



## Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment

### A Common European Framework of Reference

Council of Europe  
Strasbourg, 1998

## Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen en Beoordelen

### Een gemeenschappelijk Europees Referentiekader

Hoofdstuk 8: Schalen en Niveaus van taalvaardigheid

**Enschede, 1998**



## Voorwoord

De tweede versie van het *Common European Framework of Reference for language Learning, Teaching and Assessment* werd gepubliceerd door de Raad van Europa in 1996 en vormde toen het eindprodukt van een proces dat was gestart in 1971. Velen hebben hun bijdragen geleverd aan de totstandkoming van dit document.

De Raad van Europa meldt daarom met dank de bijdragen van:

- de Projectgroep *Language Learning for European Citizenship*, waarin alle lidstaten van de Raad voor Culturele Samenwerking zijn vertegenwoordigd en waaraan Canada als waarnemer deelnam;
- de Werkgroep opgezet door de Projectgroep met 21 leden uit de lidstaten die verschillende belangengroepen vertegenwoordigden, alsmede vertegenwoordigers van de Europese Commissie (DG XXII) en het LINGUA programma; de Werkgroep bestond uit: B. Andered, U. Bliesener, S. Bolton, D. Coste, A. Fitzpatrick, A. Gremy, H. Kamarowska, J. de Jong, M. Makosh, M. Milanovic, L. Moreira, B. North, B. Page, R. Richterich, G. Schneider, A. Shaw, J. Sheils, G. Stoks, S. Takala, J. Trim, en V. Vémelová ;
- de Auteursgroep, opgezet door de Werkgroep, die bestond uit J. Trim (Projectleider), D. Coste, B. North en J. Sheils als Programma Adviseur;
- de vele collega's en instellingen uit geheel Europa die gedetailleerde reacties en commentaar hebben geleverd op de eerste, in 1995 uitgebrachte versie van het Raamwerk.

Meer dan 1000 exemplaren van de eerste versie zijn voor commentaar verspreid in de lidstaten en ruim 200 vragenlijsten werden ingevuld teruggestuurd. Veel van deze vragenlijsten vormden de weerslag van uitgebreide commentaarronden binnen instellingen en soms zelfs op landelijke schaal. De commentaren zijn nauwgezet verwerkt in deze tweede versie van het Raamwerk en hebben geleid tot substantiële aanpassingen. Inmiddels is de tweede versie in 1997 voorgelegd aan de Eindconferentie van het *Modern Languages Project*, waar 270 deelnemers, nationale afgevaardigden en vertegenwoordigers van de belangrijkste onderwijskundige en taalkundige instellingen van 44 lidstaten, het Raamwerk hebben goedgekeurd. Vervolgens is het Raamwerk in 1998 voorgelegd aan de Raad van Ministers en officieel geadopteerd.

Om die reden heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen opdracht gegeven tot een vertaling in het Nederlands van **Hoofdstuk 8** uit de laatste uitgave (1998) van het dit Raamwerk. Hoofdstuk 8 behandelt namelijk de niveaus en schalen die een hoofddimensie vormen in het Raamwerk en in het kader van Europese afstemming ook in Nederland een directe invloed op het talenonderwijs moeten hebben. In de lidstaten van de Raad van Europa maar ook in het nauwere verband van de Europese Unie gelden deze niveaus immers als Europese 'valuta'.

De tekst van de vertaling is gecontroleerd en geredigeerd door John de Jong van het Cito in samenwerking met Francis Staatsen van de SLO.

De volledige Engelse tekst van de publikatie en extra exemplaren van de vertaling van hoofdstuk 8 kunnen worden aangevraagd bij:

SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling,  
Postbus 2041, 7500 CA Enschede.  
Tel: 053-4840294  
E-mail: a.ligtenberg@slo.nl



## **Hoofdstuk 8      Schalen en niveaus van taalvaardigheid**

### **8.1      Inleiding**

### **8.2      Schalen**

#### 8.2.1    Ontwikkelingsmethodologieën

8.2.1.1    Intuïtieve methoden

8.2.1.2    Kwalitatieve methoden

8.2.1.3    Kwantitatieve methoden

#### 8.2.2    Criteria voor de ontwikkeling van een Schaal voor het Gemeenschappelijk Referentiekader

8.2.2.1    Criteria met betrekking tot beschrijving

8.2.2.2    Criteria met betrekking tot meettechniek

### **8.3      Schalen van taalvaardigheid**

8.3.1    Doelstelling van schalen

8.3.2    Presentatie van schalen

8.3.3    Vaardigheidsniveaus en waarderingschalen

8.3.4    Formulering van descriptoren

### **8.4      Niveaus**

8.4.1    Traditionele niveaus

8.4.2    Verfijndere niveaus

8.4.3    Een voorstel voor niveaus in het Gemeenschappelijk Referentiekader

### **8.5      Categorieën voor schalen**



## 8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden enige kwesties besproken met betrekking tot 'de verticale dimensie' van het Gemeenschappelijk Referentiekader en wordt een oplopende serie van niveaus voor het beschrijven van de vaardigheid van de leerder uitgewerkt. De serie beschrijvende categorieën die zijn geïntroduceerd in Hoofdstuk 4 geven een 'horizontale dimensie' bestaande uit parameters van communicatieve activiteit en communicatieve competentie. Het is vrij gebruikelijk taalbeheersingniveaus te presenteren als een raster met een horizontale en een verticale dimensie. Dit is natuurlijk een simplificatie omdat bijvoorbeeld alleen al de toevoeging van het begrip 'domein' (zie 4.1.1) zou resulteren in een derde dimensie waardoor het raster een kubus van begrippen wordt. Een volledige schematische voorstelling van de mate van multidimensionaliteit die ermee gemoeid is vormt feite een grote uitdaging en is waarschijnlijk onmogelijk.

De toevoeging van een verticale dimensie aan het kader stelt ons desalniettemin in staat om de leerruimte in kaart te brengen of te profileren, al is het op een eenvoudige manier, en dit is om een aantal redenen nuttig:

- \* De ontwikkeling van definities van de vaardigheid van een leerder gerelateerd aan categorieën die in het kader gebruikt worden, kan helpen bij het concretiseren van wat er op verschillende niveaus aan product in termen van de betreffende categorieën verwacht mag worden. Dit kan op zijn beurt helpen bij het ontwikkelen van doorzichtige en realistische formuleringen van algemene leerdoelstellingen.
- \* Het leren dat over een bepaalde periode plaatsvindt moet georganiseerd worden in eenheden waarbij rekening wordt gehouden met vooruitgang en waarmee continuïteit kan worden verschaft. Syllabi en materialen moeten in relatie tot elkaar worden geplaatst. Een kader van niveaus kan helpen bij dit proces.
- \* Leerinspanning in relatie tot deze doelstellingen en deze eenheden moet ook op deze verticale dimensie van vooruitgang geplaatst worden - dat wil zeggen beoordeeld worden in relatie tot winst in vaardigheid. Een samenhangende serie uitspraken over vaardigheid kan bij dit proces helpen.
- \* Een dergelijke beoordeling moet rekening houden met incidenteel leren, met ervaring die buiten de school - in de zin van de horizontale verrijking - wordt opgedaan. Een serie uitspraken over vaardigheid die verder gaat dan de reikwijdte van een bepaalde syllabus kan in dit opzicht behulpzaam zijn.
- \* Een gemeenschappelijk serie uitspraken over vaardigheid zal de vergelijking van doelstellingen, niveaus, materialen, tests en waarderingen in verschillende systemen en situaties vergemakkelijken.
- \* Een kader dat zowel horizontale als verticale dimensies omvat, vergemakkelijkt de definitie van partiële doelstellingen en de erkenning van ongelijke profielen en partiële beheersing.
- \* Een kader van niveaus en categorieën waardoor het profileren van doelstellingen voor bepaalde doeleinden vergemakkelijkt wordt, kan inspecteurs helpen bij het beoordelen of leerders in verschillende domeinen op een gepast niveau werken en of hun taalgebruik in die domeinen een standaard vertegenwoordigt die passend is voor hun leerstadium, hun onmiddellijke toekomstige doelen en voor hun bredere lange-termijn resultaten in termen van effectieve taalvaardigheid en persoonlijke ontwikkeling.

- \* Tenslotte zullen studenten van een taal in hun leercarrière door een aantal educatieve sectoren en instellingen gaan die hen taaldiensten aanbieden; het verschaffen van een gemeenschappelijke serie niveaus kan samenwerking tussen deze verschillende sectoren vergemakkelijken. Met de toegenomen persoonlijke mobiliteit is het steeds gebruikelijker geworden voor leerders om aan het einde of zelfs midden in hun leerperiode in een bepaalde educatieve sector van educatief systeem te wisselen, waardoor het maken van een algemene schaal waarop hun beheersingsniveau wordt beschreven een nog belangrijker zaak is geworden.

Men moet echter steeds voor ogen houden, dat datgene wat in dit deel wordt besproken de verticale dimensie is van een begripsmatig tweedimensionaal rooster van niveaus en categorieën. Schalen of niveaus geven alleen deze verticale, meettechnische dimensie weer en houden slechts in beperkte mate rekening met het feit dat leren een kwestie van zowel horizontale als verticale vooruitgang is naarmate de leerders de vaardigheid verwerven om te presteren in een bredere reeks van communicatieve activiteiten. Vooruitgang is niet louter een kwestie van klimmen op een verticale schaal. Er is geen specifieke logische eis dat leerders alle lagere niveaus op een sub-schaal moeten passeren. Zij kunnen ook een horizontale progressie maken (vanuit een aangrenzende categorie) door hun taalvaardigheid te verbreden in plaats van te verhogen binnen dezelfde categorie. Omgekeerd erkent de uitdrukking 'het verdiepen van zijn kennis' het feit dat men behoefte kan voelen die pragmatische winst in een gebied waar men zich zijdelings heeft bewogen te onderbouwen met 'basiskennis' (de lagere orde vaardigheden).

Ten tweede moet men ervoor waken een serie niveaus en schalen van taalvaardigheid te interpreteren als ware het een lineaire meet-schaal met alle kenmerken van een meetlat. Geen enkele bestaande schaal of serie niveaus kan zich in dit verband lineair noemen. Zelfs wanneer op een schaal van niveaus *Waystage* halverwege *Threshold* is gesitueerd en *Threshold* halverwege *Vantage* (de nieuwe specificatie van de Raad van Europa) suggereert de ervaring met de bestaande schalen dat leerders meer dan tweemaal zoveel tijd nodig hebben om *Threshold* te bereiken vanuit *Waystage* dan om *Waystage* te bereiken; vervolgens blijkt dat zij meer dan tweemaal zoveel tijd nodig hebben om *Vantage* te bereiken vanuit *Threshold* dan ze nodig hadden om *Threshold* vanuit *Waystage* te bereiken - zelfs wanneer zij op dezelfde afstand lijken te liggen - tenzij het leertempo toeneemt. Dit komt door de noodzakelijke verbreding van het bereik van activiteiten, vaardigheden en taal die ermee gepaard gaat, een levensfeit dat vaak wordt weergegeven als een ijshoorn, een driedimensionale kegel die breder wordt aan de bovenkant. Men dient daarom ook zeer voorzichtig te zijn in het gebruiken van een schaal van niveaus om de 'gemiddelde leertijd' te berekenen die nodig is om bepaalde doelstellingen te bereiken.

## 8.2 Schalen

Het bestaan van een serie niveaus vooronderstelt dat bepaalde zaken op een bepaald niveau kunnen worden geplaatst en niet op een andere niveau en dat beschrijvingen van een bepaalde mate van vaardigheid bij het uitvoeren van deze zaken bij een bepaald niveau behoren en niet bij een ander niveau. Dit impliceert een vorm van inschaling, die consequent wordt toegepast.

### 8.2.1 Ontwikkelingsmethodologieën

Er bestaan een aantal mogelijke manieren waarop beschrijvingen van taalbeheersing kunnen worden geplaatst op verschillende niveaus. De beschikbare methoden kunnen worden ondergebracht in drie groepen, zoals hieronder beschreven. Deze lijst is niet uitputtend, maar is bedoeld om een indruk te geven van de reeks mogelijkheden. Bijna alle bestaande schalen van taalvaardigheid en niveau-indelingen zijn ontwikkeld met behulp van één van de drie intuïtieve methoden in de eerste groep.

#### 8.2.1.1 Intuïtieve methoden

Deze methoden vereisen geen gestructureerde verzameling van gegevens, slechts een gefundeerde interpretatie van ervaring.

**Methode 1. Deskundige:** Iemand wordt gevraagd om de schaal te schrijven; dit kan gebeuren door bestaande schalen, leerplandocumenten en ander relevant bronmateriaal te raadplegen, zo nodig na het opstellen van een behoefteanalyse van de doelgroep in kwestie. De deskundige kan de schaal vervolgens testen en herzien, mogelijkerwijs met behulp van informanten.

**Methode 2: Commissie:** Gelijk aan de deskundige, maar hierbij is een klein ontwikkelingsteam betrokken, uitgebreid met een grotere groep adviseurs. De concepten worden door de adviseurs becommentarieerd. De adviseurs kunnen intuïtief te werk gaan op basis van hun ervaring en/of op basis van de vergelijking van leerders of voorbeelden van producten.

**Methode 3: Ervaring:** Gelijk aan de commissie, maar het proces duurt een aanzienlijke tijd binnen een instelling en/of specifieke beoordelingscontext en er ontwikkelt zich een 'eigen consensus'; een kerngroep van mensen komt tot een gedeeld begrip inzake de niveaus en de criteria. Systematisch testen en feedback kunnen volgen om de formulering te verfijnen. Groepen van beoordelaars kunnen besprekingen houden over de producten in relatie tot definities en over de definities in relatie tot de producten die als voorbeeld dienen.

#### 8.2.1.2 Kwalitatieve methoden

Deze methoden vergen de betrokkenheid van kleine workshops met groepen informanten en een kwalitatieve in plaats van een statistische interpretatie van de verkregen informatie.

**Methode 4: Kernbegrippen -Taalgebruik:** Descriptoren worden gekoppeld aan typische voorbeelden van taalgebruik op de betreffende niveaus om een samenhang te garanderen tussen de beschrijving en het taalgedrag. Sommige Cambridge examengidsen betrekken leraren in dit proces door formuleringen op schalen te vergelijken met de waarderingen die aan bepaalde producten worden gegeven. De IELTS (International Language Testing System) descriptoren werden ontwikkeld door aan groepen ervaren beoordelaars te vragen om voor elk niveau 'kern voorbeeldproducten' te bepalen en vervolgens overeenstemming te bereiken over de 'kernkarakteristieken' van elk product. De karakteristieken die als kenmerkend werden ervaren voor de verschillende niveaus werden vervolgens in besprekingen geïdentificeerd en in de descriptoren opgenomen.

**Methode 5: Kernbegrippen - Formulering:** Wanneer er eenmaal een conceptschaal is opgesteld, bestaat er een eenvoudige techniek om de schaal in stukken te verdelen en aan informanten - die representatief zijn voor de mensen die de schaal zullen gaan gebruiken - te vragen om (a) de definities te rangschikken in de volgens hen juiste volgorde en (b) uit te leggen waarom zij dat vinden, en vervolgens, wanneer er verschil is tussen hun volgorde en de bedoelde volgorde, te bepalen welke de belangrijkste punten waren waardoor zij geholpen werden of juist in verwarring werden gebracht. Een verfijning van de schaal vergt soms de verwijdering van een niveau, of de bepaling waar een leemte tussen de twee niveaus juist wijst op het ontbreken van een niveau. De certificatieschalen van het 'Eurocentres' werden op deze manier ontwikkeld.

**Methode 6: Primaire karakteristiek:** Producten (gewoonlijk op schrift) worden door individuele informanten in een rangorde gesorteerd en vervolgens wordt overeenstemming bereikt over een gemeenschappelijke rangorde. Daarna wordt achterhaald welk kenmerk bepalend is geweest voor de ordening van de producten en wordt dit op elk niveau beschreven; daarbij wordt erop gelet dat de eigenschappen die kenmerkend zijn voor een bepaald niveau worden vastgelegd.

**Methode 7: Vergelijkende oordelen:** Groepen bespreken paren van producten waarbij telkens wordt aangegeven welke van beide beter is - en waarom - teneinde de metataal te identificeren die gebruikt wordt door de beoordelaars en de kenmerkende eigenschappen op elk niveau te bepalen. Deze kenmerken kunnen vervolgens verwerkt worden tot descriptoren.

**Methode 8: Sorteertaken:** wanneer er eenmaal descriptoren bestaan, kan aan informanten gevraagd worden deze op stapels te sorteren, overeenkomstig de categorieën en/of de niveaus die ze verondersteld worden te beschrijven. Aan de informanten kan ook gevraagd worden om commentaar te leveren, wijzigingen aan te brengen of de descriptoren te verwerpen en te bepalen welke bijzonder duidelijk, nuttig, relevant etc. zijn. De verzameling descriptoren waaruit de serie illustratieve schalen in de bijlage werden ontwikkeld, werd op deze wijze geselecteerd en geredigeerd.

### *8.2.1.3 Kwantitatieve methoden*

Deze methoden vergen een aanzienlijke hoeveelheid statistische analyse en een zorgvuldige interpretatie van de resultaten. Klassieke testtheorie (nummer 9) kan gebruikt worden bij de analyse van de resultaten van kleine workshops, maar Rasch (nummer 10) vereist een groter aantal informanten.

**Methode 9. Klassieke Test Theorie Analyse:** Gegevens van sorteertaken (nummer 8) kunnen worden geanalyseerd met behulp van de statistische technieken van de klassieke testtheorie. Descriptoren met hoge standaarddeviaties (dat wil zeggen inconsistente interpretatie) en die welke op de verkeerde plaats belanden worden verwijderd. Descriptoren worden op een schaal uitgezet op de gemiddelde waarde die bepaald wordt door het sorteren. Deze methode in de toegepaste psychologie was gebruikelijk vanaf de tweede helft van de jaren zestig tot aan de ontwikkeling van de Rasch-schaaltechnieken.

**Methode 10. Item Respons Theorie (IRT) Analyse:** IRT is een betrekkelijk nieuwe theorie die een reeks meting- of schaalmodellen biedt waarvan de meest eenvoudig en robuuste het Rasch-model is, genoemd naar George Rasch, de Deense wiskundige. IRT is ontwikkeld uit de waarschijnlijkheidstheorie en wordt voornamelijk gebruikt om de moeilijkheid van individuele testitems in een itemverzameling te bepalen. Voor gevorderden is de kans een elementaire vraag goed te beantwoorden zeer hoog; voor beginner is daarentegen de kans een moeilijke vraag goed te beantwoorden zeer laag. Dit simpele gegeven is binnen het Rasch-model ontwikkeld tot een schalingsmethodiek en kan gebruikt worden om alle items uit een verzameling op een zelfde schaal te kalibreren. Toepassing van deze benadering maakt het ook mogelijk descriptoren van communicatieve vaardigheid tegelijk met testitems op een en dezelfde schaal uit te zetten.

Het voordeel van een Rasch-analyse is dat het een steekproefonafhankelijke en schaalonafhankelijke meting biedt, dat wil zeggen dat het uitzetten op een schaal onafhankelijk is van de testen of vragenlijsten die in de analyse gebruikt worden: er worden constante schaalwaarden bepaald voor toekomstige groepen, aangenomen dat deze als nieuwe groepen binnen dezelfde statistische populatie kunnen worden beschouwd. Systematische verschuivingen van waarden na verloop van tijd (bijvoorbeeld door een verandering van het leerplan of door beoordelaartraining) en een systematische variatie tussen soorten leerders of beoordelaars kunnen worden gekwantificeerd en gecorrigeerd.

Er bestaat een aantal manieren waarop Rasch-analyse kan worden ingezet bij de ontwikkeling van een descriptorenschaal:

- (a) Gegevens van de kwalitatieve technieken nummer 6, 7 of 8 kunnen met behulp van de Rasch-methode op een intervalschaal worden uitgezet.
- (b) Testen kunnen zorgvuldig worden ontwikkeld teneinde vaardigheidsdescriptoren in de testitems te operationaliseren. Die items kunnen vervolgens worden geschaald volgens het Rasch-model en hun schaalwaarden kunnen worden aangewend om de relatieve moeilijkheid van de descriptoren aan te duiden.
- (c) Descriptoren kunnen als items in vragenlijsten worden opgenomen waarmee leraren de leerders kunnen beoordelen (Kan hij/zij het 'X'?, waarbij X bijvoorbeeld een bepaalde taalhandeling is). Op deze manier kunnen descriptoren direct op een schaal gekalibreerd worden op dezelfde manier als de testitems binnen een verzameling items worden geschaald.

De illustratieve schalen in de bijlage zijn samengesteld met behulp van een Rasch-analyse van de beoordeling door de leraar van leerders aan de hand van vragenlijsten die bestonden uit descriptoren die ontwikkeld werden met behulp van intuïtieve en kwalitatieve methoden (voornamelijk de sorteertaken genoemd onder nummer 8).

Ieder van de hierboven genoemde technieken en iedere combinatie daarvan kan worden gebruikt om een schaal van descriptoren voor een bepaalde context te ontwikkelen.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *de mate waarin aan de toegekende waarderingen binnen hun systeem een gemeenschappelijk betekenis wordt gegeven door middel van gemeenschappelijke definities;*
- *welke van de bovenstaande methoden of welke andere methoden gebruikt zijn om die definities te ontwikkelen.*

### **8.2.2 Criteria voor de ontwikkeling van een Schaal voor het Gemeenschappelijk Referentiekader**

Intuïtieve en kwalitatieve methoden werken goed bij de ontwikkeling van systemen voor bepaalde contexten, maar hebben hun beperkingen bij de ontwikkeling van een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader. Kwantitatieve methoden kunnen echter intuïtieve en kwalitatieve methoden niet volledig vervangen; het proces is complementair en cumulatief: kwalitatieve methoden vereisen het intuïtieve voorbereiden en selecteren van materiaal en de intuïtieve interpretatie van resultaten; kwantitatieve methoden moeten deze vervolgens kwantificeren. Statistische resultaten vereisen onder alle omstandigheden intuïtief gevormde oordelen voor hun interpretatie.

De zwakte van het uitsluitend vertrouwen op intuïtieve en kwalitatieve benaderingen is vanuit het gezichtspunt van een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader echter dat de plaatsing van een bepaalde formulering op een bepaald niveau subjectief is. Zelfs wanneer er enig bewijs is vanuit een analyse dat het kenmerk dat men probeert te beschrijven thuis hoort op het niveau in kwestie, kan het toch heel moeilijk zijn om een descriptor op een zodanige wijze te formuleren dat mensen die niet

in verband staan met de formulerende instantie of de context van de formulerende instantie niet kennen, het zonder training op dezelfde manier zullen interpreteren. Ten tweede is het ook de mogelijk dat men ze niet op gelijke wijze *wenst* te interpreteren omdat men een geldig verschil van perspectief heeft ten gevolge van de behoeften van de leerders en de pedagogische cultuur in kwestie. Een schaal heeft, evenals een test, validiteit in relatie tot contexten waarin deze schaal blijkt heeft gegeven te werken. Validatie vereist kwantitatieve analyse en is een voortdurend en theoretisch nooit eindigend proces.

Idealiter zal een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader aan de volgende vier criteria voldoen. Twee van die criteria hebben betrekking op kwesties betreffende beschrijving, en de twee andere op kwesties betreffende meting:

#### 8.2.2.1 Criteria met betrekking tot beschrijving

- \* Een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader moet *context-vrij* zijn om generaliseerbare resultaten uit verschillende specifieke contexten te kunnen omvatten; dat wil zeggen dat een algemene schaal niet kan worden geproduceerd binnen de context van een school en vervolgens worden toegepast op volwassenen. Toch moeten ook de descriptorren in een schaal voor een gemeenschappelijk referentiekader tegelijkertijd *context-relevant* zijn, dat wil zeggen, ze moeten kunnen worden gerelateerd aan iedere relevante context - en zij moeten toepasbaar zijn bij de functie waarvoor ze in die context worden gebruikt. Dit betekent dat de beschrijvingscategorieën waarmee wordt beschreven wat leerders in verschillende gebruikscontexten kunnen doen, gerelateerd moeten kunnen worden aan alle doelcontexten van de verschillende groepen leerders binnen de algemene doelpopulatie.
- \* De beschrijving dient ook *gebaseerd te zijn op theorieën* van taalcompetentie, hoewel de theorie ten ene male ontoereikend is om als basis te dienen. Terwijl de beschrijving gerelateerd is aan theorie, moet zij ook *relevant zijn voor de contexten* van de lerende populatie in kwestie, en zij moet *gebruikersvriendelijk* blijven, dat wil zeggen, toegankelijk voor de gebruikers en hen aansporen om verder te denken over wat beheersing in hun context betekent.

#### 8.2.2.2 Criteria met betrekking tot meettechniek

- \* De punten op de schaal waar bepaalde vaardigheidsniveaus zijn gesitueerd op een schaal voor een Gemeenschappelijk Referentiekader, moeten objectief bepaald zijn, dat wil zeggen zij moeten gebaseerd zijn op een meettheorie om *categorisatiefouten te vermijden* door het aannemen van tradities en vuistregels van de auteurs, van bepaalde groepen van gebruikers of van bestaande schalen die worden geraadpleegd.
- \* Het *aantal niveaus* dat wordt genomen moet adequaat zijn om de vooruitgang in verschillende onderwijssectoren en leersituaties aan te duiden maar mag in een bepaalde context niet meer zijn dan het aantal niveaus waartussen mensen redelijk consistent onderscheid kunnen maken. Dit brengt met zich mee dat men verschillende groottes van schaalstappen zal moeten aannemen voor verschillende dimensies, of een benadering waarbij naast bredere (algemene, landelijke) ook smallere niveaus (lokale, pedagogische) worden gedefinieerd.

Alhoewel het moeilijk is om aan deze criteria te voldoen, zijn zij als uitgangspunt nuttig. Door een combinatie van de hierboven beschreven intuïtieve, kwalitatieve en kwantitatieve methoden kan men trachten aan de criteria te voldoen.

## 8.3 Schalen van taalvaardigheid

### 8.3.1 Doel van de schaal

Een belangrijke kwestie bij het spreken over schalen van taalvaardigheid is de bepaling van het doel waarvoor een bepaalde schaal moet dienen en het op de juiste wijze geschikt maken van de formulering van de descriptoren van de schaal voor dat specifieke doel.

Er moet een functioneel onderscheid gemaakt worden tussen drie soorten van vaardigheidsschalen: (a) schalen voor algemeen gebruik (gericht op leerders, docenten, sociale partners, ouders); (b) schalen voor beoordeling (gericht op beoordelaars, examinatoren) en (c) schalen voor toetsconstructie (gericht op toetsontwikkelaars)<sup>1</sup>. Er kunnen zich problemen voordoen wanneer een schaal die is ontworpen voor de ene soort gebruiker wordt gebruikt door een andere soort gebruiker- tenzij evident is dat de formulering voor beiden adequaat is.

(a) schalen voor algemeen gebruik Deze schalen hebben als functie typisch of waarschijnlijk gedrag van de kandidaten op een gegeven niveau te beschrijven. De descriptoren zijn gesteld in termen van **wat de leerder kan** en moeten positief worden geformuleerd, zelfs op lage niveaus:

'Kan eenvoudig Engels dat langzaam en zorgvuldig wordt gesproken begrijpen en kan de belangrijkste punten van korte, duidelijke en eenvoudige boodschappen en aankondigingen begrijpen'. *Eurocentres' Certificate Scale of Language Proficiency, 1993: Listening: Level 2.*

Beperkingen kunnen hierbij echter ook tot uitdrukking worden gebracht:

'Kan communiceren als het om eenvoudige en alledaagse zaken gaat. Kan met behulp van een woordenboek eenvoudige geschreven boodschappen begrijpen en zonder woordenboek de essentie ervan begrijpen. Door de beperkte taalvaardigheid kunnen frequente storingen en misverstanden ontstaan in niet-alledaagse situaties'. *Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.*

(b) schalen voor beoordeling Deze schalen hebben als functie het sturen van het beoordelingsproces. Zij worden typisch uitgedrukt in termen van kwaliteitsaspecten van het verwachte product. Onder beoordeling wordt hier globaal vaardigheidsoordeel van een bepaald taalproduct bedoeld. Deze schalen concentreren zich op de vraag **hoe goed de leerder presteert** en worden vaak negatief geformuleerd, zelfs op hoge niveaus, in het bijzonder wanneer de formulering betrekking heeft op een bepaald normgedrag of een cesuur bij een bepaald examen.

'Onsamenhangende taalgebruik en/of frequente aarzelingen, hinderen de communicatie en vormen een constante zware belasting voor de luisteraar.' *Certificate in Advanced English 1991, Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands)*

(c) schalen voor toetsconstructie Deze schalen hebben als functie het sturen van de ontwikkeling van toetsen op bepaalde niveaus en worden uitgedrukt in termen van specifieke communicatietaken die de leerder in de testsituatie moet kunnen uitvoeren. Deze soorten schalen, of lijsten van specificaties, concentreren zich daarom eveneens op **wat de leerder kan**.

---

<sup>1</sup>Alderson, J.C. 1991 Bands and Scores, in Alderson J.C. & North B. 1991 (eds) *Language Testing in the 1990s* Modern English Publications/British Council, MacMillan: 71-86

'Kan gedetailleerde informatie geven over het eigen gezin, leefomstandigheden, onderwijsachtergrond; kan praten over alledaagse dingen in zijn omgeving (de woonplaats, het weer) en deze beschrijven; kan de huidige of meest recente baan of activiteit beschrijven; kan op de werkvloer communiceren met collega's of onmiddellijk leidinggevende (bijvoorbeeld: vragen stellen over het werk, klachten naar voren brengen over de werkomstandigheden, praten over vrije tijd etc.); kan simpele boodschappen over de telefoon geven, kan aanwijzingen en instructies geven over simpele taken in zijn alledaagse leven (bijvoorbeeld aan winkeliers). Heeft enige kennis van beleefde vraagvormen, met 'would' (zou). Kan echter soms beledigend overkomen door onbedoelde bothed of agressief taalgebruik of juist irriteren door overdreven beleefdheid waar native speakers informeel taalgebruik verwachten.' *Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982; Speaking; Level 2; Examples of Specific ESL tasks (One of three columns)*

Deze laatste descriptor zou in een aantal elementen uiteen kunnen worden gelegd. Deze elementen kunnen worden ondergebracht in de categorieën: *Uitwisseling van informatie (persoonlijk domein, werkdomein), Beschrijving, Conversatie, Telefoneren; Geven van aanwijzingen of instructies, Socio-cultureel taalgebruik*. Deze benadering is toegepast om de oorspronkelijke set descriptoren te creëren waaruit de illustratieve set van schalen ontstond die in de Bijlage wordt gegeven.

Een ontwikkeling van dit drievoudig onderscheid houdt rekening met het verschil tussen *globale schalen* enerzijds en *analytische schalen* anderzijds. Het onderscheid concentreert zich op de verschillende aspecten van een taalproduct zoals stijl, juistheid, vlotheid en uitspraak. Sommige analytische schalen kennen een groot aantal categorieën om een product te profileren. Zulke benaderingen zijn minder geschikt voor beoordeling omdat beoordelaars meestal slecht in staat zijn om met meer dan 3-5 categorieën te werken. Zulke schalen die in werkelijkheid profielrasters vormen, zijn beschreven als **diagnosegericht** omdat zij onder andere tot doel hebben de actuele stand van taalbeheersing en de leerdoelen te profileren in relevante categorieën en daarmee een startpunt te verschaffen voor een diagnose van het gebied dat bestreken dient te worden om de leerdoelen te bereiken. De serie illustratieve schalen in de bijlage, die sommige van de categorieën die gepresenteerd zijn in hoofdstuk 4 in schaal brengen, zijn een extreem voorbeeld van dit type omdat zij proberen zo veelomvattend mogelijk te zijn.

Samengevat: schalen van taalvaardigheid kunnen op de volgende manier(en) gericht zijn:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Gericht op wat de leerder kan           | - schalen gericht op algemeen gebruik<br>- schalen gericht op toetsconstructie |
| 2. Gericht op hoe goed de leerder iets kan | - schalen gericht op beoordeling<br>- schalen gericht op diagnose              |

Alle vier deze gebruiksoriëntaties kunnen als relevant voor het algemene Referentiekader worden beschouwd.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in welke mate hun interesse in niveaus gerelateerd is aan leerdoelstellingen, inhoud van de syllabus, richtlijnen voor docenten en doorlopende beoordelingstaken (gericht op toetsconstructie);*
- *in welke mate hun interesse in niveaus gerelateerd is aan verbetering van de consistentie van beoordelingen door het geven van duidelijk gedefinieerde criteria met betrekking tot vaardigheidsniveaus (gericht op beoordeling);*
- *in welke mate hun interesse in niveaus gerelateerd is aan het rapporteren van resultaten aan werkgevers, andere onderwijssectoren, ouders en de leerders zelf (gericht op algemeen gebruik).*

### 8.3.2 Presentatie van schalen

Een andere manier om de vier gebruiksoriëntaties die hierboven zijn besproken te beschrijven, is te stellen dat een schaal gericht op algemeen gebruik bedoeld is om een overzicht te geven en een minder gedetailleerde versie is van een schaal voor toetsconstructeurs die. Zo helpt ook een beoordelaargerichte schaal een beoordelaar een overzicht te krijgen en vormt deze een minder gedetailleerde versie van een schaal gericht op diagnose. Er bestaan schalen voor algemeen gebruik die de reductie van details doorvoeren tot het logisch einde: zij geven een 'globale' schaal waarin beschrijvingen van typische producten op ieder niveau zijn opgenomen. In sommige gevallen vervangt een dergelijke schaal het rapporteren van details (zie bijvoorbeeld de Finse schaal die hierboven is aangehaald); in andere gevallen geeft zo'n schaal een interpretatie van een profiel in cijfers (zie bijvoorbeeld IELTS : International English Language Testing System); in weer andere gevallen biedt zo'n schaal een ingang tot of een overzicht van een meer gedetailleerd systeem van profilering en specificatie (zie bijvoorbeeld Eurocentres). Al deze gevallen zijn vergelijkbaar met de benadering die wordt gekozen bij computerpresentaties in hypertext. De gebruiker wordt een informatiepiramide geboden en krijgt zo een overzicht, een duidelijk perspectief, doordat hij in eerste instantie alleen de toplaag van de hiërarchie (namelijk de 'globale' schaal) beschouwt. Meer details kunnen worden weergegeven - tot in het 'oneindige' - door 'door te klikken' door de lagen van het systeem. Op elk punt dat bekeken wordt is de presentatie echter beperkt tot een of twee schermen of bladzijden papier. Zo kan complexiteit gerepresenteerd worden zonder de gebruikers te verblinden met een overdaad aan details, maar ook zonder tot in het banale te simplificeren. De details zijn steeds aanwezig en kunnen indien nodig worden opgeroepen.

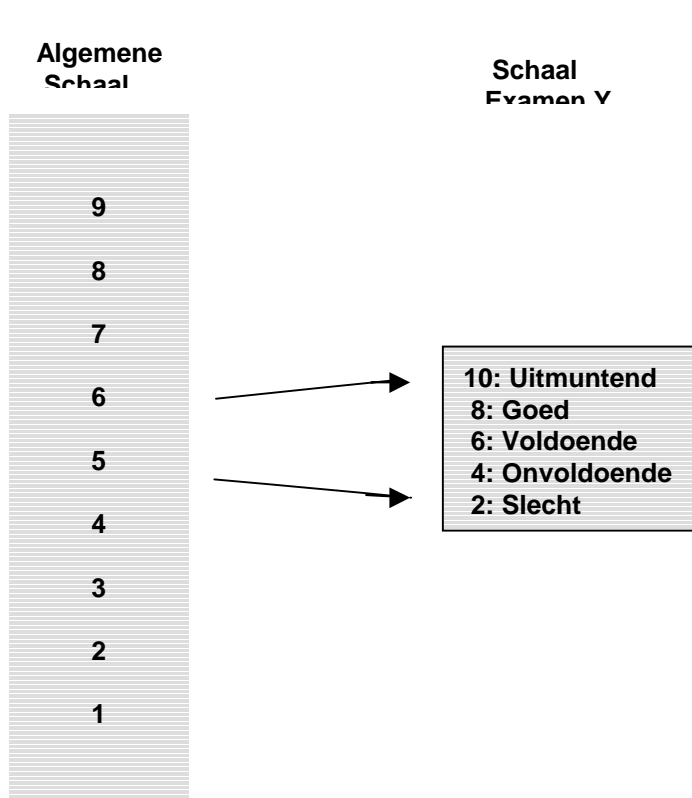
Hypertext is een erg nuttige analogie in het denken over een beschrijvend systeem. Deze benadering werd ook gekozen in het gemeenschappelijk referentiekader die is opgesteld als de schaal van de ESU (English-speaking Union), voor een groot aantal examens Engels als vreemde taal. De schalen in de bijlage die zijn gebaseerd op het beschrijvingsmodel van hoofdstuk 4 geven een verdere uitwerking van deze 'hypertext'. Zo is bijvoorbeeld met betrekking tot communicatie een schaal voor *Interactie* in feite een samenvatting van de drie aparte schalen voor *Transactie*, *Conversatie* en *Discussie* en is deze tevens gerelateerd aan de kwalitatieve informatie die relevant is voor *Interactie*; de schaal voor *Transactie* is op zijn beurt weer een samenvatting van de schalen voor *Het verkrijgen van goederen en diensten*, *Het uitwisselen van informatie* en voor *Ondervragen en ondervraagd worden*. Zoals bij hypertext, is deze presentatie erop gericht gedetailleerde informatie op een coherente, gestructureerde wijze te presenteren en om het geheel transparant te maken. Het is niet de bedoeling de set van schalen lineair te lezen.

Dezelfde benadering kan worden gekozen bij de indeling in (zie 8.4): grote stappen voor het overzicht die weer kunnen worden onderverdeeld in kleinere stapjes wanneer dat nodig is.

### 8.3.3 Vaardigheidsniveaus en waarderingschalen

Alvorens over niveaus te spreken moet echter een belangrijk onderscheid gemaakt worden tussen twee toepassingen van schaling: (a) de definitie van functionele niveaus van vaardigheid en (b) de beoordeling van de mate van beheersing ten opzichte van een bepaalde doelstelling of eindterm.

Een vaardigheidsschaal (zoals de serie schalen in de Bijlage) definieert een serie van oplopende gradaties van vaardigheid. Een dergelijk schaal kan in theorie de gehele conceptuele breedte van de vaardigheid ('van nul tot native') omvatten, of slechts de breedte dekken die binnen een bepaalde onderwijssector of instelling relevant is. Beoordeeld worden als Niveau 7 kan voor de ene leerder (die bijvoorbeeld nog maar twee maanden eerder als Niveau 5 werd beoordeeld) een geweldige prestatie inhouden, maar slechts een middelmatige prestatie betekenen voor een andere leerder (die twee maanden eerder ook al als Niveau 7 werd beoordeeld).



**Afbeelding 3**

Producten van kandidaten bij examens Y kunnen worden beoordeeld in termen van een schaal van gradaties, laten we zeggen van 2 – 10, waarbij 6 de norm weergeeft om te slagen. Een dergelijke schaal met gradaties kan gebruikt worden voor de directe, subjectieve beoordeling van het product - zoals bij Spreken en Schrijven - maar wordt vaak tevens gebruikt om het examenresultaat te rapporteren.

Examen Y kan deel uitmaken van een serie examens: X, Y en Z (vergelijk: mavo, havo, vwo). Elk examen kan een zelfde waarderingsschaal hanteren, maar het is duidelijk dat in termen van taalvaardigheid een 4 voor examen X niet hetzelfde betekent als een 4 voor examen Y, hoewel de mate van inspanning die van 'gemiddelde studenten' wordt vereist om een dergelijk resultaat te bereiken volledig identiek kan zijn. Wanneer de examens X, Y en Z alledrie op een algemene vaardigheidsschaal zijn uitgezet door raadpleging van deskundigen van de onderscheiden systemen, door de analyse van toetsspecificaties, vergelijking van voorbeeldproducten en statistische schaling van de resultaten van de kandidaten, dan is het mogelijk om de relatie tussen de cijfers op één examen in de serie en de cijfers bij andere examens vast te stellen en deze zelfs uit te drukken in een 'gemeenschappelijke maat' die, indien gewenst, kan worden weergegeven op een vaardigheidsschaal.

Op deze wijze kan men de relatie tussen examencijfers en vaardigheidsniveaus bepalen. Examens hebben immers per definitie een norm en worden door getrainde beoordelaars gewaardeerd, beoordelaars die in staat zijn die norm te interpreteren. Het is noodzakelijk om deze algemene normen expliciet en transparant te en om voorbeelden te geven die de normen operationaliseren. Vervolgens kunnen deze normen op een algemene schaal worden uitgedrukt (zie 8.2.1).

Beoordeling van producten op scholen wordt in vele landen geoperationaliseerd door voor de waarderingcijfers en een norm vast te stellen, bijvoorbeeld van 1 tot 6, waarbij 4 als voldoende geldt en zodoende de norm is om voor het examen te kunnen slagen. Wat met de verschillende cijfers wordt bedoeld, is door de leraren in de context in kwestie geïnternaliseerd, maar wordt slechts zelden

Onderwijsdoelstellingen of eindtermen kunnen op de algemene schaal op een bepaald niveau worden geprojecteerd. Examen Y in Afbeelding 3 bestrijkt bijvoorbeeld het traject (interval) van de niveaus 4 en 5 op de algemene vaardigheidsschaal. Het examen zelf geeft echter 5 verschillende gradaties (beslissingen of resultaten) binnen dat interval.

Een examen X of een examen Z kan gericht zijn op een ander interval van de algemene schaal, d.w.z. op andere niveaus. De algemene vaardigheidsschaal kan nu gebruikt worden om de onderlinge relatie tussen deze examens transparant te maken. Ditzelfde idee lag ook ten grondslag aan het ESU-referentiekader voor examens in het Engels als vreemde taal. Het ALTE-raamwerk gaat nog een stap verder door eisen van examens in verschillende Europese talen met elkaar in verband te brengen.

gedefinieerd. De aard van de relaties tussen dergelijke beoordelingscijfers van de leraar en vaardigheidsniveaus is in beginsel dezelfde als die tussen examencijfers en vaardigheidsniveaus, maar wordt complex door het feit dat er vele soorten normen zijn, nog afgezien van de vraag welke vorm van beoordeling wordt gebruikt en de mate van algemene interpretatie van cijfers door leraren in een bepaalde context. Elk schooljaar zal op elke soort school in een andere onderwijsregio van nature een verschillende norm opleveren. Een 4 aan het einde van het vierde jaar betekent duidelijk niet hetzelfde als een 4 aan het einde van het derde jaar op dezelfde middelbare school, of hetzelfde als een 4 aan het einde van het vierde jaar van een ander soort school.

Toch is het mogelijk bij benadering een relatie te bepalen tussen de reeks normen die gebruikt wordt in een bepaalde sector en vaardigheidsniveaus en wel door een aantal eenvoudige technieken te gebruiken zoals (a) het geven van standaarddefinities voor verschillende waarderingscijfers met betrekking tot dezelfde doelstelling, (b) het vragen aan leraren om het gemiddelde product uit te zetten tegen een bestaande schaal of raamwerk waarop de vaardigheid wordt weergegeven, (c) het verzamelen van voorbeelden van producten en deze vervolgens in te schalen, (d) het vragen aan groepen leraren om hun eigen cijferwaardering toe te kennen aan op video opgenomen leerlingen, waarvan ook een gestandaardiseerde inschaling beschikbaar is.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *in welke mate zij belang hechten aan het vaststellen van een serie vaardigheidsniveaus om de voortgang in vaardigheid binnen hun systeem als geheel vast te leggen;*
- *in welke mate zij belang hechten aan het geven van transparante criteria voor het toekennen van waarderingscijfers m.b.t. de doelstellingen die gelden voor een bepaald vaardigheidsniveau, wellicht geoperationaliseerd door een examen, eventueel beoordeeld door leraren;*
- *in welke mate zij belang hechten aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijk kader om coherente relaties vast te stellen tussen een reeks onderwijssectoren, vaardigheidsniveaus en soorten beoordelingen binnen hun systeem.*

#### **8.3.4 Formulering van descriptoren**

Alvorens niveaus te bespreken (8.4), moet nog een ander cruciaal punt in verband met de inschaling worden besproken: de formulering van de descriptoren. Op grond van ervaring met schaling bij taaltoetsing, schaaltheorieën in de toegepaste psychologie, en voorkeuren van leraren die betrokken waren bij schalingsexperimenten (bijvoorbeeld de geschaalde eindtermen in Engeland en in het Zwitserse project dat wordt besproken in de bijlage) kunnen de volgende serie richtlijnen voor het ontwikkelen van descriptoren worden opgesteld:

- \* **Positieve formulering:** Veel beoordelaargerichte vaardigheidsschalen en beoordelende schalen voor examens formuleren criteria op de lagere niveaus - waar de overgrote meerderheid van taalleerders zich bevindt - in negatieve bewoordingen. Het is wellicht moeilijker om de vaardigheid op lage niveaus te formuleren in termen van wat de leerders kunnen, dan te formuleren in termen van wat zij níet kunnen. Echter, wanneer een serie van geschaalde vaardigheidsniveaus als doelstellingen moet dienen en niet als een instrument voor het selecteren van kandidaten voor niveaugroepen, dan is een positieve formulering gewenst. Soms kan men hetzelfde item positief of negatief formuleren, bijvoorbeeld met betrekking tot het *bereik* van het taalgebruik van leerders:

Positief	Negatief
<ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft een basisrepertoire van de taal en beschikt over basisstrategieën waardoor hij/zij in staat is om met voorspelbare alledaagse situaties om te gaan (Eurocentres niveau 3: certificaat)</li> <li>- basisrepertoire van de taal en basisstrategieën zijn voldoende voor de meeste alledaagse behoeften, maar vereist in het algemeen een compromis in de boodschap en zoeken naar woorden (Eurocentres niveau 3: beoordelaarsinstructie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft een beperkt taalrepertoire waardoor een constante herformulering en het zoeken naar woorden noodzakelijk is (ESU niveau 3)</li> <li>- een beperkte taalvaardigheid zorgt voor frequente storingen en misverstanden in niet-alledaagse situaties (Fins niveau 2)</li> <li>- de communicatie stopt waar taalbeperkingen interfereren met de boodschap (ESU niveau 3)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulaire centreert zich rond gebieden zoals basisvoorwerpen, plaatsen en de meest algemene termen voor familierelaties (ACTFL Beginner)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- heeft slechts een beperkt vocabulaire (Nederlands niveau 1)</li> <li>- een beperkte woordenschat en beperkte beheersing van uitdrukkingen hindert de communicatie van gedachten en ideeën (Gothenburg U)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- produceert en herkent een serie woorden en korte zinnen die uit het hoofd zijn geleerd (Trim 1978 niveau 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kan alleen formuleachtige uitingen, lijsten en opsommingen produceren (ACTFL Beginner)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- kan korte alledaagse uitdrukkingen produceren om te voldoen aan eenvoudige behoeften van een concrete soort (op het gebied van begroeting, informatie etc.) (Elviri, Milan niveau 1 1986)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beschikt alleen over het meest basale taalrepertoire, geeft geen of weinig blijk van een functionele beheersing van de taal (ESU niveau 1)</li> </ul>

**Tabel 3**

Een bijkomende complicatie bij het vermijden van negatieve formuleringen is dat sommige aspecten van communicatieve taalvaardigheid niet positief zijn: hoe minder er sprake van is, hoe beter het is. Het duidelijkste voorbeeld is wat soms *Onafhankelijkheid* wordt genoemd, de mate waarin de leerder (niet) afhankelijk is van (a) spraakaanpassing door de gesprekspartner (b) mogelijkheid om opheldering te vragen en (c) mogelijkheid om geholpen te worden met het formuleren van wat hij/zij wil zeggen. Deze punten kunnen vaak behandeld worden door beperkende bepalingen toe te voegen aan positief geformuleerde descriptoren, bijvoorbeeld:

*Kan in het algemeen duidelijke standaard gesproken taal die direct tot hem/haar is gericht en bekende zaken behandelt, begrijpen, mits hij/zij van tijd tot tijd om een herhaling of een andere formulering kan vragen.*

*Kan datgene dat duidelijk, langzaam en direct tot hem/haar gezegd wordt in een eenvoudige alledaagse conversatie begrijpen; kan tot begrip komen wanneer de spreker er moeite voor doet.*

Of:

*Met redelijk gemak in staat tot interactie in gestructureerde situaties en korte gesprekken, mits de andere persoon helpt waar dat nodig is.*

- \* **Ondubbelzinnigheid:** Descriptoren moeten concrete kenmerken van producten, concrete taken en/of concrete gradaties van vaardigheid in het uitvoeren van taken beschrijven. Het gaat hier om twee punten. Allereerst moet vaagheid in descriptoren worden vermeden, zoals bijvoorbeeld: *Kan een reeks van geëigende strategieën gebruiken. Wat wordt bedoeld met strategie? Geëigend voor wat?* Hoe moeten we 'reeks' interpreteren? Het probleem met vage descriptoren is dat ze lekker leesbaar zijn. Maar de blijkbaar gemakkelijke acceptatie maskeert de eigenlijke verklaring voor de leesbaarheid, namelijk iedereen kan ze op een verschillende wijze interpreteren. Ten tweede geldt dat onderscheid tussen stappen op een schaal niet afhankelijk mag zijn van het vervangen van een kwalificerende termen zoals 'sommige' of 'een paar' door 'veel' of 'de meeste', of door 'tamelijk breed' te vervangen door 'zeer breed', of 'matig' door 'goed' bij een volgende niveau. Onderscheid moet reëel zijn, niet kunstmatig en dit kan betekenen dat bij sommige aspecten de descriptoren verder uiteen liggen en er hiaten komen op plaatsen waar geen zinnig, concreet onderscheid kan worden gemaakt.
- \* **Duidelijkheid:** Descriptoren moeten transparant zijn en niet vol staan met jargon. Jargon maakt descriptoren onbegrijpelijk, maar ook kan een schijnbaar indrukwekkende descriptor ontbloot van het jargon uiteindelijk erg weinig blijken te zeggen. Voorts moeten descriptoren in een eenvoudige stijl worden geschreven en een expliciete logische structuur hebben.
- \* **Kortheid:** In de traditie van holistische schalen (vooral gebruikt in Amerika en in Australië) probeert men in een lange paragraaf op allesomvattende wijze de kenmerken te bestrijken die het belangrijkste worden geacht. Dergelijke holistische schalen worden 'concreet' door een zeer allesomvattende opsomming die bedoeld is om een gedetailleerde momentopname te geven van wat beoordelaars kunnen herkennen als een typische leerder op een bepaald niveau en vormen daardoor een rijke bron van beschrijvingselementen. De twee nadelen van een dergelijke benadering zijn echter dat geen enkel individu een 'typische' leerder is - gedetailleerde kenmerken komen samen voor op verschillende manieren - en ten tweede dat een descriptor die langer is dan een zin met twee bijzinnen niet realistisch gebruikt kan worden in het proces van beoordeling. Het blijkt echter dat leraren systematisch kortere descriptoren prefereren. In het Zwitserse project op basis waarvan de schalen in de bijlage zijn opgesteld, verwierpen leraren meestal descriptoren die langer waren dan ongeveer 25 woorden (ongeveer 2 regels van normale lengte) of kozen voor een opsplitsing.
- \* **Onafhankelijkheid:** Twee bijkomende voordelen van beknopte descriptoren zijn dat (a) het meer waarschijnlijk is dat zij een criterium gedrag beschrijven: m.a.w., dat zij een Ja/Nee beslissing mogelijk maken t.a.v. de vraag of iemand iets kan, en (b) dat ze daarom ook kunnen worden gebruikt als onafhankelijke definities van criteria in vragenlijsten voor beoordeling door een leraar en voor zelfbeoordeling. Deze onafhankelijke integriteit is een teken dat een descriptor werkelijk betekenis heeft en zou kunnen dienen als een doelstelling; de descriptor heeft dan niet alleen maar betekenis in verhouding tot de formulering van andere descriptoren op de schaal. Dit opent een reeks mogelijkheden voor gebruik bij verschillende vormen van beoordeling (zie hoofdstuk 9).

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *welke van de opgesomde criteria het meest relevant zijn en welke andere criteria expliciet of impliciet in hun context worden gebruikt;*
- *in welke mate het wenselijk en mogelijk is dat formuleringen binnen een beschrijvingsstelsel voldoen aan de criteria zoals die zijn opgesomd.*

## 8.4 Niveaus

Zoals hierboven uiteengezet kan een vertakkende benadering met 'hypertekst' ook betrokken worden bij het beantwoorden van de vraag hoeveel niveaus er moeten komen. Er bestaat een zekere spanning tussen enerzijds de behoefte meer niveaus te onderscheiden om taalproducten te beschrijven en anderzijds de noodzaak het aantal niveaus te beperken om systemen onderling op een betrouwbare wijze te relateren. Alhoewel men bij een geringer aantal niveaus uiteraard minder kans loopt op fouten bij de inschaling van een persoon, een examen, of een cursus en daardoor ook betrouwbaardere beslissingen kan nemen, loopt men bij een beperking van het aantal te onderscheiden niveaus ook het risico dat niveaus die substantiële verschillende aantallen leeruren vereisen onderling niet worden onderscheiden. Het gebruik van een grovere schaal van niveaucategorieën leidt uiteraard tot een vermindering van nauwkeurigheid bij de indeling. De oplossing kan gevonden worden in een flexibele benadering waarbij de mate van verfijning afhankelijk wordt gesteld van de behoefte.

### 8.4.1 Conventionele niveaus

Er lijkt een brede consensus te bestaan met betrekking tot de aard van grove 'natuurlijke' of conventionele indeling in niveaus. *Waystage* en *Threshold* zijn door een groot aantal instellingen als zulke natuurlijke niveaus geaccepteerd. Er lijkt een niveau te bestaan dat ongeveer even ver boven *Threshold* ligt als *Waystage* eronder; hiervoor werd de nieuwe inhoudspecificatie '*Vantage Level*' ontwikkeld. De noodzaak voor een niveau beneden *Waystage*, in het bijzonder in relatie tot het beroepsmatig gebruik van de taal, heeft zijn uitdrukking gevonden in het niveau *Breakthrough* van het project 'LangCred' dat gesponsord is door de Europese Unie. ALTE voegt twee extra niveaus toe aan de vier genoemde, beide nog binnen het bereik voor een relatief grote aantallen leerders, zoals bijvoorbeeld het 'Cambridge Proficiency' examen. Het eerste van deze twee niveaus boven *Vantage* vertegenwoordigt een niveau van effectief beroepsmatig taalgebruik, volgens sommigen een minimum voor studenten die willen studeren met de vreemde taal als voertaal aan een universiteit. Het zesde niveau, het topniveau bij 'ALTE' vertegenwoordigt tenslotte praktisch volledige beheersing van de taal.

Deze zes brede niveaus geven daarmee volledige dekking van de leerruimte die relevant is voor Europese taalstudenten.

- \* **Breakthrough** komt overeen met wat Wilkins in zijn voorstel van 1978 '*Formulaic Proficiency*' noemde en dat door Trim in dezelfde publicatie<sup>2</sup> 'Inleidend' wordt genoemd.
- \* **Waystage** komt overeen met de bestaande inhoudspecificatie van de Raad van Europa;
- \* **Threshold** komt overeen met de bestaande inhoudspecificatie van de Raad van Europa;
- \* **Vantage** - het niveau van *Independent User* boven *Threshold*- is beschreven als '*Beperkte operationele vaardigheid*' door Wilkins, en '*adequate respons op alledaagse situaties*' door Trim. ALTE gebruikt hier de term *Onafhankelijk Gebruiker*, terwijl LangCred deze term heeft toegepast op *Threshold*, mogelijk omvat het concept 'onafhankelijk' dus beide niveaus. *Vantage* is de voorlopige naam van de specificatie die volgt op *Threshold*;

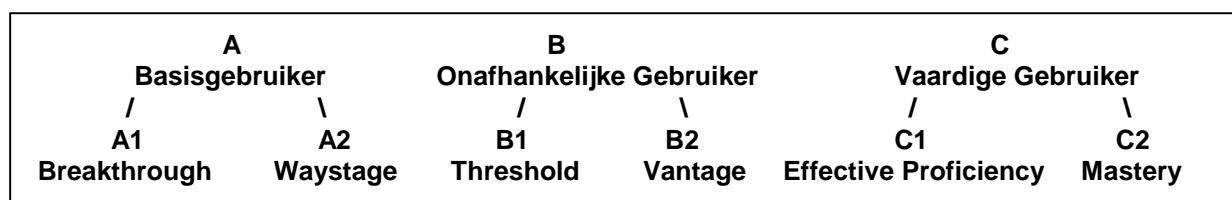
---

<sup>2</sup>Trim J.L.M. 1978 *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Raad van Europa

\* **Effective operational Proficiency** werd '*effectieve vaardigheid*' genoemd door Trim; Wilkins sprak van '*Adequate operationele vaardigheid*'. Dit niveau komt ongeveer overeen met bijvoorbeeld niveau 6 op IELTS (International English Language Testing System) en met de DALF (Diplôme Approfondi de la Langue Française) normen voor studenten die willen studeren aan Engelse en Franse universiteiten met het Engels/Frans als voertaal voor de colleges.

\* **Mastery** (Trim: '*Volledige beheersing*'; Wilkins: '*Volledige operationele vaardigheid*') komt overeen met het top examendoel in het ALTE-schema. Dit niveau kan ook de interculturele competentie omvatten die wordt bereikt door vele taalprofessionals - en o.a. wordt geoperationaliseerd in het '*Cambridge Diploma in English Studies*'.

Deze zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een 'hoge' en een 'lage' interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau. Een bijkomend probleem was dat de oorspronkelijke namen van de Raad van Europa (*Waystage*, *Vantage*) zich moeilijk lieten vertalen. Daarom wordt een vertakt systeem als bij 'Hypertekst', beginnende bij een eerste opdeling in drie brede niveaus: A, B en C, dat weer verder kan worden onderverdeeld in A1, A2, B1, B2, C1 en C2.



Afbeelding 4

#### 8.4.2 Verfijndere niveaus

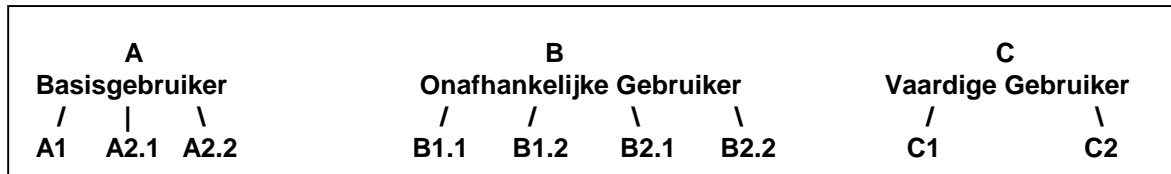
Het proces van vertakking kan nog verder worden doorgevoerd. Allereerst lijkt er bijvoorbeeld een soort taalgebruik te zijn beneden **A1** dat zich beperkt tot geïsoleerde taken en dat geen niveau van generatieve taalvaardigheid vertegenwoordigt. Zoals LangCred heeft geopperd, is **A1** (*Breakthrough*) waarschijnlijk het 'laagste' niveau van generatieve taalvaardigheid dat kan worden geïdentificeerd. Voordat dit stadium wordt bereikt kan er echter een reeks specifieke taken bestaan die leerders effectief kunnen uitvoeren met een zeer beperkte taalbereik. De taken die relevant zijn voor de leerders in kwestie kunnen op zich nuttige geïsoleerde doelstellingen vormen voor beginners. De volgende voorbeelden hebben allemaal betrekking op het algemene aanleren van een taal, waarbij gedacht moet worden aan een kort bezoek aan het land in kwestie. Deze descriptoren werden allemaal beneden **A1** ingeschaald in het Swiss National Science Research Council Survey for English van 1994, waarnaar in de bijlage wordt verwezen:

- *Kan eenvoudige inkopen doen waarbij wijzen of andere gebaren het verbale aspect ondersteunen.*
- *Kan vragen en zeggen welke dag het is, welk dagdeel en welke datum het is.*
- *Kan sommige basisformuleringen voor begroetingen gebruiken.*
- *Kan ja, nee, neem me niet kwalijk, alstublieft, dank u wel en sorry zeggen.*
- *Kan eenvoudige formulieren invullen met persoonlijke gegevens, naam, adres, nationaliteit, burgerlijke staat.*
- *Kan een korte eenvoudige briefkaart schrijven.*

Dit zijn levensechte taken; men kan zich binnen een schoolomgeving ook andere taken voorstellen zoals 'pedagogische taken' waaronder ook elementen van taalspelletjes, vooral op lagere scholen.

Voorts onderscheidde het Zwitserse onderzoek uit 1994 ook een niveau van vaardigheid boven C2 (Mastery) waarvoor nog geen descriptoren bestonden, maar waar zich toch sommige leerders met een zeer hoog niveau van intertalige en interculturele beheersing bevinden.

Tenslotte suggereerde onderzoek naar een onderliggende intervallschaal in het Zwitsers onderzoek van 1994 de mogelijkheid consistent niveaus van vaardigheid te onderscheiden tussen **A2** en **B1**, tussen **B1** en **B2** en tussen **B2** en **C1**. Uiteindelijk komt de Zwitserse schaal daarmee op 11 niveaus die onderling ongeveer even ver van elkaar liggen. Met uitsluiting van de enkele geïsoleerde taken beneden **A1**, en het extreem hoge niveau boven **C2**, komt men op een schaal van 9 niveaus, waardoor de drie brede niveaus (**A**, **B** en **C**) ieder weer in drie intervallen van ongeveer gelijke grootte worden onderverdeeld:

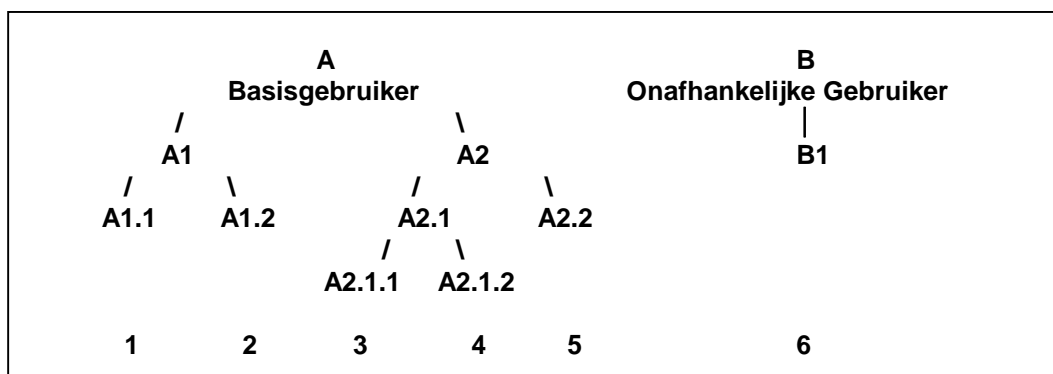


**Afbeelding 5**

Hieruit blijkt dat het bepalen van punten waarop het ene niveau begint en het andere eindigt altijd een subjectieve procedure is. Sommige instellingen geven de voorkeur aan brede niveaus, andere prefereren smallere niveaus. Het voordeel van de Hypertekst-benadering is dat een zelfde continue schaal beschreven met een gemeenschappelijke set van descriptoren naar locale behoefte op verschillende punten kan worden opgeknipt in praktische niveaus terwijl zij toch verwijzen naar een gemeenschappelijk systeem. Door de nummering kunnen steeds verdere onderverdelingen worden gemaakt zonder de verwijzing naar het gemeenschappelijke systeem verloren gaat. Met een flexibel vertakkend systeem, zoals het voorgestelde, kunnen instellingen de aftakkingen die zij relevant vinden naar het geëigende niveau van verfijning ontwikkelen om hun eigen systeem in termen van een gemeenschappelijk kader te beschrijven.

**Voorbeeld 1:**

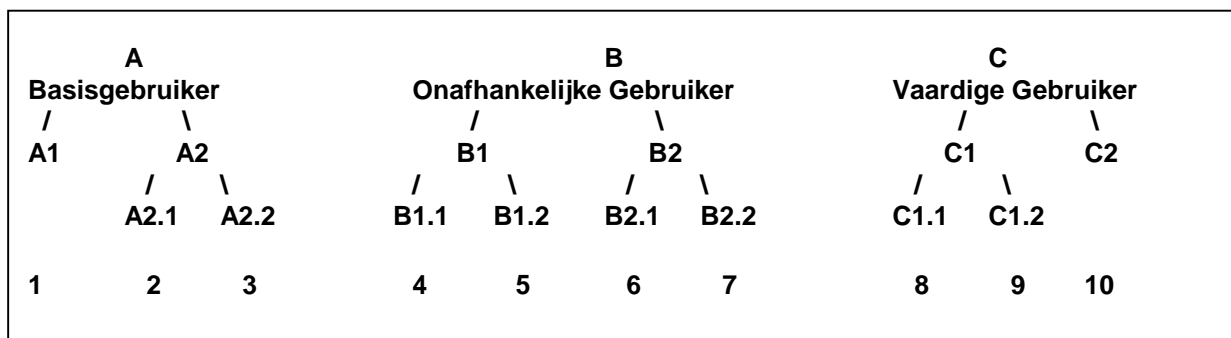
Een systeem voor basis- tot en met de eerste fase van het voortgezet onderwijs, of een systeem voor basiseducatie, waarbij vooruitgang op lage niveaus zichtbaar gemaakt moet worden, zou in de aftakking van *Basic User* [basisgebruiker] een set van wellicht 6 sub-niveaus kunnen creëren met bijvoorbeeld een verfijndere differentiatie bij **A2** (*Waystage*) waar zich namelijk grote aantallen leerders bevinden. (Zie Tabel 5 voor een voorbeeld hoe descriptoren op deze wijze kunnen worden onderverdeeld).



**Afbeelding 6**

**Voorbeeld 2:**

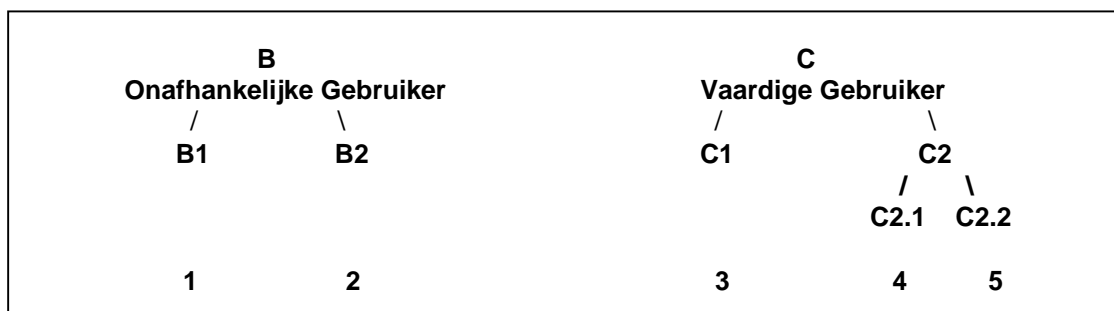
In de context van tweede taalverwerving (de taal wordt geleerd in een omgeving waar de taal wordt gesproken) zou men graag wellicht een vertakking op het niveau van *Independence* willen maken, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen **B1** (*Threshold Independence*) en **B2** (*Full Independence*). Mogelijk wordt een verdere verfijning gewenst door beide niveaus nogmaals in een onderverdeling onder te brengen



Afbeelding 7

**Voorbeeld 3:**

Referentiekaders voor gebruik in een context waar taalvaardigheden op een hoger niveau geleerd moeten worden, voor beroepsmatige behoeften zouden waarschijnlijk **C2** vertakken, zoals bijvoorbeeld wordt gedaan bij de schaal voor de Amerikaanse Overheidsdiensten (Interagency Language Roundtable).



Afbeelding 8

Deze verschillende alternatieven kunnen worden geïllustreerd met bijvoorbeeld de schaal voor het *Verwerven van Goederen en Diensten* uit de bijlage. De descriptoren worden genoemd in een rangvolgorde die overeenkomt met de schaalwaarden die verkregen zijn uit een statistische (psychometrische) analyse. In de meest rechtse kolom rechts wordt de oorsprong aan van elk descriptor vermeld. De bovenste 4 descriptoren zijn eigenlijk afkomstig van de schaal *Onderhandelen*, maar omdat zij hogere schaalwaarden hebben dan de descriptoren voor het *Verwerven van Goederen en Diensten*, welke natuurlijk uitmonden in *Onderhandelen*, worden in Tabel 4 ook genoemd.

De letters in de eerste kolom verwijzen naar de zes niveaus en de onderverdelingen ervan zoals hierboven besproken. Descriptoren onder A2.1 zijn op het criteriumniveau A2; descriptoren onder A2.2 zijn aan het 'hoge kant' van het A2 niveau (vergelijk afbeelding 5). Deze schaal kan in feite op verschillende manieren worden voorgesteld, afhankelijk van wat interessant is. Systemen zoals die welke beschreven zijn in de voorbeelden 1 en 3 in het bovenstaande kunnen de inhoud van een dergelijke schaal als volgt herindelen.

Voor basisvorming of basiseducatie heeft het voldoen aan zulke praktische en alledaagse behoeften een betrekkelijk hoge prioriteit. Deze beide onderwijssectoren kunnen ook geïnteresseerd zijn in 'stappen' die betrekkelijk dicht bij elkaar liggen om de beginnende leerder een snelle vooruitgang te kunnen tonen. Daarom kunnen zij het niveau 'Basisgebruiker' ontwikkelen tot een set van 'stappen' die vrij dicht bij elkaar liggen (zie afbeelding 6). Dit kan worden bereikt door:

- \* de onderste descriptor (**A1.1**) als eerste stap te nemen die gelijk is aan het zeer lage vaardigheidsniveau genoemd in paragraaf 8.4.2;

<b>B2.2</b>	Kan in de taal onderhandelen over een oplossing voor een geschil zoals een onterechte verkeersbon, financiële verantwoordelijkheid voor schade in een flat, of over de schuldvraag bij een ongeluk	(ASLPR3/Nieuw)
<b>B2.2</b>	Kan een geval voor schadevergoeding uitzetten, met gebruik van overtuigende taal en argumenten om voldoening te eisen	(Nieuw)
<b>B2.1</b>	Kan een voorkomend probleem uitleggen en duidelijk maken da de geveer van een dienst/klant een concessie moet doen	(Nieuw)
<b>B1.2</b>	Kan met minder alledaagse situaties in winkels, postkantoor en bank omgaan, bijvoorbeeld: Het teruggeven van een tegenvallende aankoop	(ASLPR1+)
<b>B1.1</b>	Kan een klacht indienen	(Eurocentres 3, Nederlands 1-5)
<b>B1.1</b>	Kan omgaan met de meest voorkomende situaties bij het boeken van een reis bij een bureau of situaties tijdens een reis	(ALTE 2)
<b>B1.1</b>	Kan met minder alledaagse situaties omgaan bij het gebruik van openbaar vervoer, bijvoorbeeld: een passagier vragen waar hij moet uitstappen bij onbekende bestemming	(ASLPR 1+)
<b>A2.2</b>	Kan met de algemene aspecten van het dagelijks leven zoals reizen, huisvesting, eten en winkelen omgaan	(British National Language Standards 1)
<b>A2.2</b>	Kan alle informatie van een VVV-vestiging verkrijgen, zolang deze van eenvoudige, niet-specifieke aard is	(ALTE 2)
<b>A2.2</b>	Kan voorzien in primaire en alledaagse levens- en reisbehoeften	(ASLPR1/FSI 1 geredigeerd)
<b>A2.1</b>	Kan vragen om alledaagse goederen en diensten en deze verschaffen	(British National Language Standards 1)
<b>A2.1</b>	Kan gebruik maken van het openbaar vervoer (bussen, treinen, en taxi's); kan om basisinformatie vragen; kan de weg vragen en dit uitleggen; en kan kaartjes kopen	(ASLPR 1)
<b>A2.1</b>	Kan eenvoudige informatie over reizen verkrijgen	(Eurocentres 1)
<b>A2.1</b>	Kan simpele transacties uitvoeren in winkels, postkantoor en banken	(ASLPR1/FSI1)
<b>A2.1</b>	Kan een maaltijd bestellen	(ACTFL Intermediate Low)
<b>A2.1</b>	Kan eenvoudige aankopen doen en zeggen wat nodig is en vragen naar de prijs	(ACTFL Intermediate Low/ ASPRL 0+ & 1-)
<b>A2.1</b>	Kan naar dingen vragen in winkels, restaurants etc.	(Eurocentres 1)
<b>A2.1</b>	Kan informatie geven en ontvangen over hoeveelheden, aantallen, prijzen etc.	(University of London/ European Certificate A/B)
<b>A2.1</b>	Kan eenvoudige zinnen gebruiken en krijgen wat hij wil in eenvoudige, alledaagse situaties, met hulp	(Eurocentres 1)
<b>A1.2</b>	Kan omgaan met aantallen, hoeveelheden, kosten en tijd	(University of London 1)
<b>A1.2</b>	Kan mensen om dingen vragen en mensen dingen geven	(Eurocentres 1)
<b>A1.2</b>	Kan eenvoudige aankopen doen waarbij aanwijzen en gebaren het verbale aspect ondersteunen	(ACTFL Intermediate Low/ ASPRL 0+ & 1-)

Tabel 4

- \* het hoofd criterium van A1 te nemen als tweede stap en aan te duiden als niveau A1.2;
- \* **A2** (*Waystage*) onder te verdelen in drie in plaats van twee stappen, aangezien er vele taken van deze soort zijn op dit niveau, en er ook waarschijnlijk een groot aantal leerders is in de sectoren op dit niveau. Dit kan door ten eerste het criteriumniveau **A2.1** in twee vertakkingen te verdelen **A2.1.1** en **A2.1.2** Ten tweede door een 'sterkere versie' van **A2**, **A2.2** in te voeren;
- \* tenslotte **B1** (Threshold Level) in te voeren als einddoel.

Een onderwijssector die is gericht op de ontwikkeling van vaardigheden van een hoger niveau voor beroepsdoeleinden (zie afbeelding 7) zal echter minder gericht zijn op onderscheid op overlevingsniveau in de context van toerisme en reizen en zullen descriptoren op dit gebied alleen voorkomen op de laagste twee niveaus: 'Onafhankelijk Gebruiker' (**B1**, **B2**). De nadruk in de gesproken interactie in die sector ligt waarschijnlijk meer op categorieën zoals de 'Uitwisseling van Informatie', 'Formele Discussie', 'Onderhandelen', 'Beurtnemen' en 'Samenwerkingsstrategieën'. In cursussen in die sectoren moet de aandacht die geschonken wordt aan de gesproken interactie in ieder geval in evenwicht blijven met de behoefte aan het ontwikkelen van vaardigheden in de autonome productie, zowel in gesproken taal ('Presenteren van een Zaak/Kwestie'; 'Toespreken van een Publiek') als in geschreven taal ('Schrijven van Rapporten en Essays'). (Tabel 5)

### 8.4.3 Een voorstel voor Gemeenschappelijke Referentieniveaus

Ondanks het feit dat er slechts weinig gemeenschappelijke punten bij Voorbeeld 1 en Voorbeeld 3 (Tabel 5) zijn, biedt deze presentatie het voordeel dat leerdoelen binnen een bepaalde sector gerelateerd kunnen worden aan die van een andere sector. Beide maken deel uit van hetzelfde systeem en veel volwassen leerders zullen via de basiseducatie doorstromen naar beroepseducatie en mogelijk naar professionele of academische niveaus. Hierbij zullen zij van instelling verwisselen en op een andere plaats in het land verder moeten gaan. Daarom kiezen wij ervoor de conventionele niveaus zoals in de paragrafen 8.4.1 geschetst, te hanteren als een serie van 6 Gemeenschappelijke Referentieniveaus. Immers, om de sectoren in staat te stellen hun systemen effectief op elkaar af te stellen is een vorm van gemeenschappelijke metataal, een gemeenschappelijke beschrijving, gebaseerd op vaste ankers en vaste descriptoren nodig.

Het vastleggen van een serie Gemeenschappelijke Referentiepunten beperkt dus geenszins de wijze waarop men in verschillende sectoren en in verschillende pedagogische verbanden eigen systemen van niveaus en modules zou kunnen organiseren of beschrijven. Men kan er ook van uitgaan dat de beschrijvingen van de Gemeenschappelijke Referentiepunten zich in de loop der tijd verder zullen ontwikkelen, wanneer ervaring van deskundigen en relevante instellingen in de lidstaten in de beschrijving worden betrokken.

De Gemeenschappelijke Referentiepunten dienen voor verschillende doeleinden ook op verschillende wijzen te worden gepresenteerd (zie paragraaf 8.3). Voor sommige doeleinden is het beter de voorgestelde verzameling van Gemeenschappelijke Referentieniveaus in eenvoudige paragrafen samen te vatten. Een dergelijke presentatie maakt de overdracht van het systeem aan niet specialistische gebruikers gemakkelijker en geeft leraren en leerplanontwikkelaars houvast (zie Tabel 6).

**Voorbeeld 1**  
**Basisvorming/ Basiseducatie**

<p><b>6</b> Kan een klacht indienen</p> <p>Kan omgaan met de meeste situaties bij het boeken van een reis bij een reisbureau en het reizen zelf, met inbegrip van minder alledaagse situaties zoals het vragen aan een passagier waar uit te stappen bij een onbekende bestemming.</p>
<p><b>5</b> Kan met de meeste gewone aspecten van het alledaagse leven zoals reizen, huisvesting, logies, eten en winkelen omgaan.</p> <p>Kan alle nodige informatie bij de VVV verkrijgen, mits deze direct en niet-specialistisch is.</p>
<p><b>4</b> Kan alledaagse goederen en diensten vragen en deze verschaffen.</p> <p>Kan gebruik maken van het openbaar vervoer (bussen, treinen en taxi's); kan vragen naar basisinformatie; kan de weg vragen en uitleggen en kan kaartjes kopen.</p> <p>Kan naar dingen vragen in winkels, restaurants, een maaltijd bestellen en eenvoudige transacties verrichten in winkels, postkantoor en banken.</p>
<p><b>3</b> Kan eenvoudige zinnen gebruiken en - mits eventueel geholpen - krijgen wat hij nodig heeft in eenvoudige, alledaagse situaties.</p> <p>Kan informatie geven en ontvangen over hoeveelheden, getallen, prijzen etc.</p> <p>Kan eenvoudige aankopen doen door te zeggen wat hij wil en vragen naar de prijs.</p>
<p><b>2</b> Kan mensen om dingen vragen en dingen aan mensen geven, omgaan met getallen, hoeveelheden, kosten en tijd.</p>
<p><b>1</b> Kan eenvoudige aankopen doen met wijzen en andere gebaren ter ondersteuning van het taalgebruik.</p>

**Voorbeeld 3**  
**Beroepsopleiding**

<p><b>2</b> Kan in de taal onderhandelen over een oplossing voor een geschil. Kan een probleem uitleggen, vragen om schadevergoeding en duidelijk maken dat een aanbieder van diensten een concessie moet doen.</p>
<p><b>1</b> Kan omgaan met de meest voorkomende situaties op reis, met inbegrip van minder alledaagse en potentieel moeilijke situaties (bijvoorbeeld klacht indienen)</p>

<b>B2</b>
<b>B1</b>
<b>A2.2</b>
<b>A2.1.2</b>
<b>A2.1.1</b>
<b>A1.2</b>
<b>A1.1</b>

**Tabel 5**

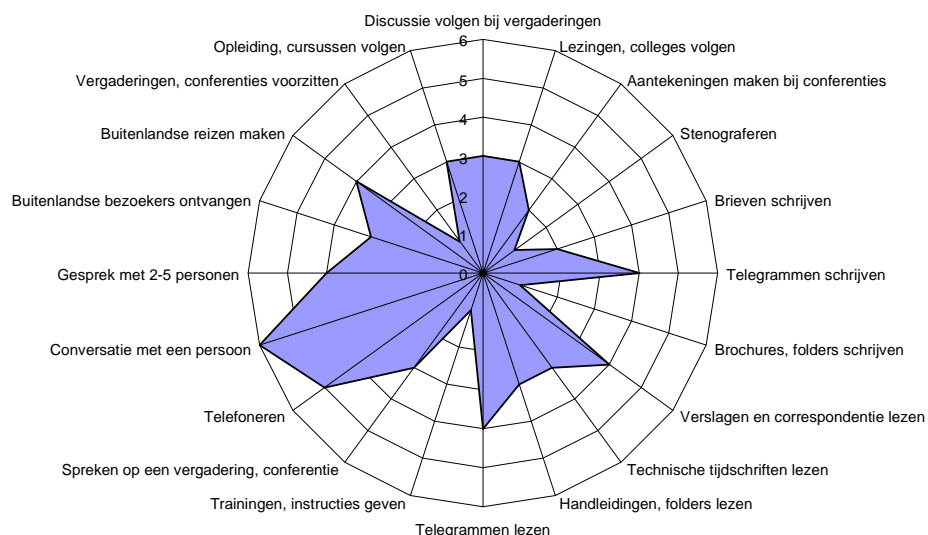
<b>Vaardige gebruiker</b>	<b>C2</b>	Kan vrijwel alles wat hij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is van verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	<b>C1</b>	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
<b>Onafhankelijke gebruiker</b>	<b>B2</b>	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	<b>B1</b>	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 het reizen in gebieden waar de betreffende 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.
<b>Basisgebruiker</b>	<b>A2</b>	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	<b>A1</b>	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

**Tabel 6**

Om leerders praktisch te kunnen begeleiden zullen leraren en andere betrokkenen binnen het onderwijssysteem waarschijnlijk een gedetailleerder overzicht nodig hebben. Een dergelijk overzicht kan worden gegeven in de vorm van een raster waarin de belangrijkste categorieën van het taalgebruik op elk van de zes niveaus worden afgebeeld. Tabel 7 biedt bijvoorbeeld een ontwerp voor een begeleidingsinstrument voor zelfbeoordeling, gebaseerd op de zes niveaus. Het is bedoeld als instrument om de leerders te helpen een profiel op te stellen van hun voornaamste taalvaardigheden en te beslissen op welk niveau zij door middel van controlelijsten of meer gedetailleerde beschrijvingen hun vaardigheidsniveau meer in detail zouden willen beoordelen. Dit specifieke raster geeft communicatieve activiteiten weer in een presentatievorm die een compromis vormt tussen de hoofdrubrieken: Receptie, Interactie en Productie, zoals voorgesteld in hoofdstuk 4, en de traditionele onderverdeling in vier vaardigheden waarmee de leerders meer vertrouwd zouden kunnen zijn.

Voor andere doeleinden zou het wenselijk kunnen zijn zich te richten op een bepaald spectrum van niveaus en een bepaalde serie categorieën. Door het scala van niveaus en categorieën te beperken tot die welke in een specifiek context relevant zijn, is het mogelijk meer details toe te voegen en een nauwkeurigere indeling in niveaus en categorieën te maken. Een dergelijk mate van detaillering biedt de mogelijkheid een serie van modules in relatie tot elkaar 'in kaart te brengen' en deze ook in relatie tot het Gemeenschappelijk Referentiekader te plaatsen. Een dergelijk raster zou bijvoorbeeld gericht kunnen zijn op gesproken interactie op het 'Threshold'-niveau. Tabel 8 biedt bijvoorbeeld een combinatie en een uitwerking in termen van 'Begrijpen' van de schalen voor het verstaan van interactie tussen moedertaalsprekers. De tabel combineert daartoe de schalen 'Uitwisselen van Informatie' en 'Verkrijgen van Goederen en Diensten' in het begrip 'Transactie' en voegt daar Conversatie en Discussie aan toe. Hierdoor ontstaat een matrix van vier categorieën (Begrijpen, Conversatie, Transactie, en Discussie) bij vijf niveaus (A2.1, A2.2, B1.1 (=Threshold), B1.2, en B2). Een dergelijke matrix kan worden gebruikt om een profiel op te stellen van de taalproductie van een persoon en ook om de inhoud van modules in kaart te brengen.

Tenslotte kan men de metafoer 'in kaart brengen' met betrekking tot referentiepunten letterlijk nemen, zoals bijvoorbeeld in de persoonlijke profielkaart in Afbeelding 9. Deze kaart is oorspronkelijk ontwikkeld door de Kamer van Koophandel in Londen om de resultaten van marktonderzoek te rapporteren en is door Trim (1978) toegepast in de context van taalbeheersing. Op een dergelijke kaart is een rijke serie descriptoren gedefinieerd voor relevante activiteiten voor de opeenvolgende niveaus (de concentrische cirkels); de zwarte beschaduwde gebieden vertegenwoordigen het actuele vaardigheidsprofiel van de persoon in kwestie. Een dergelijke kaart kan worden gebruikt om personen, modules, behoeften of bijzondere professionele posities enz. te profileren in termen van een serie algemene referentiepunten. Er is uiteraard geen enkele reden waarom een dergelijke kaart beperkt zou blijven tot slechts één taal; er kunnen verschillende segmenten ontworpen worden voor verschillende vreemde talen.



**Afbeelding 9**

	A1	A2	B1
<b>Begrijpen: Luisteren</b>	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen die mijzelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen herkennen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die voornamelijk van direct persoonlijk belang zijn (bijv. basisinformatie over mijzelf en familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan de hoofdpunten begrijpen van een duidelijke toespraak over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of professioneel belang begrijpen wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.
<b>Begrijpen: Lezen</b>	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.
<b>Spreken: Gesproken interactie</b>	Ik kan een eenvoudige interactie uitvoeren, aangenomen dat de andere persoon bereid is om dingen te herhalen of opnieuw te formuleren in een langzamer spreektempo en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken hanteren, zelfs terwijl ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan omgaan met de meeste situaties die kunnen optreden tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).
<b>Spreken: Gesproken productie</b>	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan uitdrukkingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik mijn ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, hoop en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.
<b>Schrijven</b>	Ik kan een korte, eenvoudige briefkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan formulieren met persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld het invoeren van mijn naam, nationaliteit en adres op een hotelinschrijvingsformulier.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen die betrekking hebben op directe behoeften opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.

	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Begrijpen: Luisteren</b>	Ik kan een uitgebreid betoog en lezingen volgen en ik kan zelfs complexe redeneringen volgen, aangenomen dat het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan het meeste nieuws op de tv en programma's over actuele zaken begrijpen. Ik kan het grootste deel van de films in het standaarddialect begrijpen.	Ik kan een uitgebreide toespraak begrijpen, zelfs wanneer deze niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik heb geen problemen met het begrijpen van de gesproken taal, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via de radio, zelfs niet wanneer het normale spreektempo wordt gebruikt, aangenomen dat ik enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.
<b>Begrijpen: Lezen</b>	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen en het gebruik van verschillende stijlen appreciëren. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structurele of linguïstische complexe teksten, zoals handleidingen, gespecialiseerde artikelen en literaire werken.
<b>Spreeken: Gesproken interactie</b>	Ik kan tot op zekere hoogte deelnemen aan een vloeiende en spontane interactie, waardoor regelmatige interactie met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder nadrukkelijk naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom kan ik mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.
<b>Spreeken: Gesproken productie</b>	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een effectieve logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.
<b>Schrijven</b>	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning van of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.	Ik kan mijzelf in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en behoorlijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag gedetailleerde uiteenzettingen schrijven over complexe onderwerpen en datgene wat ik als in het oog springende kwesties beschouw, benadrukken. Ik kan verschillende soorten teksten schrijven in een zelfverzekerde, persoonlijke stijl die aangepast is aan de lezer die ik in gedachten heb.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een effectieve, logische structuur zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.

	<b>A2.1</b>	<b>A2.2</b>
<b>Begrip</b>	Kan begrijpen wat duidelijk, langzaam en direct tegen hem/haar wordt gezegd in eenvoudige dagelijkse spreektaal.	Kan in het algemeen het onderwerp van een gesprek rondom hem/haar herkennen als er langzaam en duidelijk wordt gesproken. Kan in het algemeen het gesprokene begrijpen wanneer de mensen duidelijk en over vertrouwde zaken spreken, aangenomen dat hij/zij de spreker soms kan vragen iets te herhalen.
<b>Conversatie</b>	Kan zeer korte sociale gesprekken hanteren, maar is zelden in staat tot voldoende begrip om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Kan deelnemen aan korte gesprekken in een alledaagse context over zaken die zijn/haar belangstelling hebben.
<b>Transactie</b>	Kan communiceren in eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van beperkte informatie vereisen over vertrouwde en alledaagse zaken die samenhangen met werk en vrije tijd. Kan eenvoudige transacties uitvoeren in winkels, postkantoren, banken enz.	Kan zichzelf begrijpelijk maken en informatie uitwisselen over vertrouwde kwesties die verbonden zijn met de gewone aspecten van het dagelijks leven zoals reizen, onderdak, eten en winkelen.
<b>Discussie</b>	Kan alledaagse praktische kwesties op een eenvoudige manier bespreken wanneer hij/zij duidelijk, langzaam en direct wordt toegesproken.	Kan zeggen wat hij/zij denkt over dingen wanneer hij/zij direct wordt aangesproken, aangenomen dat hij/zij kan vragen om herhaling van de kernpunten indien dat noodzakelijk is.

	<b>B1.1</b>	<b>B1.2</b>	<b>B2</b>
<b>Begrip</b>	Kan in het algemeen de hoofdpunten van een uitgebreide discussie om zich heen volgen, aangenomen dat de mensen duidelijk in standaarddialect spreken. Kan duidelijke standaardtaal in dagelijkse gesprekken volgen, hoewel soms gevraagd moet worden om herhaling van bepaalde woorden en uitdrukkingen.	Kan met moeite veel van wat rondom hem/haar wordt gezegd volgen, aangenomen dat de mensen duidelijk in standaarddialect spreken. Kan begrijpen wat direct tegen hem/haar gezegd wordt, aangenomen dat de spreker idiomatisch taalgebruik vermijdt en duidelijk spreekt.	Kan het meeste van wat in zijn/haar aanwezigheid gezegd wordt bevatten, maar kan het problematisch vinden om effectief deel te nemen aan een gesprek met verscheidene moedertaalsprekers die hun taal op geen enkele wijze aanpassen. Kan in detail begrijpen wat tegen hem/haar wordt gezegd in standaard spreektaal, zelfs in een lawaaijige omgeving
<b>Conversatie</b>	Kan onvoorbereid deelnemen aan gesprekken over vertrouwde onderwerpen. Kan een gesprek of een discussie gaande houden maar is soms moeilijk te volgen wanneer hij/zij probeert precies uit te drukken wat hij/zij zou willen zeggen.	Is in staat tot competente interactie bij informele sociale gebeurtenissen. Kan converseren met onbekende mensen (bijvoorbeeld bezoekers) over onderwerpen die van direct belang zijn, of over een onderwerp dat gerelateerd is aan zijn/haar belangstelling.	Kan deelnemen aan een uitgebreid gesprek over de meest algemene onderwerpen op een duidelijke, actieve participerende manier, zelfs in een lawaaijige omgeving. Is in staat tot interactie met moedertaalsprekers zonder van hen te vragen dat zij zich anders gedragen dan tegenover een moedertaalspreker.
<b>Transactie</b>	Kan de meeste transacties hanteren die kunnen voorkomen bij reizen, het organiseren van een reis of onderdak, of bij het contact met autoriteiten tijdens een bezoek aan het buitenland. Kan directe feitelijke informatie achterhalen en doorgeven en meer gedetailleerde informatie verkrijgen indien dat noodzakelijk is.	Kan directe feitelijke informatie begrijpen, uitwisselen, controleren, bevestigen en samenvatten en, zij het met moeite, omgaan met minder alledaagse situaties, hoewel hij/zij af en toe moet vragen om herhaling als het antwoord van de persoon snel wordt gesproken of het antwoord uitgebreid is.	Kan gedetailleerde informatie op betrouwbare wijze begrijpen en uitwisselen, een probleem uiteenzetten en bij een geschil duidelijk maken dat een concessie noodzakelijk is.
<b>Discussie</b>	Kan onderwerpen die zijn/haar belangstelling hebben bespreken. Kan geloof, mening, eensgezindheid uitdrukken en op beleefde wijze formuleren het niet eens te zijn met iemand.	Kan uitleggen waarom iets een probleem is, kan verschillende alternatieve voorstellen of oplossingen vergelijken en tegen elkaar afzetten en commentaar leveren op de visie van anderen.	Kan actief aan een gesprek deelnemen en duidelijk een standpunt naar voren brengen. Kan een bepaalde mening uitleggen en meningen door relevante verklaringen ondersteunen, argumenten en commentaren verschaffen.

Op deze wijze kan een set gedefinieerde Gemeenschappelijke Referentieniveaus worden gepresenteerd en toegepast in verschillende vormen en in verschillende maten van detaillering, afhankelijk van de behoeften van het moment. Algemene Referentiepunten, die desgewenst zo bondig kunnen worden omschreven als in de paragrafen van Tabel 6 en toch zo flexibel benut en uitgewerkt kunnen worden als gebruikers wensen, bieden een middel om transparantie en samenhang zonder starheid te leveren en vormen een instrument voor planning en ontwikkeling.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *of aan hun behoeften tegemoet wordt gekomen met een set betrekkelijk brede niveaus zoals het besproken set van 6 niveaus en in welke mate zij deze verder zouden willen uitwerken of combineren,*
- *in welke mate tegemoet gekomen zou worden aan hun behoeften door de aanpassing en uitwerking van een gemeenschappelijk set van de descriptoren van vaardigheid en in welke mate beter tegemoet zou worden gekomen aan hun behoeften wanneer hun eigen systeem zou worden ontwikkeld, waarin - indien van toepassing - gebruik wordt gemaakt van één of meer van de in paragraaf 8.2 geschetste methoden.*

## 8.5 Categorieën voor inschaling

Bij de ontwikkeling van een set van descriptoren van taalgebruik op verschillende niveaus is het noodzakelijk zowel rekening te houden met operationele als met theoretische descriptieve modellen, indien men een metataal wil bieden die praktisch bruikbaar is. Indien men denkt in termen van het traditionele onderscheid tussen 'competence' (taalvermogen) en 'performance' (taalgebruik) stuit men op een fundamenteel probleem bij de ontwikkeling van een set operationele categorieën omdat dat taalvermogen niet direct geobserveerd of beoordeeld kan worden. De beoordeling is gericht op waarneembare kenmerken van een product van waaruit men kan generaliseren ten aanzien van de plaats van de leerder in kwestie in relatie tot de categorieën en niveaus die men hanteert en zodoende een beeld te geven van de actuele communicatieve taalvaardigheid. Het hoogste generalisatieniveau dat met een beoordeling kan worden bereikt heeft betrekking op vaardigheid, waarvan we kunnen stellen dat deze tot stand komt, wanneer taalvermogen in de praktijk wordt gebruikt. Vaardigheid is dus iets tussen taalvermogen en product in.

Een directe koppeling tussen theoretische competentie categorieën en aspecten van vaardigheid is moeilijk te maken, aangezien hypothetische competentie categorieën elkaar overlappen en geïntegreerd zijn in het taalgebruik (Linguïstische competentie, Pragmatische competentie en Strategieën zijn bijvoorbeeld in interactie betrokken bij de taalhandeling het Verwerven van Goederen en Diensten). Daarnaast zijn kwalitatieve vaardigheidscriteria op het gebied van toegang en controle van taalelementen (bijvoorbeeld vloeiendheid) moeilijk in verband te brengen zijn met een traditioneel competentie model (immers gericht op kennis), omdat deze gerelateerd zijn aan taalgebruik. Toch is vloeiendheid een voorbeeld van een zeer nuttig en veelgebruikt vaardigheids criterium dat - in verschillende taalgebieden en onderwijssectoren - opmerkelijk consistent geïnterpreteerd lijkt te worden.

Wanneer anderzijds de vaardigheids criteria die voor de beoordeling worden gebruikt géén relatie hebben met theoretische modellen, bestaat het risico dat competenties die noodzakelijk zijn voor communicatief taalgebruik, worden verwaarloosd.

Het Gemeenschappelijk Kader dient een verbinding te bieden tussen theoretische en operationele modellen. Om deze reden is bijvoorbeeld 'vloeiend' spreken ter illustratie opgenomen in de schalenset die in de bijlage wordt gegeven en ondergebracht bij pragmatische competentie. Dit is een ruime interpretatie van pragmatische competentie in de zin van taalgebruik, in tegenstelling tot taalarsenaal (linguïstische competentie); zie Tabel 10.

Niet alle categorieën van het Referentiekader blijken echter schaalbaar te zijn. Hoewel vanuit het gezichtspunt van een beoordeling in de descriptoren naar de elementen van de hieronder opgesomde componenten wordt verwezen, zijn deze componenten eerder factoren voor het ontwerpen van taken dan voor het evalueren van de getoonde communicatieve vaardigheid.

\* Contexten voor taalgebruik. In de descriptoren in de bijlage is het uitgangspunt voor domein eerder algemeen dan specifiek taalgebruik, hoewel voor Formele Discussie een voorbeeldschaal is bijgevoegd. Descriptoren voor een speciaal gebied verwijzen (zij het in uiterst beperkte vorm) naar bepaalde locaties, instituties, personen, voorwerpen, gebeurtenissen, handelingen en teksten die specifiek zijn voor het desbetreffende (vak)gebied. Natuurlijk is het mogelijk varianten van alle descriptoren met de tekstverwerker te genereren om naar specifieke gebieden te verwijzen. Dit betekent echter zeer veel herhalingen en het is daarom waarschijnlijk verstandiger wanneer gebruikers uitgaan van een vaste set van gemeenschappelijke schaalkenmerken en deze voor vakspecifieke domeinen uitwerken op een lager niveau in de descriptieve hiërarchie.

- \* Voorwaarden en beperkingen. Hiernaar wordt soms verwezen in descriptorren, in het bijzonder op lagere niveaus. Een en dezelfde taak wordt vaak op verschillende niveaus geplaatst, afhankelijk van de voorwaarden waaronder zij wordt uitgevoerd. In de schalen in de bijlage betekent de vorm van de speciale beoordelingsschaal die op de vragenlijsten wordt toegepast en waarop de descriptorren zijn gekalibreerd, dat de descriptorren op dat punt worden geplaatst, waar het betreffende niveau de mogelijkheid van de leerder beschrijft om onder normale omstandigheden te presteren. Dwars door de niveaus zouden samenvattingen kunnen worden uitgewerkt, waarin onderscheid wordt gemaakt tussen datgene wat onder gunstige omstandigheden, met voldoende tijd om vooraf na te denken en in combinatie met een coöperatieve gesprekspartner kan worden gedaan en wát onder moeilijke omstandigheden.
- \* Communicatieve taken en doelen. Bij de uitwerking van de descriptorren is het moeilijk om te beslissen waar de scheidslijn moet worden getrokken tussen communicatieve doelen (bijvoorbeeld *Informatie over feiten overbrengen*), communicatieve activiteiten (bijvoorbeeld *Oppervlakkige conversatie: niet geplande uitwisseling van informatie*), communicatieve taken/handelingen (bijvoorbeeld: *Zeggen wie ze zijn, naam te spellen, etc*) en microfuncties (bijvoorbeeld: *Geven en opvragen van feitelijke informatie*). De centrale aandacht in de set in de bijlage ligt in eerste instantie op de communicatieve activiteiten, omdat deze als de hoogste eenheid in de functionele hiërarchie kunnen worden beschouwd.
- \* Communicatieve onderwerpen zijn vooral van belang in de descriptorren voor communicatieve activiteiten rond een bepaald thema zoals *Beschrijving en Vertelling* (wat wordt beschreven), *Informatie-uitwisseling* (informatie over wat) en voor het bereik van de woordenschat, met name op lagere niveaus.
- \* Tekst: Tekstsoorten/genres die geschikt zijn voor speciale doelen kunnen worden uitgewerkt vanuit de descriptorren. De toewijzing van tekstsoorten aan niveaus in termen van abstracte functionele karakteristieken is echter in andere systemen niet bepaald succesvol geweest en een poging daartoe is hier achterwege gelaten. Alhoewel afzonderlijke teksten kunnen worden geselecteerd, aangepast of samengesteld met het doel ze geschikt te maken voor een gegeven niveau, is het moeilijk te stellen dat er een definieerbare generieke tekstsoort bestaat die intrinsiek verbonden is met een gegeven vaardigheidsniveau.

## Communicatieve activiteiten

Categorieën waarvoor geen descriptoren beschikbaar zijn worden cursief gedrukt.

<b>Receptie</b>	<b>Gesproken</b>	<b>Algemeen Luisterbegrip</b>	Luisteren als lid van een gehoor Luisteren naar mededelingen en instructies Luisteren naar radio- en audio-opnamen TV en film kijken
	<b>Geschreven</b>	<b>Algemeen Leesbegrip</b>	Correspondentie lezen Oriënterend lezen Lezen om informatie op te doen Instructies lezen
<b>Interactie</b>	<b>Gesproken</b>	<b>Algemene gesproken interactie</b>	Conversatie Informeel discussie Formeel discussie (vergadering) Doelgerichte samenwerking Verwerven van goederen en diensten Informatie uitwisselen Interviewen en geïnterviewd worden
	<b>Geschreven</b>		Correspondentie Notities, berichten en formulieren
<b>Productie</b>	<b>Gesproken</b>		Lange monoloog: Beschrijven van een ervaring Lange monoloog: een zaak uiteenzetten (bijvoorbeeld debat) Openbare aankondigingen Toespreken van een gehoor
	<b>Geschreven</b>	<b>Algemeen geschreven productie</b>	Creatief schrijven Verslagen en essays schrijven
<b>Bemiddeling</b>	<b>Gesproken</b>		<i>Informeel tolken</i> <i>Simultaan vertalen tijdens vergaderingen, conferenties</i> <i>Achteraf vertalen (bijvoorbeeld toespraken, reizen)</i> <i>Interpreteren van tekens, mededelingen, keuzemenu's enz.</i> <i>Samenvatten, weergeven van de strekking (van artikelen enz.)</i> <i>Het parafaseren van gespecialiseerde teksten voor anderen</i>
	<b>Geschreven</b>		<i>Informeel vertaling van privé correspondentie;</i> <i>Literaire vertalingen</i> <i>Exacte vertaling (juridisch, commercieel, wetenschappelijk)</i>

Tabel 9

## Overzicht van de indeling in schalen

De illustratieve schalen in de bijlagen verwijzen naar de volgende drie meta-categorieën in het descriptieve model van het kader:

### \* Communicatieve activiteiten

Er zijn geschaalde descriptoren voor 'Can do...' (Kan ...) voor Receptie, Interactie en Productie. Het kan zijn dat er niet voor alle subcategorieën op elk niveau descriptoren bestaan, omdat bepaalde activiteiten pas uitvoerbaar zijn nadat een zeker niveau van vaardigheid is bereikt terwijl andere als vervallen op hogere niveaus niet meer relevant zijn. De descriptor voor een bepaald niveau in een bepaalde categorie zou in elementen ontleed kunnen worden (bijvoorbeeld taak/handeling, achtergrond, mate van vaardigheid, hoeveelheid ondersteuning) en andere communicatieve taken/handelingen die impliciet zijn maar niet feitelijk in de descriptor worden vermeld, kunnen in het overzicht zijn opgenomen. Dergelijke overzichten zouden uit een set van relevante categorieën en niveaus kunnen worden verzameld en verder worden uitgewerkt om een specificatie op te leveren van de inhoud in een speciale context. Deze inhoudsspecificaties zouden dan kunnen worden gepresenteerd als checklists voor de continue beoordeling door de leerder zelf of door de leraar, of bruikbaar zijn als bron voor taakspecificaties voor beoordelingen. Terwijl sommige van deze vergelijkingen en uitwerkingen als voorbeelden zouden kunnen worden gegeven, is het wellicht juister wanneer beroepskrachten nadenken over de communicatieve behoeften van de betrokken leerders en daarna de communicatieve taken specificeren waarmee zij zouden moeten worden toegerust om in het betreffende domein te kunnen functioneren.

### Criteria voor de schaling van aspecten van de communicatieve taalvaardigheid

De categorieën waarvoor geen descriptoren beschikbaar zijn worden cursief gedrukt.

PRAGMATISCH (taalgebruik)	LINGUISTISCH (taalarsenaal)
Vloeiendheid Flexibiliteit Coherentie Thematische ontwikkeling Precisie	Algemeen bereik Bereik woordenschat Grammaticale correctheid Lexicale controle Fonologische controle <i>Controle van spellingsregels</i>

Tabel 10

### \* Competenties

Er zijn geschaalde descriptoren voor taalkundige competenties (taalarsenaal) en pragmatisch competenties (taalgebruik), doorgaans uitgedrukt in de vorm van 'Can do' - beweringen. Bepaalde aspecten van competentie lijken niet op alle niveaus definieerbaar te zijn; onderscheiding is slechts aangebracht waar het zinvol is gebleken. Socio-culturele competentie kon niet met succes worden geschaald. De descriptoren moeten holistisch blijven, willen ze een overzicht geven; gedetailleerde overzichten van micro-functies, grammaticale vormen en woordenschat worden gepresenteerd in taalspecificaties voor bepaalde talen (zoals *Threshold level* 1990 voor het Engels). Een analyse van de competenties die zijn opgenomen in een verzameling en uitwerking van communicatieve taken afkomstig uit de relevante categorieën van de schalen, zou als uitgangspunt kunnen dienen voor een analyse van de functies en noties die nodig zijn om deze taken uit te voeren en de taal die nodig is om deze functies en noties te realiseren als deel van het proces om nieuwe sets van, wellicht modulaire, taalspecificaties te kunnen ontwikkelen. Algemene competenties die in een dergelijke module besloten zitten (bijvoorbeeld kennis van de wereld, cognitieve vaardigheden) zouden op vergelijkbare wijze in een overzicht kunnen worden ondergebracht.

\* **Strategieën**

Geschaalde descriptoren voor 'Kan...' worden geboden voor een aantal van de categorieën die worden toegepast in de beschrijving van de strategieën in hoofdstuk 4, paragraaf 4.8. Strategieën worden gezien als de scharnieren tussen de hulpbronnen (competenties) van de leerder en datgene wat hij/zij ermee kan (communicatieve activiteiten). De abstracte principes van (a) planning van actie, (b) gebruik en afwegen/compenseren van bronnen bij de uitvoering, (c) monitoren van resultaten en (d) het ondernemen van de juiste actie om communicatie te herstellen, worden indien van toepassing vertaald in Receptie, Interactie en Productiestrategieën, waarbij voor geëigende niveaus descriptoren beschikbaar zijn.

**Schalen voor het gebruik van communicatiestrategieën**

De onderstaande tabel legt dwarsverbindingen tussen bepaalde basisprincipes van het gebruik van strategieën (Planning, Uitvoering, Evaluatie, Herstel) op drie van de vier meta-categorieën voor Communicatieve activiteiten die in paragraaf 4.8 werden besproken (bemiddeling is buiten beschouwing gebleven).

Het is de vraag op welk detailleringniveau strategieën moeten worden geschaald. Men kan voor iedere cel in de tabel een schaal definiëren onder vermelding van de strategieën op de niveaus waarvoor ze het meest van toepassing zijn. Anderzijds kan men ook proberen schalen te definiëren voor alle in het overzicht vermelde aspecten. Men kan echter ook een meer pragmatische, holistische benadering kiezen en cellen in de tabel tot één schaal combineren. De gekozen benadering is afhankelijk van het belang van de betreffende strategieën binnen een bepaalde context. De schalen die als illustratie in de bijlage zijn opgenomen gaan soms uit van een meer holistische benadering (waarbij zelfs monitoren en herstellen voor Productie en Interactie samen in één schaal worden gecombineerd) en soms van een meer analytische benadering (schalen voor alle drie de uitvoeringsaspecten van de in het overzicht opgenomen interactiestrategieën). De categorieën waarvoor geen illustratieve descriptoren beschikbaar zijn worden cursief gedrukt.

	<b>Receptie</b>	<b>Interactie</b>	<b>Productie</b>
<b>Planning</b>	<i>Opstellen (selecteren van mentale set, activeren schema)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Opstellen (selecteren van gedragsdiagrammen)</i></li> <li>- <i>Opsporen van hiaat in informatie/mening</i></li> <li>- <i>Beoordelen wat voorondersteld kan worden</i></li> <li>- <i>Beurten plannen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Repeteren oefenen</i></li> <li>- <i>Hulpbronnen lokaliseren</i></li> <li>- <i>Gehoor in aanmerking nemen</i></li> <li>- <i>Taak aanpassen</i></li> <li>- <i>Boodschap aanpassen</i></li> </ul>
<b>Uitvoering</b>	Aanwijzingen identificeren en conclusies trekken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het woord nemen</li> <li>- Samenwerken</li> <li>- <i>Het onverwachte het hoofd bieden</i></li> <li>- Hulp vragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compenseren</li> <li>- <i>Op bestaande kennis voortbouwen</i></li> <li>- <i>Experimenteren</i></li> </ul>
<b>Evaluatie</b>	<i>Hypothese toetsen: tekstuele aanwijzingen afzetten tegen schema</i>	- <i>Monitoren (schema, gedragsdiagram)</i>	- Monitoren (en Corrigeren)
<b>Herstel</b>	<i>Hypothesen herzien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opheldering vragen</li> <li>- <i>Opheldering geven</i></li> <li>- Herstel van communicatie</li> </ul>	- <i>Zelfcorrectie</i>

Tabel 11

## Schalen voor socio-culturele competentie

Drie gebieden van socio-culturele competentie komen mogelijk in aanmerking voor schaling:

- \* Sociolinguïstieke competentie wordt in het Referentiekader beschouwd als een aspect van communicatieve competentie; heeft enerzijds betrekking op regels voor stijl, directheid, passendheid en register; anderzijds op socio-pragmatische regels en conventies waaronder conventies ten aanzien van beurt nemen en beleefdheid;
- \* Socio-culturele kennis, wordt in het Referentiekader beschouwd als deel van algemene competenties (kennis van de wereld) en dus als onafhankelijk van losstaand van communicatieve competentie;
- \* Interculturele vaardigheden.

Alle aspecten van socio-culturele competentie zijn echter om een aantal redenen zeer moeilijk te schalen.

Het lijkt in de eerste plaats bijzonder moeilijk om voor socio-culturele competentie descriptoren te ontwerpen waarin men enerzijds vage generalisaties vermijdt die voor alle mogelijke interpretaties vatbaar zijn (bijvoorbeeld *'Toont enig bewustzijn van culturele verschillen'*) en anderzijds geen gedragsdoelen vormen die zouden passen in een overzicht dat op alle niveaus van toepassing is (bijvoorbeeld *'Kan culturele beelden en symbolen in relatie tot beroemde personen herkennen'*, of *'Kan cultuur-gerelateerde woorden in de doeltaal identificeren'*).

In de tweede plaats - zelfs wanneer een redelijk precieze descriptor is ontworpen (bijvoorbeeld *'Heeft voldoende kennis van verwachte gedragspatronen om zeer korte, eenvoudige rituele sociale uitwisselingen te hanteren'*, of *'Kan een grove onderscheiding tussen formeel en informeel register maken, maar vermengt dikwijls formele en informele elementen in zijn/haar spraakgebruik'*), blijkt dat socio-culturele competentie nauwelijks gerelateerd is aan andere elementen van communicatieve competentie en niet op dezelfde schaal kan worden gebracht. Dit wil niet zeggen dat er geen schaal voor socio-culturele competentie zou bestaan, maar wel dat de ontwikkeling van zo'n schaal waarschijnlijk beter in een afzonderlijk project kan worden gerealiseerd.

*Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:*

- *op welke wijze en in welke mate hun operationele descriptieve modellen voor vaardigheidscategorieën zich verhouden tot theoretische modellen;*
- *op welke wijze en in welke mate zij gericht zijn op aspecten van linguïstische, pragmatische, socio-culturele en strategische competentie;*
- *op welke wijze en in welke mate zij doelstellingen definiëren in aspecten van linguïstische, pragmatische, socio-culturele en strategische competentie;*
- *op welke wijze en in welke mate zij streefniveaus voor receptie, interactie, productie en bemiddeling of aspecten daarvan definiëren;*
- *in welke mate een beschrijving van de vaardigheid van hun leerders de ontwikkeling van nieuwe categorieën vergt en in welke mate deze vaardigheid zou kunnen worden beschreven door een uitwerking van de bij het Algemene Referentiekader als voorbeeld gegeven categorieënsets;*
- *welk profiel van vaardigheden met betrekking tot onderscheiden communicatieve activiteiten zij voor verschillende groepen leerders binnen hun systeem toepasselijk achten;*
- *welk profiel van communicatieve strategieën zij voor verschillende groepen leerders binnen hun systeem in verschillende communicatieve activiteiten passend vinden.*