

Het Europees Referentiekader

JOHN H.A.L. DE JONG

De Raad van Europa heeft in het Europees Jaar voor de Talen het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor de Talen gepubliceerd. Eerder circuleerden al conceptversies, maar nu is er dan de officiële uitgave in boekvorm, uitgebracht in het Engels (Council of Europe 2001a) en in het Frans (Council of Europe, 2001b). Vertalingen in andere Europese talen zijn in voorbereiding; enkele daarvan worden binnenkort verwacht (zie de Duitse vertaling www.goethe.de/referenzrahmen). Dit artikel bespreekt de nieuwe uitgaveaspecten van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader.

Wat is er nieuw in de definitieve uitgave?

De nieuwe uitgave verschilt inhoudelijk niet veel van de laatste conceptversie. Dit ter geruststelling van de velen die reeds een begin hebben gemaakt met de implementatie van het Referentiekader, voor de inrichting van onderwijs, de ontwikkeling van curricula en de vaststelling van doelstellingen en eindtermen. De belangrijkste wijzigingen zijn ingegeven door de ontwikkeling van een werkdocument tot een officiële publicatie. De hoofdstukken zijn logischer ingedeeld, het verband tussen het algemene beschrijvings-

kader en de niveaubeschrijvingen wordt duidelijker naar voren gebracht door de verplaatsing van de niveaudecriptoren van de Appendix naar de betreffende passages in de hoofdtekst, een bibliografie en index zijn toegevoegd. Belangrijk zijn ook de redactionele wijzigingen. In de conceptversies vertoonden de hoofdstukken duidelijk sporen van de verschillende auteurs die ze hadden aangeleverd.

Deze versie is met gebruikmaking van het ingewonnen commentaar en na enkele vergaderingen met hen die betrokken waren bij de ontwikkeling van de conceptversies in zijn geheel geredigeerd door John Trim en Brian North. Dit is de consistentie en leesbaarheid zeker ten goede gekomen. Zij die de vorige versies kennen, zullen echter ook in deze versie merken dat het gekozen principe van volledigheid in de beschrijvingen, gepaard aan de bijna spreekwoordelijk behoedzaamheid van John Trim, de transparantie soms nog in de weg staat. Vier nieuwe Appendices zijn toegevoegd. Appendix A behandelt de algemene principes met betrekking tot ontwikkeling van descriptor en is deels afkomstig uit het oude hoofdstuk 8. Appendix B geeft een beschrijving van het Zwitserse project waarin de niveaudecriptoren behorend bij het referentiekader zijn ontwikkeld en geeft daarmee een verantwoording voor deze descriptor.

Appendices C en D presenteren respectievelijk de schalen van DIALANG (een EU-project waarin taaltests worden ontwikkeld voor (zelf)evaluatie via het Internet) en die van ALTE (Association of Language Testers in Europe) beide gebaseerd op het *Common European Framework of Reference*.

De ontwikkeling van het Referentiekader

In 1961 verklaarden de Europese ministers van Onderwijs in vergadering bijeen in Hamburg dat de beheersing van vreemde talen in de Europese context een steeds groter belang ging vormen en dat zij zich daarom zouden inspannen in onderlinge samenwerking het talenonderwijs te verbeteren. Sindsdien heeft de Raad voor Culturele Samenwerking van de Raad van Europa een stroom van activiteiten ontwikkeld. Politiek-ideële motieven hierbij waren de vrijheid van beweging van personen en ideeën, de erkenning van onderwijsafhankelijke meetbare resultaten in taalverwerking, het vergroten van onderling begrip tussen inwoners van de lidstaten, stimulering van persoonlijke ontplooiing van burgers, levenslang leren en de democratisering van het onderwijs. Veel van deze motieven zijn in de loop der jaren vrijwel onveranderd overgenomen in de Europese Unie, die in feite ondanks erkenning van de eigen verantwoordelijkheid van lidstaten op het gebied van onderwijs, door middel van subsidieprojecten een mogelijk grotere directe invloed heeft dan de Raad van Europa.

Een eerste invloedrijk resultaat van de door de ministers uitgesproken intentie was de publicatie in 1975 van het *Threshold Level*, een beschrijving van een functioneel competentieniveau (Van Ek 1975). Deze beschrijving is in veel Europese talen vertaald (in het Nederlands als *Drempelniveau*) en vormde op zich de aanzet tot een algemeen beschrijvingsmodel voor taalbeheersing. Begin jaren negentig volgde

een revisie en heruitgave als *Threshold Level 1990* (Van Ek & Trim 1991). In diezelfde tijd vond op initiatief van de Zwitserse federale regering en symposium plaats in Rüşchlikon met als titel *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* (Council of Europe 1992). Met vier landstalen en 26 kantons weerspiegelde Zwitserland de Europese taalonderwijspolitieke problematiek en voelde met zijn per kanton verschillende onderwijssystemen behoefte aan vergelijkbaarheid met betrekking tot leerdoelen en bereikte niveaus in het talenonderwijs. Tijdens die conferentie, waaraan ruim 30 lidstaten van de Raad van Europa deelnamen, werd besloten tot twee activiteiten: (1) de ontwikkeling van een gemeenschappelijk Europees referentiekader voor talen inclusief een beschrijving van beheersingsniveaus en (2) op basis daarvan de ontwikkeling van een internationaal herkenbaar taalvaardigheidsdocument in de vorm van een portfolio. Over het *European Language Portfolio* wordt elders in dit nummer bericht door Gé Stoks. In dit artikel beperken we ons tot het *Common European Framework* (CEF).

Het CEF is het product van tien jaar samenwerking en onderzoek door toegepast taalkundigen uit de lidstaten van de Raad van Europa. Alhoewel de niveaubeschrijvingen verreweg de meeste aandacht en bekendheid genieten, omvat het CEF veel meer. In de eerste plaats is het CEF erop gericht de uitwisseling van ideeën mogelijk te maken tussen alle bij het onderwijs van talen betrokkenen (onderwijs politici, docenten, leerlingen, cursisten, ouders en werkgevers) door uitgangspunten te formuleren waarop beschrijvingen van taaldidactiek, methodologie, taalbeschrijving, doelstellingen, eindtermen en toepassingen kunnen worden gebaseerd. Het CEF beoogt iedere gebruiker in staat te stellen alle relevante keuzes te maken met betrekking tot het leren, onderwijzen en toetsen van

talen en alle gebruikers de mogelijkheid te bieden over de te maken en gemaakte keuzes met alle andere betrokkenen te communiceren. Het CEF moest daarom volledig, helder en samenhangend zijn.

Met *volledigheid* wordt bedoeld dat het CEF alle aspecten van taalkennis, taalbeheersing en taalgebruik moet dekken. Daarbij moet het beschrijvingsmodellen leveren voor taal-didactiek, voor ontwikkeling in taalbeheersing en er daarbij rekening mee houden dat naast linguïstische aspecten ook socio-culturele factoren, affectie, ervaring en leerpotentie een rol spelen bij het verwerven van communicatieve vaardigheden. Ook moet het CEF open en flexibel zijn, zodat bijvoorbeeld verschillende benaderingen van taalonderwijs en uiteenlopende doelstellingen kunnen worden ondergebracht.

Helderheid betreft de eis dat het CEF voor alle betrokkenen begrijpelijk moet zijn. Uiteraard staat dit op gespannen voet met de eis van volledigheid. Daarom zijn er voor de verschillende doelgroepen *User guides* ontwikkeld.

Samenhangendheid tenslotte betekent dat er geen interne tegenstrijdigheden mogen voorkomen en dat er verband moet zijn tussen de onderdelen gericht op behoeftenonderzoek, definitie van eindtermen, bepaling van inhoud, selectie van materiaal, vaststelling van leerplannen en lesprogramma's, taal-didactiek en beoordeling en examinering.

Een volledig, helder en samenhangend beschrijvingskader voor het leren, onderwijzen en toetsen van talen moet in principe gebaseerd zijn op een zeer algemene visie op taalgebruik en taalleren. Daarom kiest het CEF de beschrijving die in het kader op deze pagina is afgedrukt als uitgangspunt. De recursieerde begrippen vormen de belangrijkste beschrijvingscategorieën waarop het CEF is gebaseerd. Daarbij moet worden opgemerkt dat voor de beschrijving van de beheersingsniveaus in het CEF bepalend is in hoe-

verre taalgebruikers effectief en efficiënt zijn in de uitvoering van de gestelde taken.

Taalgebruik, waarvan taalleren onderdeel uitmaakt, omvat de handelingen van personen die als individuen en als leden van de samenleving een reeks *competenties* ontwikkelen, zowel *algemene* als in het bijzonder *communicatieve taalcompetenties*. Zij maken gebruik van de competenties waarover zij beschikken in verschillende contexten onder verschillende voorwaarden en met verschillende beperkingen om taalactiviteiten aan te gaan waarbij taalprocessen betrokken zijn ten einde teksten te produceren of te ontvangen die betrekking hebben op onderwerpen op specifieke terreinen, waarbij zij de strategieën ontplooiën die het meest geëigend lijken om de uit te voeren taken te volbrengen. Het bewust volgen van deze handelingen door de deelnemers leidt tot bevestiging of wijziging van hun competenties.

De ontwikkeling van de Europese schaal

Een belangrijk onderdeel van het CEF is een beschrijving van niveaus van taalvaardigheid die kan worden gerelateerd aan bestaande standaarden, toetsen en examens, zodat gebruikers deze onderling kunnen vergelijken. Een dergelijke beschrijving dient uiteraard onafhankelijk te zijn.

Onafhankelijk bijvoorbeeld van de manier waarop iemand een taal geleerd heeft, welke taal men geleerd heeft en hoelang men over het bereiken van een niveau heeft gedaan. Een veelgebruikt begrip als 'het niveau van de moedertaalspreker' is daarom niet echt bruikbaar, het verwijst immers naar de manier waarop de taal is geleerd. Bovendien moet men zich realiseren dat niet alle moedertaalsprekers hun 'eigen' taal op hetzelfde niveau beheersen. Dit blijkt al heel snel wanneer men bijvoorbeeld kijkt naar een schaal voor schriftelijke productie (schrijven): er zijn

nog altijd veel moedertaalsprekers die het schrift niet machtig zijn. Maar ook bij andere vaardigheden komen tussen moedertaalsprekers onderling grote verschillen voor (zie bijvoorbeeld het OESO rapport over geletterdheid van volwassenen: Murray, Kirsch & Jenkins 1998).

‘Onafhankelijk van welke taal men geleerd heeft’ betekent ook dat men het niveau niet kan uitdrukken in het beheersen van bepaalde grammaticale structuren (gebruikte structuren verschillen immers per taal), noch in het beheersen van een bepaald aantal woorden (talen vertonen onderling grote verschillen in het aantal woorden dat voor adequaat functioneren op een bepaald niveau, in een bepaalde context noodzakelijk is).

Beschrijving van de niveaus

De ontwikkeling van een vaardigheid gaat geleidelijk, zij het soms met stroomversnelingen. Dit betekent dat er eerder sprake is van een ‘helling’ dan van een ‘trap’. Het onderscheiden van verschillende niveaus is in feite willekeurig. De helling loopt in theorie van geen enkele kennis van de taal tot volledige perfectie. In theorie, want geen van beide punten komt in werkelijkheid voor.

Ook iemand die nog niet aan het leren van een taal is begonnen, weet dat een taal ergens over gaat, dat men er ervaringen in kan vertellen, dat men om bepaalde zaken kan vragen, dat gesproken taal in de meeste gevallen met menselijk stemgeluid gepaard gaat, enzovoort. Volledige perfectie komt evenmin voor. Dat zou immers betekenen dat men niets meer zou kunnen leren en dat een taal een vast en onveranderlijk gegeven is. Grenzen tussen niveaus zijn dus geen natuurlijk grenzen. Wanneer men echter eenmaal voor een indeling in een aantal niveaus kiest, kunnen de belangrijkste kenmerken van taalgebruik op ieder van die niveaus worden beschreven.

Niveaus bieden dan de mogelijkheid om de positie van een persoon tussen die theoretische begin- en eindpunten bespreekbaar te maken.

Ter wille van de hanteerbaarheid van de niveau-onderscheidingen is gekozen voor een hoofdingeling in drie niveaus:

A Basisgebruikers: personen die de meest elementaire zaken beheersen, maar bij communicatie afhankelijk zijn van de bereidheid van hun gesprekspartner zich aan te passen aan het door hen beheerste niveau;

B Onafhankelijke gebruikers: personen die zich in de alledaagse praktijk kunnen redden, doorgaans zonder al te veel moeite begrijpelijk zijn en ook over het algemeen een normaal spreektempo kunnen volgen;

C Vaardige gebruikers: personen die nauwelijks of geen beperkingen ondervinden in het gebruik van de taal.

Elk van deze niveaus kan naar behoefte worden onderverdeeld in een aantal subniveaus. Binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs kennen we bijvoorbeeld een heel scala van niveaus, van vmbo tot en met vwo. En binnen ieder van de schooltypen vindt voortgang plaats vanaf de eerste klas tot het eindexamen. Voor het voortgezet onderwijs is er daarom behoefte aan een fijnere verdeling.

Het CEF geeft een uitwerking in zes niveaus, waarbij ieder van de niveaus uit de hoofdingeling (A, B en C) is onderverdeeld in twee subniveaus. Niveau A is verdeeld in A1 en A2, waarbij A1 ongeveer halverwege ligt op weg naar beheersing op niveau A en A2 gelijkstaat aan A. Zo ook B1 en B2, C1 en C2. Niveau A1 kan weer verder worden verdeeld in A1.1 en A1.2, waarbij beheersing op A1.1 ongeveer halverwege ligt op weg naar A1 en A1.2 gelijk is aan beheersing op niveau A1. Gebruikers van het CEF kunnen dus zelf bepalen tot welke graad van verfijning zij een niveau-indeling willen hanteren. Daarbij moeten zij echter wel duidelijk maken welke relatie er is tussen de door hen gehanteerde indeling en

de indeling in A1 tot en met C2 van het CEF om internationale vergelijking mogelijk te maken.

De niveaudeSCRIPTORen van de zes niveaus van het CEF zijn ontwikkeld door met name Brian North (North 2000). North verzamelde honderden descriptoren van verschillende herkomst (onder andere de Nederlandse 'Niveaumeter' als beschreven door Van Els 1992) en legde deze na enige redactie voor aan groepen docenten met de vraag de descriptoren te ordenen. Na ordening en selectie onderwierp hij de descriptoren aan empirisch en statistisch onderzoek, onder meer door de door docenten opgestelde classificatie van leerlingen te vergelijken met de resultaten van diezelfde leerlingen op formele toetsen. Tenslotte hield hij een verzameling descriptoren over die in de praktijk goed bleken te functioneren en die een duidelijke schaal vormden. Deze werden opgenomen als de officiële descriptoren voor de niveaus van het CEF. Er zijn descriptoren voor communicatieve vaardigheden (luisteren, lezen, mondelinge en schriftelijke interactie en mondelinge en schriftelijke productie) maar ook voor onderdelen daarvan (woordenschat, vlotheid, grammaticale correctheid, uitspraak, enzovoort).

Het belang van het CEF

Het CEF heeft vanaf de eerste preliminaire versie in 1996 grote invloed verworven in de Europese context. De Europese Unie verklaarde vrijwel onmiddellijk dat voortaan aanvragen voor subsidie op het gebied van taalonderwijs en taaltoetsing het CEF als uitgangspunt dienden te nemen. Een voorbeeld is het project DIALANG waarin instrumenten worden ontwikkeld waarmee men via het Internet een schatting kan maken van het eigen niveau in 15 verschillende Europese talen. De niveaudefinities en de instrumenten zijn gebaseerd op het CEF. Als bijproduct levert DIALANG

nieuwe bewijzen voor de validiteit en de robuustheid van de CEF-schalen in verschillende landen in Europa. ALTE (Association of Language Testers in Europe) - waarin instellingen als de Cambridge examens, Goethe Instituut, Alliance Française en Cervantes - samenwerken op het gebied van examenkwaliteit, adopteerde het CEF in eerste instantie gedeeltelijk en sinds kort volledig. Nationale overheden beogen invoering van het CEF (of zijn daar al toe overgegaan) bij de definitie van leerplannen en eindtermen voor examens op verschillende niveaus van onderwijs. In landen als Duitsland en Zwitserland met een sterke historie van autonomie voor de Bundesländer, respectievelijk Kantons, heeft het CEF overeenstemming over doelstellingen voor vreemde talen op nationaal niveau mogelijk gemaakt. Ook buiten Europa groeit de belangstelling voor het CEF. Met name in landen in Oost-Azië wordt de ontwikkeling met belangstelling gevolgd en overwogen overheden bij onderwijsvernieuwingen exameneisen te baseren op het CEF. In Nederland leidt hantering van het CEF tot meer duidelijkheid met betrekking tot de bij vreemde talen bereikte niveaus (zie het artikel van Stoks en De Jong elders in dit nummer). In het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt de invoering van het CEF gestimuleerd door de overheid. In het tertiair onderwijs en in het particuliere onderwijs gaan instellingen op eigen initiatief over tot invoering van de principes en niveaudefinities van het CEF. Ook het elders in dit nummer door Gé Stoks besproken Europese Taalportfolio hanteert uiteraard de CEF-schalen.

Wat moet er nog gebeuren?

De ontwikkelaars van het CEF kunnen voorlopig nog niet achteroverzitten en tevreden toekijken hoe het CEF wordt toegepast. Allereerst vertoont het CEF zoals zoveel pro-

ducten van wetenschappers en specialisten enige gezichtsbeperking: de ontwikkeling van taalvaardigheid lijkt soms meer geënt op de ontwikkeling zoals genoemde specialisten zich op grond van eigen ervaring kunnen voorstellen dan op een algemeen voor ieder geldend ontwikkelingsmodel. Dit speelt met name bij de meer globale descriptoren van de communicatieve vaardigheden waar de aard van de taken in sommige gevallen een academische context lijkt te veronderstellen. Bij de deelvaardigheidsschalen speelt dit minder een rol, enerzijds omdat deze minder direct aan een specifieke context refereren en anderzijds omdat bij een aantal van deze schalen (nog) geen descriptoren op de hoogste niveaus zijn opgenomen. Terecht wijst Janssen-van Dieten daarom elders in dit nummer op de noodzaak van een onderzoek naar de validiteit van het CEF voor minder hoog opgeleide tweede-taalleerders.

Bij zijn bespreking van het taalportfolio in dit nummer wijst Stoks erop dat zichzelf evalueren niet altijd eenvoudig is. Ook wanneer men dat doet op de grond van de descriptoren van het CEF kan dat nog wel eens fout gaan. Hoe kunnen we anders verklaren dat bijna de helft van alle respondenten op de taalniveau-test op de webpagina van het Jaar van de Talen (Projectbureau Europees Jaar van de Talen, 2001) denkt Engels op niveau C1 te beheersen en dat volgens de Eurobarometer (INRA, 2001) liefst 36% van de Spanjaarden beweert Engels te kunnen? Volgens diezelfde Eurobarometer beweert een kwart van de Grieken Engels op een zeer goed niveau te beheersen, terwijl de Zweden op een goed niveau blijven steken en 0% meent Engels zeer goed te kunnen. Het is duidelijk dat bij deze inschattingen onderling verschillende referentiepunten zijn gehanteerd. Iedereen met enige reiservaring weet immers dat men met Engels praktisch overal in Zweden terecht kan, maar in een land als Spanje eigenlijk Spaans moet kunnen spreken om basisinformatie te ver-

krijgen op vliegvelden en stations. Zonder empirische controle door middel van objectieve toetsing blijven niveau-inschattingen ondanks de regulerende invloed van de CEF-descriptoren afhankelijk van factoren zoals het karakter, de ervaringen en de omgeving van de persoon die de inschatting doet. Wanneer een Zuid-Europeaan de pleger van een misdrijf omschrijft als 'groot' zal diezelfde persoon door een inwoner van Noord Europa mogelijk als 'nogal klein van stuk' worden omschreven. Naast de descriptoren zijn dus instrumenten nodig waarmee de inschattingen onafhankelijk kunnen worden geïkt. Een systeem van ijking is in mijn ogen zelfs een absolute noodzaak wil men niet het risico lopen dat de CEF-schaal devalueert. Immers wanneer zoals nu het geval is, iedereen de CEF-schaal vrijelijk kan hanteren om niveaus van leerplannen en examens te claimen, zonder daarbij te hoeven aantonen dat de beschreven leerplannen en examens daadwerkelijk op de geclaimde niveaus liggen, zal het vertrouwen in de waarde van de niveaodescriptoren met dezelfde snelheid weer verdwijnen als waarmee het CEF nu in taalonderwijsland wordt verwelkomt.

LITERATUUR

Council of Europe (1992). *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, assessment and certification*. Symposium held in Rüsclikon, 10-16 November 1991. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (ook beschikbaar via: <<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>>.)

Council of Europe (2001b). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier.

Ek, J.A. van (1975). *The Threshold Level in a*

European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Strasbourg: Council of Europe. (heruitgave: (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning*. London: Longman.)

Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Els, T.J.M. van (1992). Revising the foreign language examinations of upper secondary general education in the Netherlands. In Council of Europe, *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, assessment and certification*. Symposium held in Rüsçhlikon, 10-16 November 1991. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

INRA (International Research Associates) (2001). *Europeans and Languages. Eurobarometer 54 Special*. <http://europa.eu.int/comm/education/barolang_en.pdf>.

Murray, T.S., Kirsch, I.S., & L. Jenkins (eds)

(1998). *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.

North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

Projectbureau Europees Jaar van de Talen (2001) *Taalniveautest*. <<http://www.jaarvandetalen.nl/jvdt/talentest/default.htm#>>.

Stoks, G. & de Jong, J.H.A.L. (1999). Twee nieuwe Europese instrumenten voor het moderne vreemde talenonderwijs: Europees Referentiekader en Taalportfolio. *Levende Talen* 540, 325-331.