volwassen taalstudenten internationaal kunnen vergelijken. Taalinhouden moeten 'units' vormen die via tests 'credits' opleveren. De Nederlander Jan van Ek speelt erin een cruciale rol door het uitwerken van 'functioneel-notionele' lijsten als basis voor de woordenschatkeuze. Functies zeggen wat men met taal kan doen, zoals *verwondering* uitdrukken of *rapporteren*. Noties groeperen de woorden onder een veld, zoals *reizen* of *werk*. Het gaat vooral om mobiliteit: wat moeten toeris-

ten, migranten, buitenlandse studenten of werknemers primair kunnen begrijpen en uitdrukken?

De eerste lijst is *The Threshold Level* in 1975. Van Ek ziet die als een model voor andere talen. Maar de Franse experts vinden het te simpel: hun *Un niveau-seuil* van 1976 biedt een veel ingewikkelder lijst van functies aan, een dubbel aantal woorden en een complexe communicatieve grammatica. Van eenvormige benadering is geen sprake meer. Vervolgens zorgt nagenoeg elke Europese taalgroep voor zo'n eigen 'drempel'-lijst. Van units en credits komt niets terecht.

Erger: de opkomst van 'communicatieve' benaderingen verspreidt de opvatting dat het gebruik van 'authen-

tieke' bronnen de functies op natuurlijke wijze met taal invult. Normerende lijsten, gebaseerd op frequentie- of op behoeftenonderzoek, passen niet in dat kader (of vragen te veel werk). De waarschuwingen van Europese experts tegen die opvatting vinden geen gehoor (Girard, Courtillon, Page & Richterich, 1988). Lexicaal wordt het een chaos.

Van woordenlijsten naar ERK-niveaus

In 1991 start een nieuwe poging om tot consensus te komen. Tien jaar later verschijnt *The Common European Framework of Reference for Languages*, een soort *summa summarum* voor taalonderwijs. De Nederlandse verta-

ling is kortweg het Europees Referentiekader of ERK (Nederlandse Taalunie, 2006). Ditmaal geen woordenlijsten meer, maar *can-do statements* per hoofdniveau, zoals 'Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen'. Die 'descriptoren' zijn taalonafhankelijk.

Taalvaardigheid wordt over zes beheersingsniveaus verdeeld. Maar de namen voor de eerste vier zijn die van woordenlijsten die lang voor het ERK bestonden. De *Threshold*-lijst van 1974 kennen we al. Daar die voor een eenjarige tv-cursus Engels te hoog gegrepen was, volgde in 1977 een gehalveerde lijst met de naam *Waystage*. In 1996 ging men in de andere richting: *Vantage* breidde uit tot het dubbele van *Threshold*. Tegelijk vroegen leerders

om een minimale woordenlijst: dat werd *Breakthrough*. Tussendoor verschenen ook nog bijgewerkte versies, zoals *Waystage* 1990. Gelijksortige lijsten kwamen er voor andere talen. In het ERK werd *Breakthrough* niveau A1, *Waystage* A2, *Threshold* B1 en *Vantage* B2.

Het ERK verwijst expliciet naar die vroegere functioneel-notionele lijsten als ‘door de Raad van Europa opgestelde inhoudspecificaties’ (Nederlandse Taalunie, 2006, p. 159). Hun ‘functies’ verwoorden immers een actieconcept, dat de basis vormt van de ERK-descriptoren. Hun indeling in ‘noties’ zorgt voor inhoudelijke groeperingen. Maar in de grond blijven het gewone woordenlijsten. In zijn bespreking van functies en noties merkt Howatt (2004) ironisch op dat ‘at the end of the day, people communicate through words rather than abstract conceptual systems’ (p. 102).

‘Nieuwe’ lijsten

Hoewel het ERK naar die vroegere lijsten verwijst, vraagt het gebruikers om voor hun taal en doelgroep eigen inhoudspecificaties te ontwikkelen. Een aantal instanties bieden nu algemene lijsten aan die passen bij een niveau. Deze *Reference Level Descriptions* (RLD) volgen meestal de indeling in functies en noties. Een website van de Raad van Europa meldt de ontwikkeling ervan (zoektermen: *coe + rld*) en er is ook een (veel te vage) gids om RLD’s te produceren (Council of Europe, 2005). De lijsten moeten auteurs van leergangen en toetsen een houvast bieden bij het bepalen van taalmateriaal voor een niveau.

De eerste RLD is *Profile Deutsch* in 2002, met het Goethe-Institut als motor. Het biedt materiaal voor de niveaus A1, A2, B1 en B2 en ook descriptoren voor hogere niveaus. Het volgt in grote lijnen de Duitse *Threshold, Kontaktschwelle*, van 1980. Voor Frans verschijnt in 2004 een *Référentiel* voor niveau B2, dan een lijst voor het subniveau A1.1, vervolgens voor A1, A2 en B1. Beacco, de hoofdauteur, spreekt van een ‘intuïtieve methode’ om de lijsten samen te stellen, met een sneer naar frequentieonderzoek. Het resultaat is problematisch, met honderden zeldzame woorden, terwijl vele hoogfrequente ontbreken (Decoo, 2011, p. 94). Voor Spaans verschijnt in 2007 *Los niveles de referencia: Plan curricular*, tot en met niveau C2, gegroeid vanuit *Un nivel umbral* van 1980, over een versie van *Plan curricular* van 1994. De motor is het Instituto Cervantes. Voor Engels is er *English Profile* (<www.englishprofile.org>), onder auspiciën van de British Council en universitaire onderzoekscentra die vanuit corpusstudies werken.

Naast die lijsten van ‘nationale’ instanties bestaan er ook andere, want iedereen mag er immers samenstel-

len en daaraan ERK-niveaus toekennen. In feite is de woordenlijst achter in elk leerboek dat een ERK-niveau op zijn omslag vermeldt, een RLD. De meeste cursussen zijn immers geschreven met een bepaald doelpubliek voor ogen. In zijn bezorgdheid om toch maar niets op te leggen, laat de Raad van Europa een kakofonie van invalshoeken toe.

Verschillen tussen lijsten

Hebben lijsten voor eenzelfde niveau ongeveer dezelfde omvang qua aantal items? Hoewel de ene lijst soms meer betekenisverschillen en meer uitdrukkingen opsomt dan een andere, kan men het aantal verschillende woorden bepalen. Soms spreekt een bron van basiswoorden (*headwords* of *word families*): dat getal moet men verhogen volgens het gemiddeld aantal afleidingen in die taal. Met dit soort bijstellingen kan men de omvang van lijsten bij benadering vergelijken. Behalve *Profile Deutsch* maken de lijsten geen onderscheid tussen receptieve en productieve woordenschat.

De verschillen blijken spectaculair (zie het overzicht in het kader). Voor A1 varieert het van 400 tot 3.330 items. De volgende cijfers zijn cumulatief, dus inclusief lagere niveaus: voor A2 varieert het van 687 tot 3.000 items; voor B1 van 800 tot 7.000; voor B2 van 2.000 tot 14.000; voor C1 van 3.750 tot 21.000; voor C2 van 3.300 tot 30.000 (Decoo, 2011, p. 93–97). Samenstellers hebben dus zeer uiteenlopende visies op het woordenschatvolume van een ERK-niveau. De redenen zijn nationale tradities, leer materiaal of toetsen die men aan een niveau wil koppelen, maar ook de vaagheid van de ERK-descriptoren.

Onderzoek naar de relatie tussen woordenschat en taalvaardigheid geeft toch wel indicaties voor de nodige lexicaal omvang. Zo stelt de C2-descriptor voor lezen: ‘Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.’ Onderzoek wijst uit dat daartoe een kennis van een 15.000 woorden (of 10.000 basiswoorden) nodig is (Adolphs & Schmitt, 2004; Hazenberg & Hulstijn, 1996; Nation, 2006). Maar om in het Verenigd Koninkrijk een niveau C2 voor Frans in het kader van het General Certificate of Secondary Education te halen, volstaan 3.300 woorden – een getal dat Milton (2006) als belachelijk laag aanklaagt.

Ook inhoudelijk lopen lijsten sterk uit elkaar, zelfs al voor concrete woorden op lage niveaus. Bij algemene noties zoals *kwaliteit*, of minder goed omliggende topics zoals *communicatie*, is het hek van de dam.

	A1 Breakthrough	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1	C2
Beacco e.a., 2004, 2007, 2008, 2011	1.000	1.700	3.350	6.800		
Bergan, 2001		850	1.500	4.500		
English Profile, 2008	780	1.556	2.935	4.093	6.500	10.200
Instituto Cervantes, 2006	1.300	3.000	7.000	14.000	21.000	30.000
Meara & Milton, 2003; Milton & Hopkins, 2006	<1.500	1.500–2.500	2.750–3.250	3.250–3.750	3.750–4.500	4.500–5.000
Milton, 2006 (GCSE-normen)	400	800–1.000	800–1.000	2.000		3.300
Rolland & Picoche, 2008	3.330					
Schmitt, 2008; Nation, 2006						15.000
Schonenberg, 1988 (analyse van <i>Un niveau-seuil</i>)			3.000			
Van Ek & Alexander, 1980a			1.100–1.500			
Van Ek & Alexander, 1980b		687				
Van Ek & Trim, 2001				3.000		

Overzicht van aantallen items voor ERK-niveaus volgens verschillende bronnen, inclusief oudere lijsten die als norm worden aangehaald. Voor details, referenties en de manier van tellen, zie Decoo (2011).

Hoe dan vergelijkend toetsen volgens niveau?

Toetsen aan ERK-niveaus koppelen is niet simpel (Council of Europe, 2003; Davidson & Fulcher, 2007; Weir, 2005). Voor de situatie in Nederland, zie onder meer Noijons & Kuijper (2006) en Van Til (2007). De conclusies tonen de complexiteit. Kwakernaak, Hoeflaak & De Vries (2008) bevelen meer onderzoek aan. De implementatie van het ERK stelt inderdaad problemen, zoals de vaagheid van de descriptoren, de slecht afgelijnde dimensies van taalvaardigheid, de moeilijke binding met testvaliditeit of het misbruik ervan als gezagsinstrument (zie onder meer Alderson, 2007; Fulcher, 2004; Hulstijn, 2007; Little, 2007).

In dit artikel gaat het over woordenschat, een van de belangrijkste factoren van taalbeheersing. Het ERK

dringt aan op specificiteit en nodigt gebruikers uit om te bepalen ‘welke lexicaal elementen de leerder zal moeten kunnen herkennen en/of gebruiken; hoe deze worden geselecteerd en geordend’ (Nederlandse Taalunie, 2006, p. 104). Voor de woordenkeuze voor toetsen gaan sommigen uit van frequentie: de meest frequente woorden horen tot het laagste taalniveau en vervolgens stijgt de moeilijkheidsgraad evenredig met het aandeel minder frequente woorden. Zo beschrijven Noijons & Kuijper (2006) de lexicaal koppeling van de Nederlandse centrale examens leesvaardigheid aan het ERK. De woordenschat die teksten kenmerkt wordt in vier schijven verdeeld: ‘alleen frequent’, ‘voornamelijk frequent’, ‘tamelijk uitgebreid’ en ‘uitgebreid’. Dat is erg vaag en de omvang van de schijven is evenmin bepaald. Bovendien is frequentie afhankelijk van de

gebruikte bronteksten en van allerlei linguïstische normen. Als een leergang op een bepaalde frequentielijst is gebaseerd, hanteren centrale examens dan dezelfde norm? Daarenboven zijn de meeste Europese lijsten niet op klassieke frequentiestudies gebaseerd, maar op behoeften voor bezoek of werk.

Een voorbeeld voor Frans. Ik vergelijk de gezaghebbende *Référentiel A2* (inclusief *A1*) met de tekst van een voorbeeldexamenopgave (behorend bij de *Syllabus Moderne Vreemde Talen 2012*, <www.examenblad.nl>) voor *A2* ‘lezen om informatie op te doen’: ‘La passion du husky’. Op de 231 woorden komen er 35 niet in de *Référentiel A2* voor (15%), de in voetnoot verklaarde woorden niet meegerekend. Volgens leesbaarheidscriteria is dit percentage problematisch. De ‘onbekende’ woorden zijn immers significant voor het begrip van de tekst en de toetsvragen. Op welke frequentielijsten zijn de examenopgaven genormeerd? Kennen auteurs en docenten die lijsten om zo hun leermateriaal te optimaliseren?

Uitdagingen

Ik juich systematiek en leerlijnen toe. De Raad van Europa gelooft er ook in, getuige de ERK-suggesties, de helpende publicaties en de steun gegeven aan RLD’s. Dit is het ERK-principe voor de onderwijscontext: voor elke cursus wordt het taalmateriaal concreet gespecificeerd, de leerder werkt daarop en wordt er daarna op getoetst (inclusief kunnen omgaan met enkele onbekende elementen). Maar globale examens of initiatieven zoals de European Survey on Language Competences (ESLC) (<www.surveylang.org>) houden zich niet aan dat principe.

De uitdagingen voor de woordenschat zijn niet simpel. Er is het probleem van het oorspronkelijk doelpubliek van de Europese lijsten – volwassen leerders met een specifiek doel (toerisme, een specifieke baan, de integratie van een laaggeschoolde immigrant...). Maar is dat relevant voor scholieren in verschillende schooltypes? Er is de problematiek van het onderscheid tussen productieve en receptieve woordenschat. Er zijn de enorme discrepanties tussen de lijsten. Toegegeven: geen enkele lijst beweert dat een leerling die woorden moet leren op dat niveau. *English Profile* stelt dat zijn lijsten dienen om te controleren wat leerders kennen op elk niveau, niet om aan te geven wat zij moeten leren. Maar ook dat is ambigu, want wie goed wil scoren op een EP-gebaseerde toets, zal zich uiteraard op die inhoud concentreren. Leermateriaal mag trouwens enkel uitpakken met het EP-label als het ‘conform’ is.

Commercie is nooit ver weg op de vto-markt.

Wie er ook beter van worden zijn de academici: het ERK is blijvend voer voor onderzoeksprojecten en voor cv-vullende publicaties. Zoals dit artikel. ■

Wilfried Decoo is emeritus hoogleraar didactiek en Franse taal en cultuur aan de Universiteit van Antwerpen en de Brigham Young University in Provo, USA.

LITERATUUR

- Adolphs, S., & Schmitt, N. (2004). Vocabulary coverage according to spoken discourse context. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (pp. 39–49). Amsterdam: Benjamins.
- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659–663.
- Council of Europe. (2003). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Straatsburg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2005). *Reference Level Descriptions for national and regional languages (RLD): Guide for the production of RLD (Version 2)*. Straatsburg: Council of Europe.
- Davidson, F., & Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, 40(3), 231–241.
- Decoo, W. (2011). *Systemization in foreign language teaching: Monitoring content progression*. New York/Londen: Routledge.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artificers? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253–266.
- Girard, D., Courtillon, J., Page, B., & Richterich, R. (1988). *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Straatsburg: Council of Europe.
- Hazenbergh, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145–163.
- Howatt, A. P. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91(4), 663–667.
- Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & Vries, E. de. (2008). Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs? *Levende Talen Magazine*, 95(2), 5–10.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.
- Milton, J. (2006). Language Lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, 16, 187–205.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59–81.
- Nederlandse Taalunie. (2006). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Auteur.
- Noijons, J., & Kuijper, H. (2006). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.
- Van Til, A. (2007). De koppeling van de kijk- en luistertoetsen aan het Europees Referentiekader. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 14–17.
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281–300.

agenda

16 november 2012, Werkconferentie Lerarenopleiders mvt, Utrecht, <expertisecentrummvt@iclon.leidenuniv.nl>

16 – 17 november 2012, Conferentie Het Schoolvak Nederlands, Brugge, <www.hetschoolvaknederlands.org>

29 november 2012, Dag van het Literatuuronderwijs, Rotterdam, <www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl>

14 december 2012, ABLA–Anéla Studiedag 2012, Luik, <www.anela.nl>

25 januari 2013, Dag van Taal, Kunst en Cultuur, Groningen, <tiny.cc/ltn-ktc>

25 januari 2013, Good Practice Day Talen, Leiden, <www.iclon.leidenuniv.nl>

8 – 9 maart 2013, 12e Nationaal Congres Duits, Lunteren

15 maart 2013, Nationaal Congres Engels, Ede, <www.nationaalcongresengels.nl>

22 – 23 maart 2013, Congres Frans, Noordwijkerhout, <www.congresfrans.nl>

Good Practice Day Talen

Op 25 januari 2013 organiseert de sectie Nascholing Talen van het ICLON Leiden voor de dertiende keer een Good Practice Day. De Good Practice Day Talen is een nascholingsdag bestemd voor docenten Nederlands, Duits, Engels, Frans, Spaans, Chinees en klassieke talen, en biedt een dagvullend programma waarbij een keuze kan worden gemaakt uit een gevarieerd aanbod van workshops.

Deze keer is voor het thema ‘Op weg naar efficiënt en excellent talenonderwijs’ gekozen. Docenten uit het voortgezet onderwijs verzorgen workshops, wisselen ervaringen uit met deelnemers en bediscussiëren met hen de didactische mogelijkheden van hun vak. Gerard Westhoff verzorgt dit jaar de openingslezing: ‘Leestraining voor een beter examenresultaat’.

Voor meer informatie kunt u terecht op de site van het ICLON: <www.iclon.leidenuniv.nl>.

binnenkort

CILS nu ook in Nederland

CILS is de afkorting van *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* en het betekent Diploma voor Italiaans als Vreemde Taal. De CILS-diploma’s zijn officiële diploma’s met een internationaal karakter die de kennis en beheersing van de Italiaanse taal bewijzen en die namens de Universiteit van Siena worden toegekend. Het Italiaanse ministerie van Wetenschapbeleid erkent het CILS als certificaat voor toelating tot Italiaanse universiteiten. Vanaf december 2012 kan men deze tentamens ook aan de Universiteit van Tilburg afleggen. Voor meer informatie kunt u een bericht sturen aan <r.sorce@uvt.nl>.

ABLA–ANÉLA STUDIEDAG 2012 Meertaligheid in België, Nederland en Europa anno 2012 Verwerving, didactiek en taalbeleid

In onze steeds verder globaliserende maatschappij neemt meertaligheid alsmaar aan belang toe. Het mag dan ook niet verbazen dat nationale en lokale overheden in navolging van de Europese Unie meertaligheid als een belangrijk aandachtspunt beschouwen en dat er dan ook overal in Europa initiatieven en projecten tot stand komen om het verwerven van meertaligheid te stimuleren. Toch roept het begrip *meertaligheid* veel vragen op. Tijdens de ABLA–Anéla Studiedag 2012, die plaatsvindt op 14 december aan de Universiteit Luik, staan de volgende vier aspecten van meertaligheid centraal:

- meertaligheid en tweede-/vreemdetaalverwerving (inclusief receptieve meertaligheid);
- meertaligheid en tweede-/vreemdetalendidactiek en -onderwijs;
- meertaligheid en vertalen, tolken, terminologie, vaktalen;
- meertaligheid en taalbeleid.

Via die vier thema’s heeft de studiedag als doel de jongste stand van zaken met betrekking tot meertaligheid toe te lichten alsook die problematiek verder te onderzoeken in zowel de Belgische en Nederlandse als in de bredere Europese context. Voor meer informatie, zie <www.anela.nl>.

