



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Taalniveaus zouden vooral curriculaire doeleinden moeten dienen

Hulstijn, J.

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Van Twaalf tot Achttien

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hulstijn, J. (2019). Taalniveaus zouden vooral curriculaire doeleinden moeten dienen. *Van Twaalf tot Achttien*, 29(2), 12-15. <https://www.van12tot18.nl/taalniveaus-zouden-vooral-curriculaire-doeleinden-moeten-dienen>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Voor iedereen die van (voortgezet) onderwijs houdt



VAN
TOT **TWAALF
ACHTTIEN**



Abonnee worden? Bekijk de voordelen



Taalniveaus zouden vooral curriculaire doeleinden moeten dienen

10 februari 2019 • Door [Jan Hulstijn](#)

Bijna 45 jaar geleden ontstond iets dat leidde tot de taalniveaus waar wij nu veelvuldig mee werken: het ERK en het Referentieniveau Nederlands. Tijd om eens terug te kijken en de ontwikkelingen kritisch te beschouwen. We vroegen aan taalkundig nester Jan Hulstijn om dat voor ons te doen (redactie).

Bij het woord taalniveaus denken we meteen aan het *Europees Referentiekader* (ERK) voor de moderne vreemde talen en aan de (aan het ERK ontleende) *Referentieniveaus* voor het vak Nederlands. Ook al ben je geen taaldocent, grote kans dat je wel eens een beschrijving van de zes taalvaardigheidniveaus van het ERK gezien hebt (zie kader met illustratie 1). De definitieve versie van het ERK werd gepubliceerd in 2001; in 2018 verscheen een *Companion volume with new descriptors*, waarvan de Nederlandse vertaling in 2019 zal verschijnen. In Nederland gebruikt het Cito het ERK voor de centrale leesexamens moderne vreemde talen. De twee Staatexamens Nederlands als tweede taal maken al jaren gebruik van het ERK in de examens voor alle vier de vaardigheden. Het ERK is of wordt intussen gebruikt in de meeste andere Europese landen en zelfs elders in de wereld. Wat handig als in al die landen taalvaardigheid op gelijke wijze beschreven wordt en op grotendeels gelijke wijze gecertificeerd zou worden. Het ERK heeft in vele landen een hervorming van het talenonderwijs teweeggebracht, of althans versneld.

Ontstaan

Het ERK vindt zijn oorsprong in het zogenaamde drempelniveau (*Threshold Level*, 1975), ontwikkeld na een conferentie georganiseerd door de *Language Policy Unit* van de Raad van Europa, in 1971. Het idee van de grondleggers van het ERK, de Engelsman John Trim (1924-2012) en de Nederlander Jan van Ek (1925-2003), was om, ten behoeve van het volwassenenonderwijs, leerdoelen te beschrijven op basis van (a) taalgebruikssituaties, (2) onderwerpen, (3) 'taalfuncties' (zoals het geven of vragen van informatie en het uiten van gevoelens of meningen) en (4) algemene zowel als specifieke 'noties' (zoals tijd, plaats, bezit, 'laat komen', 'feestje', 'gisteren'). Deze benadering was gebaseerd op het begrip taalhandeling van de Britse taalfilosofie van de jaren 60 en op het begrip communicatieve competentie van de Amerikaanse taalkundige Hymes, ook uit die tijd. Het mag al een klein wonder genoemd worden dat de betrokkenen, afkomstig uit verschillende landen met totaal verschillende tradities en opvattingen over taalonderwijs, het eens werden over het plan om leerdoelen en taalvaardigheid op die manier te beschrijven. De uitwerking van het drempelniveau werd in handen gelegd van Jan van Ek, die hiervoor door de Nederlandse overheid vrijgesteld werd van zijn gewone taken als hoogleraar Engels. Hij is in feite de auteur van het *Threshold Level*. Voor verscheidene Europese talen verschenen niet lang daarna ook drempelniveaus, voor het Nederlands zelfs twee. Al die beschrijvingen bevatten lijsten van woorden en

uitdrukkingen, gerangschikt naar situaties, onderwerpen, functies en noties, die je op het drempelniveau moet beheersen, receptief of productief.

Al gauw na de verschijning van het *Threshold Level* ontstond de roep om ook lagere en hogere niveaus te beschrijven - een idee waar John Trim eigenlijk huiverig tegenover stond. Zo ontstond uiteindelijk het ERK, een raamwerk, niet gevuld met taalspecifieke inhoud. Het drempelniveau van 1975 komt overeen met wat in het latere ERK niveau B1 genoemd wordt.

Het ERK van 2001 is taalneutraal. Dat is de sterkte ervan; het bekroont 25 jaar werk in de richting van convergentie. Ironisch genoeg, maar heel begrijpelijk, ontstond na de verschijning van het ERK in 2001, de wens om er voor allerlei talen een taalspecifieke uitwerking aan te geven. Zo ontstonden voor enkele talen de zogenaamde *Reference Level Descriptions* (RLD's) met lijsten van woorden en uitdrukkingen die men op de ERK-niveaus receptief en productief dient te beheersen. Dit gaat mijns inziens onherroepelijk weer tot divergentie leiden. Verschilden de drempelniveaus (Engels, Frans, Duits, Spaans, Nederlands) uit de jaren 70 al in omvang, hetzelfde dreigt nu weer te gebeuren met de RLD's. Daar komt bij dat in sommige landen bij de invulling van die RLD's ondernemingen betrokken zijn die een winsttoogmerk hebben, zoals uitgeverijen van leermiddelen of ondernemingen die taalexamens produceren. De vraag is dus of B2 Engels van het bedrijf *Cambridge English Language Assessment* nog wel overeenkomt met B2 Duits van het *Goethe Institut*. De RLD's beantwoorden echter wel aan de reële behoeften van docenten, leermiddelenontwikkelaars, toetsconstructeurs (en leerders zelf natuurlijk): die willen graag precies weten welke woorden en constructies je moet kennen, onderwijzen en toetsen, op welk niveau. Merkwaardig genoeg bestaat er (nog?) geen RLD voor het Nederlands. Het maken van zo'n RLD is voor de niveaus A1, A2 en B1 best te doen door een team van mensen met verschillende deskundigheid.



Al gauw na de verschijning van het Threshold Level ontstond de roep om ook lagere en hogere niveaus te beschrijven - een idee waar John Trim eigenlijk huiverig tegenover stond.

— Jan Hulstijn



Evaluatie

De drempelniveaus uit de jaren 70 en het ERK van 2001 wekken bij mij gevoelens van bewondering, fascinatie maar ook irritatie – al 40 jaar.

Bewondering is er in de eerste plaats voor de pioniers, zoals John Trim (ik heb hem leren kennen als een buitengewoon bescheiden man, gezegend met weldadige humor), die, zonder dat er bruikbare theorieën in de taalkunde beschikbaar waren, met gezond verstand en geduldig zoekend naar consensus onder deskundigen in verschillende landen, een indrukwekkend raamwerk bouwde: mijns inziens niet alleen een grote diplomatieke maar vooral ook een fantastische intellectuele prestatie. We mogen ook trots zijn op de prominente rol die Nederlandse deskundigen (o.a., Jan van Ek en John de Jong), het Cito (Norman Verhelst en collega's), en de Nederlandse overheid op belangrijke momenten van dit lange Europese traject gespeeld hebben. Waardering ook voor de deskundigen werkzaam bij SLO die het ERK verder uitgewerkt hebben in het document *Taalprofielen* (2015).

Fascinatie leeft bij mij voor het fundamentele idee dat je taalvaardigheidsniveaus niet alleen maar moet zien als verticaal geordende competenties (een eendimensionale 'rechte ladder'), maar als een combinatie van twee (of meer) dimensies (in de uitwaaierende vorm van een omgekeerde kegel of de letter V). Volgens expert John de Jong kun je op hogere niveaus niet alleen meer begrijpen en uitdrukken (in termen van functies en noties) maar is de precisie en de efficiëntie van wat je kunt begrijpen en uitdrukken op hogere niveaus ook groter.

Dat intrigerende idee van een omgekeerde kegel hielp mij bij de formulering van mijn eigen inzichten. Stel je even drie moedertaalspreeksters van een taal voor: de ene heeft een hogeschooldiploma en is werkzaam als journaliste; de tweede is werkzaam als gediplomeerd automonteur, en de derde werkt als schoonmaakster en heeft alleen tot haar 16e volledig dagonderwijs gehad. De verleiding is groot om de taalvaardigheid van

deze drie personen zo op te vatten als dat de taalvaardigheid van de automonteur die van de schoonmaakster geheel omvat en dat de taalvaardigheid van de journaliste die van de beide anderen geheel omvat. Zo is het m.i. niet. Elk van deze drie personen kent uitdrukkingen die de beide anderen niet kennen. Die uitdrukkingen behoren niet alleen tot hun beroep maar ook tot de regio en de sociale context waarin ze leven en opgegroeid zijn. Maar ze zijn alle drie moedertaalsprekers van dezelfde taal; ze hebben dus een groot deel van hun taalvaardigheid gemeen. Om een lang verhaal (waarvoor hier geen ruimte is) kort te maken: ik heb het sterke vermoeden dat de beschrijvingen van de ERK-niveaus A1, A2 en B1 (ten minste voor luisteren en spreken) dicht in de buurt komen van de door alle moedertaalsprekers gedeelde taalvaardigheid. Nuances even buiten beschouwing gelaten, de schoonmaakster zou dus moeten kunnen slagen voor het B1-examen luisteren en spreken van haar moedertaal. Als je in het ERK kijkt naar de beschrijvingen van de niveaus boven B1, dan zie je al snel dat voor de uitvoering van veel taken op die niveaus een hoger ontwikkelingsniveau vereist is (zie kader voor een voorbeeld). Het klinkt wat cru, maar van een vwo-leerlinge kun je daarom verwachten dat ze tenminste B2 in Duits, Frans of Engels kan halen terwijl je dat van een havo leerling niet zo maar kunt verwachten. Wat niet met zoveel woorden in het ERK staat is dat het, vanaf ongeveer B1, taalontwikkeling koppelt aan algemene ontwikkeling (opleiding en beroep). Vandaar dat het C2-niveau niet het moedertaalniveau genoemd mag worden. 'De' moedertaalspreker bestaat namelijk niet, *behalve* wat het overlappende deel van taalvaardigheid betreft.

En ten slotte de *irritatie*. Met zo'n gedetailleerd raamwerk krijg je al gauw het kriebelige gevoel dat alles 'dichtgetimmerd' wordt. Terwijl dat heel nadrukkelijk niet de bedoeling was van John Trim en de zijnen. Het staat ook met zo veel woorden in het ERK: het is een raamwerk dat hulp biedt aan het formuleren van leerdoelen; het is geen poging om een stramien op te leggen aan het talenonderwijs in Europa. Het ERK wordt door de auteurs nadrukkelijk geplaatst in de filosofie van leedersautonomie. De persoon die een vreemde taal wil leren en de school die een curriculum wil samenstellen, mogen eclectisch van het ERK gebruik maken. Dat was de oorspronkelijke gedachte. Maar de politiek en de onderwijswereld zijn (overigens met de allerbeste bedoelingen) met dat deel van het ERK waarin de schalen staan, aan de haal gegaan. Ze hebben de schalen geïstitutionaliseerd, waardoor het ERK het karakter gekregen heeft van een stelsel van voorschriften. Was het naïviteit van de idealistische initiatiefnemers uit de jaren 70? Hadden ze deze ontwikkeling kunnen voorkomen of stoppen?

Mijn irritatie wordt ook veroorzaakt door het gebruik van *dezelfde* zes etiketten in alle 53 schalen (40 schalen voor wat je met de taal kunt doen en 13 schalen voor de 'competenties' die je daarvoor nodig hebt); en dan laat ik de schalen van de nieuwe *Companion* nog buiten beschouwing. De 53 schalen zijn alleen maar illustratief bedoeld, zeggen de auteurs. We mogen ze wijzigen of andere schalen toevoegen. Maar dat verandert niets aan het feit dat *dezelfde* zes niveaunamen in alle schalen gehanteerd worden. Daarvan gaat op zijn minst de suggestie uit dat B1 in de ene schaal iets gemeen heeft met B1 in een andere schaal, ook al laat Brian North (de belangrijkste auteur van het ERK) niet na bij elke gelegenheid te herhalen dat geen enkel mens een geheel horizontaal profiel heeft. Niemand is op bijvoorbeeld B1-niveau in alle globale vaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven. En niemand is precies op B1-niveau op alle schalen binnen elke van die vaardigheden.

De indeling van de ERK-beschrijvingen van wat iemand kan of hoe goed iemand iets kan, is gebaseerd op onderzoek waarin deskundigen (waaronder taaldocenten) zulke beschrijvingen moesten ordenen. Zo zijn de 53 ERK-schalen ontstaan. Dit onderzoek is op zich solide verricht. Maar er ligt aan het ERK geen taalgedragsonderzoek ten grondslag, verricht met mensen die luister-, lees- spreek- en schrijftaken moesten uitvoeren. Ik begrijp waarom de verleiding groot was om de oordelen van alle beschrijvingen te plaatsen op schalen met zes niveaus, maar het is vooralsnog gevaarlijk om die niveaus in al die schalen *dezelfde* zes namen te geven.

Door het grote aantal communicatieve schalen ontstaat het gevaar dat de in hoofdstuk 5 van het ERK genoemde linguïstische componenten die m.i. de kern van taalvaardigheid uitmaken, niet de prominentie krijgen die ze behoeven; ik bedoel hiermee (1) kennis van de vorm, betekenis en pragmatische functie van woorden en grammaticale constructies, (2) woord-voor-woord verstaan van spraak (voor luistervaardigheid), en (3) uitspraak (voor spreekvaardigheid).

Toekomst

In een vlaag van optimisme heb ik in een artikel van 2007 gesteld dat het ERK weliswaar een huis is dat nog niet op solide taalpsychologisch en taalgedragsonderzoek rust, maar dat de Europese onderwijswereld het huis rustig kan blijven bewonen terwijl onderzoekers het alsnog van de benodigde theoretische en empirische

(taalpsychologische) fundering voorzien. Met dit oogmerk is en wordt er ook in verschillende landen onderzoek gedaan en ik heb daar ook een steentje aan bijgedragen. Maar dat onderzoek wordt geplaagd door methodologische en conceptuele problemen. Over de mogelijkheid om het ERK van de gewenste onderbouwing te voorzien, ben ik intussen sceptisch geworden. Kort gezegd: het ERK is een product met een curriculaire doelstelling; het beoogt niet en hoeft ook niet op een theorie van talige cognitie te berusten. Scherp gesteld: Het ERK definieert niveaus die er in taalpsychologisch opzicht helemaal niet zijn. Toch is en blijft het ERK een zeer bruikbaar instrument voor mensen die een vreemde taal nodig hebben, voor leerlingen, docenten, leermiddelenontwikkelaars, testbedrijven, schooldirecties, werkgevers, en voor de overheid. Het ERK is een mooi product van wat de beroemde filosoof Sir Karl Popper (1902 – 1994) *Wereld III* noemt, een product van collectief menselijk intellect – niet een beschrijving van talige cognitie van individuen; die behoort tot *Wereld II*. Het ERK is gelukkig niet in steen gebeiteld en kan, indien gewenst, aangepast worden.

Algemene luistervaardigheid

C2 Heeft geen moeite met het begrijpen van enige vorm van gesproken taal, hetzij in direct contact, hetzij via de media, voortgebracht met de snelheid van de moedertaalspreker.

C1 Kan genoeg verstaan om uitgebreide betogen te volgen over abstracte en complexe onderwerpen buiten zijn of haar eigen vakgebied, al moet hij of zij misschien af en toe een detail laten bevestigen, vooral wanneer het accent niet vertrouwd is. Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen, en merkt daarbij registerverschuivingen op. Kan een uitgebreid betoog volgen, ook wanneer het niet duidelijk gestructureerd is en wanneer verbanden slechts worden geïmpliceerd en niet uitdrukkelijk worden benoemd.

B2 Kan gesproken standaardtaal verstaan, hetzij in direct contact, hetzij via de media, over vertrouwde en niet-vertrouwde onderwerpen die gewoonlijk worden aangetroffen in het persoonlijke, sociale, academische of professionele leven. Alleen extreem achtergrondgeluid, onvoldoende structuur in het betoog en/of idiomatisch taalgebruik ondermijnen het begrip van het gesprokene.

Kan de hoofdgedachten begrijpen van naar inhoud en vorm complexe gesproken tekst in een standaarddialect over concrete en abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan uitgebreide betogen en complexe redeneringen volgen, mits het onderwerp redelijk vertrouwd is en de richting van de discussie wordt aangegeven met expliciete signalen.

B1 Kan directe feitelijke informatie verstaan over alledaagse of werkgebonden onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits het gesproken woord helder wordt gearticuleerd in een over het algemeen vertrouwd accent.

Kan de hoofdpunten verstaan van heldere spraak in standaardtaal over vertrouwde zaken die regelmatig aan de orde komen op het werk, op school, inde vrije tijd enzovoort, met inbegrip van korte verhalende teksten.

A2 Kan genoeg verstaan om te kunnen voldoen aan behoeften van concrete aard, mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.

Kan frasen en uitdrukkingen verstaan die verband houden met zaken van de meest directe prioriteit (elementaire persoons- en familiegegevens, boodschappen doen, plaatselijke geografie, werk), mits er helder en langzaam wordt gearticuleerd.

A1 Kan spraak volgen die heel langzaam en zorgvuldig wordt uitgesproken, met lange pauzes om de betekenis op te nemen.

adverteer hier? of default ad tonen?

Reactie of vragen zijn hartelijk welkom. Jan H. Hulstijn, Universiteit van Amsterdam: j.h.hulstijn@uva.nl; webpagina: <http://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn>

Verwijzingen

Graag wil ik Erik Kwakernaak en John de Jong danken voor hun opmerkingen gemaakt bij een eerdere versie van dit artikel.

J.A. van Ek. The threshold level for modern language learning in schools. Council of Europe, 1975. In 1977 opnieuw verschenen bij Wolters-Noordhoff-Longman.

A. Wynants. Drempelniveau : Nederlands als vreemde taal. Strasbourg: Raad van Europa, Raad voor Culturele Samenwerking, 1985. W. Coumou e.a. Over de drempel naar sociale redzaamheid. Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid in het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders. Coutinho, Muiderberg, 1987.

J. Trim. The Common European Framework of Reference for Languages and its background: A case study of cultural politics and educational influences. In Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.), The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy (pp. 14-33). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012.

Zie <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far>

Respectievelijk <http://www.englishprofile.org/en>
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html>

J.H.A.L. de Jong. Comparing the psycholinguistic and the communicative paradigm of language proficiency. Presentation given at international workshop "Psycholinguistic and psychometric aspects of language assessment in the Common European Framework of Reference for Languages". University of Amsterdam, 13-14 February, 2004.

J.H. Hulstijn. Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

De ruimte ontbreekt hier om de vele soorten van kritiek op het ERK te behandelen. Zie W. Decoo. Systemization in foreign language teaching: Monitoring content progression. New York: Routledge, 2011. Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F., Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. Groningen, 2015; B. North. The CEFR in practice. Cambridge University Press, 2014.

J.H. Hulstijn. The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative

dimensions of language proficiency. The Modern Language Journal, 91, (2007) 663-667.

Delen:



Adverteren

Colofon

Ten Brink uitgevers © 2019 - Ontwerp & realisatie: [FIZZ | Digital Agency](#)