



Europees Jaar van de talen 2001

## Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband

Nederlandse examenniveaus voor Frans,  
Duits en Engels en hun plaats op de  
Europese schaal van taalvaardigheid



**S | L | O**  
specialisten in leerprocessen



**S | L | O**

specialisten in leerprocessen

# Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband

Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en  
Engels en hun plaats op de Europese schaal van  
taalvaardigheid

Erna van Hest  
John H.A.L. de Jong  
Gé Stoks

Enschede/Arnhem, februari 2001

Verantwoording

© **2001 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

**Auteurs:** Erna van Hest, John J.A.L. de Jong, Gé Stoks

**Eindredactie:** Gé Stoks

**Citogroep:**

Unit VO

Harry Beltman, Wetenschappelijk medewerker Duits Schoolexamens

Erna van Hest, Wetenschappelijk medewerker Engels Schoolexamens

Kirsten van Ingen, Trainee Schoolexamens

Dorine Smulders, Wetenschappelijk medewerker Frans Schoolexamens

Noud van Zuijlen, Wetenschappelijk medewerker Engels Centrale Examens

**Psychometrisch Onderzoek- en Kenniscentrum:**

Frans Kleintjes, Psychometricus

**SLO:**

Francis Staatsen, Senior leerplanontwikkelaar moderne vreemde talen

Gé Stoks, Senior leerplanontwikkelaar moderne vreemde talen

**Vormgeving:** SLO

**Layout:** Angela Ligtenberg

**Besteladres**

SLO, specialisten in leerprocessen

Angela Ligtenberg

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 285

# Inhoud

Voorwoord	5
Doelgroep en leeswijzer	7
1. Achtergronden	9
1.1 Europese schaal van taalvaardigheid	9
1.2 Taalportfolio	10
1.3 Het Europees Referentiekader in Nederland	11
1.4 Eerdere initiatieven	11
2. Opzet van het onderzoek	13
3. Analyse van de examenprogramma's in termen van het Europees Referentiekader	15
3.1 De examenprogramma's vmbo	15
3.2 De examenprogramma's havo en vwo	20
4. De koppeling van de examens moderne vreemde talen aan de Europese schaal van taalvaardigheid	25
5. Conclusies, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek	35
Literatuur	41
Bijlage: de Europese schaal van Taalvaardigheid	43



## Voorwoord

Als gevolg van de toenemende internationalisering en mobiliteit hebben steeds meer mensen kennis van vreemde talen nodig. Dat besef is niet alleen in Nederland maar ook in vrijwel alle andere landen van Europa aanwezig. Talen worden niet alleen geleerd op school, maar ook in privésituaties, in meertalige gezinnen, tijdens buitenlandse vakanties, en in particuliere taleninstituten, in binnen- en buitenland. Een probleem daarbij is dat het buitengewoon moeilijk is op een internationaal transparante wijze te beschrijven hoe goed iemand zijn talen beheerst, met andere woorden, welk niveau bereikt wordt. Leerlingen die het vwo verlaten met een zeven voor Engels kunnen buiten Nederland heel moeilijk duidelijk maken wat die zeven betekent. Zij weten bijvoorbeeld niet of het zinvol is een Cambridge First Certificate te halen, omdat zij niet weten op welk niveau zijzelf zich bevinden en op welk niveau dat Cambridge examens zich bevindt. Evenmin weten wij wat het betekent als Duitse studenten uit München laten zien dat zij op hun eindexamen Gymnasium een 2 voor Engels hebben gehaald. Het cijfersysteem verschilt van land tot land en ook de inhoud van het talenonderwijs. Is zo'n cijfer tot stand gekomen op basis van een leerplan met een zwaar accent op lezen en literatuur of is er veel aan spreek- en luistervaardigheid gedaan? En welk niveau is in elke vaardigheid gehaald?

Met deze publicatie wordt geprobeerd een bijdrage aan de oplossing van bovengenoemd probleem te leveren. Dat gebeurt op twee manieren:

1. SLO heeft de *eindtermen in de examenprogramma's* voor Frans, Duits en Engels voor vmbo en havo/vwo geanalyseerd en deze gerelateerd aan de Europese schaal van taalvaardigheid, de internationale standaard, die door de Raad van Europa is ontwikkeld.
2. De Citogroep heeft de *examens* voor de moderne vreemde talen gekoppeld aan dezelfde Europese schaal van taalvaardigheid.

De opdracht hiervoor is door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gegeven aan SLO, Specialisten in Leerprocessen, die de opdracht samen met collega's van de Citogroep hebben uitgevoerd. In het colofon staan de namen van de betreffende medewerkers vermeld. Tevens is gebruik gemaakt van de deskundigheid van John de Jong, die nauw betrokken is geweest bij de ontwikkeling van het Europees Referentiekader en de Europese schaal van taalvaardigheid. De poging om de Nederlandse examens en examenprogramma's aan de Europese schaal van taalvaardigheid te koppelen kan gezien worden als een Nederlandse bijdrage aan het Europees Jaar van de Talen.

Enschede, februari 2001  
Gé Stoks, projectleider

# Doelgroep en leeswijzer

## Doelgroep

Deze publicatie is in eerste instantie bedoeld voor de volgende doelgroepen:

- Docenten moderne vreemde talen in het Nederlandse voortgezet onderwijs, met name docenten Frans, Duits en Engels. Zij kunnen zich informeren over de niveaus die in het Nederlandse onderwijs worden nagestreefd en hoe die zich verhouden tot de Europese schaal van taalvaardigheid. Zij kunnen tevens de prestaties van Nederlandse leerlingen vergelijken met die van leerlingen in andere landen wanneer in die andere landen eveneens een relatie wordt gelegd tussen de nationale kwalificaties en de Europese schaal van taalvaardigheid. Die Europese schaal fungeert dus als een referentieschaal.
- Aanbieders van particuliere talencursussen. Docenten aan particuliere taleninstituten hebben vaak behoefte aan informatie over het niveau dat in het reguliere onderwijs wordt nagestreefd.
- Leden van instanties en commissies die belast worden met de herziening van de examenprogramma's. Zij kunnen zich een beeld vormen van de niveaus die nagestreefd worden in de huidige eindexamenprogramma's van het voortgezet onderwijs en hoe deze zijn uitgewerkt in de eindexamens. Vervolgens kunnen zij aan de hand van deze gegevens besluiten de eindtermen zodanig te herformuleren dat zij ten eerste meer in overeenstemming zijn met de niveaubeschrijvingen van de Europese schaal van taalvaardigheid en ten tweede met in de praktijk van het onderwijs haalbare niveaus.
- De leerlingen die Frans, Duits en Engels in het voortgezet onderwijs leren. Zij zijn geen directe doelgroep in de zin, dat zij als lezers van deze publicatie gezien worden, maar de gegevens zijn voor hen van belang en kunnen aan hen meegedeeld worden door docenten die eventuele adviezen voor verdere studie in het vervolgonderwijs of de particuliere sector geven.

## Leeswijzer

In hoofdstuk één staan de achtergronden van dit project beschreven, hoe het Europees referentiekader en de Europese schaal van taalvaardigheid zijn ontstaan, welke eerdere initiatieven er zijn geweest en welke ontwikkelingen er nationaal en internationaal op dit gebied hebben plaatsgevonden en nog plaatsvinden.

In hoofdstuk twee wordt de opzet van het onderzoek dat door SLO en Citogroep is uitgevoerd beschreven.

In hoofdstuk drie staan de analyses die de SLO heeft uitgevoerd. De SLO-medewerkers hebben de *examenprogramma's* voor vmbo en havo/vwo geanalyseerd en vergeleken met de niveaus van het Europees Referentiekader.

In hoofdstuk vier wordt verslag gedaan van een onderzoek van de Citogroep waarin onderzocht is op welke wijze de *examens* voor moderne vreemde talen gekoppeld kunnen worden aan de Europese schaal van taalvaardig in het Europees Referentiekader.

In hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

# 1. Achtergronden

Het voorstel om een systeem te ontwikkelen waarmee taalvaardigheid op een herkenbare manier beschreven kan worden heeft een lange geschiedenis. Zo werd in de zeventiger jaren al door de Raad van Europa getracht tot een internationaal geaccepteerd unit-credit systeem voor het leren van talen te komen. De tijd was daarvoor toen echter nog niet rijp en het voorstel kreeg niet de brede steun die men wellicht verwacht had.

## 1.1 Europese schaal van taalvaardigheid

In 1991 vond in de Zwitserse plaats Rüslikon een internationale conferentie plaats, wederom onder auspiciën van de Raad van Europa met als titel: "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification". Tijdens deze conferentie werd besloten het zogenaamde "Common European Framework of Reference" te ontwikkelen, een document dat als functie moest hebben:

- samenwerking tussen onderwijsinstellingen in verschillende landen te bevorderen;
- een stevige basis te verschaffen voor de wederzijdse erkenning van taalkwalificaties;
- leerlingen, studenten, docenten, ontwikkelaars van taalcursussen, exameninstellingen en onderwijsmanagers behulpzaam te zijn bij het positioneren en op elkaar afstemmen van hun werkzaamheden.

Met behulp van het Common European Framework of Reference, het Europees Referentiekader, zou iedereen die bij het talenonderwijs in Europa betrokken is zijn eigen onderwijspraktijk moeten kunnen beschrijven. Het Referentiekader bevat alle descriptieve categorieën die daarvoor nodig zijn met daarnaast een zestal zogenaamde referentieniveaus. Voor deze niveaus zijn algemene niveaubeschrijvingen, *algemene descriptoren*, ontwikkeld. Deze

worden de niveaus A1, A2, B1, B2, C1 en C2 genoemd. In het Engels worden de volgende termen gebruikt om deze niveaus aan te geven:

- A1 Breakthrough
- A2 Waystage
- B1 Threshold
- B2 Vantage
- C1 Effective Operational Proficiency
- C2 Mastery

In de praktijk wordt dit stelsel van niveaus de Europese Schaal van Taalvaardigheid genoemd. De beschrijvingen van deze niveaus, de zogenaamde algemene descriptoren, staan in de bijlage. Voor elk van deze niveaus zijn vervolgens *specifieke descriptoren* geformuleerd, die gerelateerd zijn aan de algemene descriptoren, waardoor er een samenhangend systeem van doelen voor het talenonderwijs is ontstaan. Voor praktische doeleinden zijn de 6 hoofdniveaus verdere onderverdeeld. Ieder niveau is onderverdeeld in twee subniveaus: A1 is onderverdeeld in A1.1 en A1.2; A2 is onderverdeeld in A2.1 en A2.2, etc.

## 1.2 Taalportfolio

Het tweede instrument dat ontwikkeld is om tot meer samenhang en afstemming van het talenonderwijs in Europa te komen is de Europese taalportfolio. Dit is een document dat internationaal herkenbaar is en uit drie delen bestaat:

- een taalbiografie, waarin de leerder zijn taalleerervaringen, zowel op school als daarbuiten kan documenteren;
- een talenpaspoort, waarin de leerders op de Europese schaal van taalvaardigheid kunnen aangeven welk niveau zij in de verschillende talen hebben bereikt;
- een dossier waarin de leerders voorbeelden van eigen werk kunnen opnemen, eventueel ter onderbouwing van de niveau-inschattingen die zij in het paspoort hebben aangegeven.

Op de taalportfolio wordt in deze publicatie niet verder ingegaan. Informatie hierover is te vinden in De Jong en Stoks, 1999 of op de website van de Nederlandse taalportfolio

<http://www.taalportfolio.nl/>

### 1.3 Het Europees Referentiekader in Nederland

In Nederland organiseerde het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen in maart 1999 een conferentie over het Europees Referentiekader en de taalportfolio op het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Tijdens die conferentie hebben allerlei bij het talenonderwijs betrokkenen kennis kunnen nemen van de beide documenten. De staatssecretaris liet weten dat zij de niveaus van de Nederlandse eindtermen, kerndoelen en eindexamens van Engels in het Basisonderwijs tot en met de examens voor de moderne vreemde talen in het vwo wilde laten relateren aan de Europese schaal van taalvaardigheid. Tevens nodigde zij de aanwezigen uit de sectoren van het hoger, universitair en beroepsonderwijs en de vertegenwoordigers van particuliere taleninstituten uit na te gaan wat het Europees Referentiekader voor hen zou kunnen betekenen. Inmiddels wordt door verschillende taleninstituten en door bijvoorbeeld HEAO's en ROCs onderzocht op welke wijze zij hun kwalificaties kunnen relateren aan de Europese schaal van taalvaardigheid.

### 1.4 Eerdere initiatieven

In Nederland verscheen eind jaren zeventig, naar aanleiding van de ITS-rapporten over de behoefte aan talenonderwijs in Nederland een rapport van de zogenaamde Interim Begeleidingscommissie ITS-Rapporten (IBI). In dit rapport werd aanbevolen een zogenaamde autonome structuur voor het talenonderwijs te ontwikkelen (Smit, 1980; Van Els & Slagter 1982). Dit voorstel is indertijd in de bureaulade verdwenen, waarna in 1991 in het kader van het Nationaal Actieprogramma *Horizon Taal* (Van Els, 1990) wederom in aanbeveling 29 werd aanbevolen zo'n samenhangend systeem te ontwikkelen.

*Er is een algemeen referentiekader noodzakelijk waarbinnen doelstellingen en eind- en tussentermen systematisch kunnen worden geordend. Dit zou kunnen bestaan uit specificaties van praktische taalgebruikssituaties met bijbehorende taalhandelingen*

*en -functies en zou onderscheiden moeten zijn in een beperkt aantal niveaus.  
(Horizon Taal, pagina 49)*

Op grond van die aanbeveling ontwikkelden SLO en Citogroep een referentiekader in opdracht van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen dat inmiddels was opgericht (De Jong, Stoks e.a. 1996). Dit referentiekader kan nu als een voorstudie worden gezien voor het werk dat in het kader van dit project is uitgevoerd. Hoewel eerste concepten van het Europees Referentiekader toen beschikbaar waren en daarvan ook gebruik is gemaakt bij het ontwikkelen van dat kader, werd het niet opportuun geacht aan die publicatie veel ruchtbaarheid te geven, omdat tegelijkertijd het Europees referentiekader ter consultatie werd vrijgegeven en het vermoeden bestond dat twee referentiekaders tot grote verwarring zouden leiden.

Inmiddels is besloten het Europees Referentiekader als uitgangspunt te nemen. Er is een Nederlandse vertaling van de Europese schaal van taalvaardigheid gemaakt, die in deze publicatie is opgenomen en eerder op de website van het Ministerie van OC&W heeft gestaan. Mede als gevolg van de toegenomen internationale contacten en de behoefte aan internationale vergelijkbaarheid en transparantie van examens is de acceptatie van een internationale schaal van taalvaardigheid waarmee men de eigen nationale kwalificaties kan vergelijken duidelijk toegenomen.

Daarbij is het van belang te onderstrepen dat de Europese schaal geen normatieve schaal is, die bijvoorbeeld de Nederlandse examens gaat vervangen. De Europese schaal is een *referentieschaal*, waaraan iedereen naar believen zijn eigen kwalificaties kan verbinden. Bovendien kan men met behulp van het Europees Referentiekader de examens analyseren en eventueel zodanig herformuleren dat een duidelijke koppeling met de niveaus van de Europese schaal van taalvaardigheid kan worden gelegd.

## 2. Opzet van het onderzoek

Het probleem van de vaststelling van de niveaus is vanuit twee invalshoeken onderzocht:

1. De SLO heeft de examenprogramma's voor het vmbo en het havo/vwo geanalyseerd om te achterhalen welk niveau met deze examenprogramma's beoogd wordt. Daartoe zijn de formuleringen van de eindtermen vergeleken met die van de niveaudecriptoren in het Europees Referentiekader.
2. De Citogroep heeft voor een beperkt aantal talen en een beperkt aantal niveaus een onderzoek uitgevoerd, waarin docenten Frans, Duits en Engels de examens voor lezen, luisteren en spreken geclassificeerd hebben in termen van het Europees Referentiekader. Met andere woorden, zij moesten proberen aan te geven op welk niveau van het Referentiekader de opgaven in de examens zich bevonden.

In dit onderzoek hebben we gebruik gemaakt van de beschrijvingen in het Europees Referentiekader en het voorwerk dat Zwitserse collega's hebben verricht op het gebied van de ontwikkeling van niveaubeschrijvingen (vgl Schneider/North, 1999). Ten behoeve van dit project zijn de niveaubeschrijvingen in het Nederlands vertaald. Verder heeft dit onderzoek de volgende kenmerken:

1. Er zijn niveaubeschrijvingen voor lezen, luisteren, spreken en schrijven. In het Europees Referentiekader wordt onderscheid gemaakt tussen *oral interaction* en *oral production*. In de examenprogramma's in Nederland spreken we meestal van gespreksvaardigheid en dat zou dus *oral interaction* moeten zijn. In de spreektoetsen van de Citogroep is echter nauwelijks sprake van interactie, maar van mondelinge productie. Bij de analyse van de examenprogramma's door de SLO is met zowel formuleringen voor mondelinge interactie als mondelinge productie rekening gehouden.
2. De zes niveaus van de Europese schaal van taalvaardigheid zijn nogmaals onderverdeeld zodat er in totaal 12 niveaus kunnen worden onderscheiden. Dit is gedaan omdat binnen veel schoolsystemen, ook in het buitenland, behoefte bestaat aan fijnere niveau-onderscheidingen, bijvoorbeeld tussen vmbo en

havo of tussen havo en vwo. De hoogste niveaus worden binnen een schoolsysteem vrijwel niet bereikt, dus moet 95% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs binnen de niveaus A1.1 tot en met B2.2 gepositioneerd worden. Als een soort vuistregel wordt wel gesteld dat de leertijd om naar een volgend niveau te komen steeds verdubbelt. Het duurt tweemaal zo lang om van A2 naar B1 te komen als om van A1 naar A2 te komen. Bovendien is er verschil tussen de leerlast van verschillende talen. Voor Nederlandse leerlingen is voor Frans, een niet-Germaanse taal, de leerlast veel groter dan voor de aan het Nederlands verwante talen Engels en Duits. Daarnaast is er waarschijnlijk sprake van een zekere vorm van synergie, wanneer meer talen worden geleerd, waardoor de leerlast geringer kan zijn.

### **3. Analyse van de examenprogramma's in termen van het Europees Referentiekader**

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van de SLO-medewerkers gepresenteerd die de examenprogramma's voor het vmbo en het havo/vwo hebben geanalyseerd. Het gaat hier om een samenvatting van de belangrijkste bevindingen. De volledige analyses die door medewerkers van de SLO zijn uitgevoerd zijn met aanbevelingen voor een herformulering van de eindtermen in de examenprogramma's in een afzonderlijke publicatie opgenomen (Staatsen & Stoks, 2001).

#### **3.1 De examenprogramma's vmbo**

Bij de analyse van het eindexamenprogramma gaan we uit van de nieuwe eindtermen voor het vmbo, die het oude eindexamenprogramma vbo en mavo vervangen. De aanname hierbij is dat de oude vbo- en mavo-niveaus op zich niet veranderd zijn. Voor de nieuwe situatie van het vmbo is bij de formulering van doelstellingen gestreefd naar uniformiteit van de vmbo-eindtermen met enerzijds de eindtermen van de nieuwe tweede fase van havo en vwo en anderzijds met de kerndoelen van de basisvorming.

##### **Vier leerwegen**

Het vmbo kent 4 leerwegen, namelijk:

1. de theoretische leerweg
2. de gemengde leerweg
3. de kaderberoepsgerichte leerweg
4. de basisberoepsgerichte leerweg.

##### **Kerdeel en verrijksdeel**

In het eindexamenprogramma vmbo zijn er eindtermen voor:

1. het kerndeel, dat voor alle leerwegen geldt. In dit onderdeel zijn ook een aantal eindtermen, gecursiveerd, opgenomen die alleen gelden voor de theoretische, de gemengde en de kaderberoepsgerichte leerweg.
2. het verrijksdeel, dat alleen van toepassing is op de gemengde en de theoretische leerweg.

### Drie niveaus

- I. De basisberoepsgerichte leerweg, BBL, kent het laagste niveau: de 'gewone' eindtermen van het kerndeel.
- II. De kaderberoepsgerichte leerweg, KBL, heeft een soort tussenniveau: het volledige kerndeel, 'gewone' en gecursiveerde eindtermen.
- III. De theoretische en gemengde leerwegen, GTL, hebben het hoogste niveau: het volledige kerndeel en daaraan toegevoegd het verrijksdeel.

### Eindtermen algemeen

De eindtermen van het kerndeel zijn gespecificeerd volgens de volgende systematiek:

1. Er worden allereerst een aantal eindtermen voor de moderne vreemde talen gegeven voor de volgende categorieën:
  - oriëntatie op leren en werken. Het gaat er hierbij om dat de kandidaat zich oriënteert op de eigen loopbaan, en daarbij o.a. kan aangeven welk belang kennis van moderne vreemde talen daarin heeft;
  - basisvaardigheden. Hier gaat het om zaken zoals: zelfstandig leren en werken, het werken met informatie- en communicatietechnologie, omgaan met verbale en cijfermatige informatie, en het adequaat omgaan met zichzelf en anderen in het leer- en werkproces;
  - leervaardigheden in de moderne vreemde talen. Hier gaat het om: het kiezen van strategieën bij de verschillende taalvaardigheden, het kiezen en hanteren van compenserende strategieën bij de verschillende taalvaardigheden, en het toepassen van kennis van land en samenleving bij het herkennen van cultuuruitingen van een taalgebied.
2. Daarna wordt er onderscheid gemaakt tussen:
  - leesvaardigheid
  - luister- en kijkvaardigheid
  - gespreksvaardigheid
  - schrijfvaardigheid.
3. Voor elk van deze vier vaardigheden zijn een aantal eindtermen gespecificeerd.
4. Er is in feite sprake van twee niveaus in het kerndeel: eindtermen die voor alle leerwegen gelden en een aantal, gecursiveerde, die

een hoger niveau in de drie 'hoogste' leerwegen mogelijk maken. De eindtermen van het verrijkingsdeel, dat alleen bestaat uit toevoegingen voor leesvaardigheid Frans, Duits en Engels en schrijfvaardigheid Engels, zijn op te vatten als het derde vmbo-niveau.

5. Er zijn geen specificaties voor aspecten zoals omvang woordenschat en grammaticale categorieën.
6. Het niveau-onderscheid komt tot stand door:
  - variatie in aantallen eindtermen, waarvan de gecursiveerde en die van het verrijkingsdeel leesvaardigheid ook in kwaliteit van een hoger niveau (zouden moeten) zijn;
  - tekstkenmerken bij de receptieve vaardigheden;
  - variatie in het aantal situaties waarin gesprekken gevoerd moeten kunnen worden;
  - variatie in het aantal tekstsoorten dat door kandidaten geproduceerd moet worden voor schrijfvaardigheid;
  - de kwaliteit van uitvoering bij de productieve vaardigheden;
  - wat betreft niveau-onderscheid tussen de moderne vreemde talen onderling worden er voor één of meer moderne vreemde talen vooral kwalitatieve nuances aangebracht bij zaken zoals tekstkenmerken bij de receptieve vaardigheden en kwaliteit van uitvoering bij de productieve vaardigheden. Uit de beschrijving van de eindtermen blijkt dat er op alle drie vmbo-niveaus hogere eisen voor Duits en Engels gesteld worden dan voor Frans.

Voor de analyse ten behoeve van de vergelijking van de formuleringen van de examenprogramma's met die van de descriptoren in het Europees Referentiekader kunnen de eindtermen genoemd onder 1. buiten beschouwing blijven. Deze zijn in zeer algemene termen geformuleerd en kunnen moeilijk specifiek vergeleken worden met de descriptoren van het Europees Referentiekader.

#### **De eindtermen voor leesvaardigheid**

De eindtermen van het eindexamenprogramma vmbo (wat moeten leerlingen met de teksten kunnen) zijn lastig te vergelijken met de

descriptoren van het Europees Referentiekader. In het Europees Referentiekader worden formuleringen gebruikt met *lezen* en *begrijpen*, terwijl het vmbo-programma zaken aangeeft zoals *relevante informatie aangeven*, *hoofdgedachte aangeven*, *betekenis van belangrijke elementen aangeven*, *vergelijken en conclusies trekken* (allemaal voor het niveau BBL). Het niveau KBL heeft *verbanden aangeven*, terwijl het niveau GTL *gebruik van stijlmiddelen -grappen, overdrijvingen, en conclusies trekken t.a.v. schrijfdoel en opvattingen van de auteur* kent. Al deze zaken zijn op zich wel te interpreteren als *lezen* en *begrijpen*, maar de systematiek is van een andere aard. In het Europees Referentiekader wordt het niveauonderscheid vooral gevonden in kenmerken van tekstsoorten, tekstonderwerpen en moeilijkheidsgraad van de teksten, terwijl het eindexamenprogramma vmbo naast dit onderscheid ook een onderscheid maakt t.a.v. wat leerlingen met deze teksten moeten kunnen doen.

Op grond van onze analyses interpreteren wij het examenprogramma leesvaardigheid vmbo als volgt in termen van het Europees Referentiekader:

Niveau	Engels	Duits	Frans
GTL	B1.2	B1.2	B1.1
KBL	B1.1	B1.1	A2.2
BBL	B1.1	B1.1	A2.2

Niveaus voor leesvaardigheid vmbo

#### De eindtermen voor kijk- en luistervaardigheid

Ook de eindtermen van het examenprogramma vmbo (wat moeten leerlingen met de teksten kunnen) zijn lastig te vergelijken met de descriptoren van het Europees Referentiekader. In het Europees Referentiekader worden formuleringen gebruikt met *begrijpen* en *volgen*, terwijl het vmbo-programma zaken aangeeft zoals *relevante informatie aangeven*, *hoofdgedachte aangeven*, en *betekenis van belangrijke elementen aangeven*. Al deze zaken zijn op zich wel te interpreteren als *begrijpen* en *volgen*, maar de systematiek is van een andere aard. In het Europees Referentiekader wordt het niveauonderscheid vooral aangebracht door het onderscheid t.a.v. tekstsoorten, tekstonderwerpen en moeilijkheidsgraad van de

teksten, terwijl het eindexamenprogramma vmbo naast dit onderscheid ook een onderscheid maakt t.a.v. wat leerlingen met deze teksten moeten kunnen doen. Zo wordt op het niveau KBL van leerlingen gevraagd dat ze *op basis van het gehoorde anticiperen op het vervolg van een gesprek* (eindterm 4).

Op grond van onze analyses komen wij tot de volgende interpretatie van de eindtermen luistervaardigheid:

Niveau	Engels	Duits	Frans
GTL	-	-	-
KBL	B1.1	B1.1	A2.2
BBL	A2.2	A2.2	A2.1

**Niveaus voor kijk- en luistervaardigheid vmbo**

Binnen de verschillende soorten luistervaardigheid zijn echter andere nuances aan te brengen. Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar de receptieve strategieën die in het examenprogramma worden genoemd, kunnen die op het niveau B1 geplaatst worden. Toch lijkt de algemene luistervaardigheid zich eerder op de hierboven genoemde niveaus te bevinden.

**De eindtermen voor gespreksvaardigheid**

Het Europees referentiekader bevat meer dan 20 schalen die betrekking hebben op gespreksvaardigheid of aspecten daarvan. Bovendien wordt in het Europees referentiekader systematisch onderscheid gemaakt tussen mondelinge interactie en mondelinge productie. Qua intentie kan men stellen dat in de examenprogramma's met name sprake is van mondelinge interactie (gespreksvaardigheid). Bij de toetsing is er echter zelden sprake van echte interactie, maar van tamelijk korte antwoorden op stimuli, dus dat zou betekenen dat er eerder sprake is van mondelinge productie. In de algehele analyse worden alle schalen (dus zowel die voor mondelinge productie als voor mondelinge interactie) op hun relevantie voor het vmbo geanalyseerd (zie Staatsen & Stoks 2001). In die analyses wordt eveneens aangegeven welke schalen/categorieën voor het formuleren van eindtermen voor gespreksvaardigheid van belang kunnen zijn. Op grond van onze

analyses komen wij tot de volgende interpretatie van de eindtermen voor gespreksvaardigheid:

Niveau	Engels	Duits	Frans
GTL	-	-	-
KBL	A2.2	A2.2	A2.2
BBL	A2.1	A2.1	A2.1

Niveaus voor gespreksvaardigheid vmbo

### 3.2 De examenprogramma's havo en vwo

Bij de analyse van het eindexamenprogramma gaan we uit van de nieuwe examenprogramma's voor Frans, Duits en Engels in de tweede fase. Hoewel er in de praktijk waarschijnlijk niveauverschillen optreden tussen leerlingen die slechts een deelvak (Frans of Duits in het algemeen deel van het programma) volgen en leerlingen die het hele vak volgen is er in het examenprogramma vanuit gegaan dat alle leerlingen voor bijvoorbeeld leesvaardigheid op het vwo hetzelfde eindniveau behalen.

De examenprogramma's voor de tweede fase zijn gespecificeerd volgens de volgende systematiek:

1. Er wordt onderscheid gemaakt tussen:
  - leesvaardigheid
  - luistervaardigheid
  - gespreksvaardigheid
  - schrijfvaardigheid.
2. Voor deze vaardigheden zijn vier niveaus gespecificeerd. (Eigenlijk 5 niveaus, maar het vijfde niveau is een theoretisch open hoogste niveau dat ook wel een native speaker level wordt genoemd, maar voor de onderwijssituatie niet relevant is).
3. Voor elke vaardigheid zijn een reeks eindtermen gespecificeerd.
4. Deze eindtermen gelden, op een enkele uitzondering na, voor alle niveaus.
5. Er zijn geen concrete specificaties voor aspecten als woordenschat, correctheid, uitspraak, of grammaticale categorieën aangegeven.

6. Het niveauonderscheid komt tot stand door criteria die hoofdzakelijk betrekking hebben op de kwaliteit van het taalmateriaal.
7. Binnen het examen is er een zogenaamd handelingsdeel. Het handelingsdeel heeft betrekking op activiteiten die het taalverwervingsproces bevorderen, maar die geen niveauspecificatie hebben.

Voor de talen Frans, Duits en Engels in de tweede fase zijn in het begin van de jaren negentig niveaus ontwikkeld door de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's havo en vwo onder voorzitterschap van professor Van Els. Voor de tweede fase zijn deze niveaus als volgt in de zgn. 'niveaumeter' vastgesteld:

	lezen		Luisteren		Spreken	
	<i>vwo</i>	<i>havo</i>	<i>vwo</i>	<i>havo</i>	<i>vwo</i>	<i>havo</i>
Engels	4	3	4	3	4	3
Duits	4	3	4	3	4	3
Frans	4	3	4	3	3	2

Niveaus volgens de niveaumeter examenprogramma havo/vwo

Wanneer men de beschrijving van deze niveaus vergelijkt met de niveaus van het Europees Referentiekader kan men concluderen dat de niveaus van de Nederlandse examens zich binnen de B-niveaus van het Referentiekader bevinden. Aangezien niveau 1 bij Frans, Duits en Engels in de tweede fase niet voorkomt is er in de examenprogramma's in feite sprake van 3 niveaus, niveau 2, 3 en 4. De drie niveaus van de Nederlandse examens moeten dus ondergebracht worden in de vier subniveaus van het Referentiekader, te weten de niveaus B1.1, B1.2, B2.1 en B2.2. Bij de analyse van de formuleringen is het vaak een kwestie van interpretatie of de Nederlandse niveaus nu net binnen B1.2 of net binnen B2.1 vallen. In geval van twijfel lijken de formuleringen voor de receptieve vaardigheden eerder een beslissing naar een hogere schaal te rechtvaardigen, terwijl bij de gespreksvaardigheid de beslissing eerder naar de lagere schaal neigt.

### De eindtermen voor leesvaardigheid

De eindtermen voor leesvaardigheid in het bestaande examenprogramma gelden, met een enkele uitzondering voor alle niveaus. Het niveauonderscheid wordt bepaald door de kwaliteit van het taalmateriaal. Het gaat daarbij om zaken als het publiek waar de teksten zich op richten, de mate van redundantie en transparantie en de kennis van de cultuur van het land waar de talen gesproken worden. Deze criteria zijn uitgewerkt in een zogenaamde niveaumeter om de niveauverschillen te bepalen.

Bij de analyse is naar de eindtermen gekeken, naar de criteria voor het taalmateriaal en naar de kennis van het land waar de doeltaal wordt gesproken. Laatstgenoemde categorie komt nauwelijks in het Europees referentiekader voor, mede omdat het empirisch schalen van deze categorie niet mogelijk is gebleken. In het examenprogramma wordt verder geen onderscheid gemaakt voor de niveaus die voor de verschillende talen bereikt moeten worden. Voor leesvaardigheid zou dat altijd niveau 4 op het vwo moeten zijn en niveau 3 op het havo. In termen van het Europees Referentiekader betekent dat niveau 3 en niveau 4 binnen de B2 schaal vallen, met uitschieters naar C1 voor niveau 4. Voor niveau 3 houden we B2.1 aan en voor niveau 4 B2.2.

Niveau	Engels	Duits	Frans
vwo	B2.2	B2.2	B2.2
havo	B2.1	B2.1	B2.1

Niveaus voor leesvaardigheid havo/vwo

### De eindtermen voor luistervaardigheid

Ook de eindtermen voor luistervaardigheid in het bestaande examenprogramma gelden, met een enkele uitzondering voor alle niveaus. Het niveauonderscheid wordt evenals bij leesvaardigheid bepaald door de kwaliteit van het taalmateriaal. Het gaat ook bij luisteren om zaken als het publiek waar de teksten zich op richten, de mate van redundantie en transparantie en de kennis van de cultuur van het land waar de talen gesproken worden, die de luisteraar geacht wordt te hebben. Voor luistervaardigheid zijn daar nog aan toegevoegd zaken als het spreektempo en de mate waarin het taalgebruik kan afwijken van de standaardtaal. Ook voor

luisteren zijn deze criteria uitgewerkt in een zogenaamde niveaumeter om de niveauverschillen te bepalen.

Bij de analyse is naar de eindtermen gekeken, naar de criteria voor het taalmateriaal, naar de kennis van het land waar de doeltaal wordt gesproken en uitspraken die voorkomen met betrekking tot spreektempo en afwijkingen van de standaardtaal. In navolging van de leesvaardigheid zou dat altijd niveau 4 op het vwo moeten zijn en niveau 3 op het havo. In de schalen van het Europees referentiekader voor luistervaardigheid wordt vaak geen nadere onderverdeling in de B2-schaal aangebracht zodat zowel niveau 3 als niveau 4 binnen de B2 schaal vallen. Net als bij leesvaardigheid houden we dus ook voor luistervaardigheid het niveau B2.1 aan voor niveau 3 en niveau B2.2 voor niveau 4.

Niveau	Engels	Duits	Frans
vwo	B2.2	B2.2	B2.2
havo	B2.1	B2.1	B2.1

Niveaus voor luistervaardigheid havo/vwo

#### De eindtermen voor gespreksvaardigheid

Voor gespreksvaardigheid zijn een reeks taalhandelingen als eindterm geformuleerd. Het niveauonderscheid wordt enerzijds aangebracht door bepaalde taalhandelingen aan een hoger niveau toe te kennen (bijvoorbeeld *instrueren* en *een presentatie houden*), anderzijds worden ook hier criteria geformuleerd waaraan de taaluitingen moeten voldoen. Deze hebben betrekking op de domeinen (persoonlijke levenssfeer, sociale contacten of ook studie), op de mate van vlotheid, waarmee gesproken wordt, de begrijpelijkheid en de mate waarin de spreker zijn taalgebruik aan de situatie kan aanpassen. Deze criteria zijn ook in een niveaumeter voor gespreksvaardigheid uitgewerkt. De niveaus in de tweede fase van het havo en vwo bevinden zich tussen niveau 2 en niveau 4. Voor gespreksvaardigheid wordt wel een verschil tussen de talen Frans, Duits en Engels aangebracht, waarbij het hoogste niveau voor gespreksvaardigheid vwo voor Duits en Engels geldt en het laagste niveau 2 voor Frans op de havo. In termen van het Europees referentiekader zou dan niveau 4 weer overeenstemmen met B2, maar nu minder eenduidig boven in B2, dus eerder tussen B2.1 en

B2.2; het niveau 3 zou dan vallen binnen B1.2 en B2.1 en het niveau 2 tussen niveau B1.1 en B1.2.

De formuleringen voor gespreksvaardigheid, waarvoor een groot aantal categorieën in het Europees Referentiekader zijn opgenomen, geven eerder aanleiding tot voorzichtigheid, zodat men ook zou kunnen concluderen dat niveau 4 overeenkomt met niveau B2.1, niveau 3 met B.1.2 en niveau 2 met B1.1

Niveau	Engels	Duits	Frans
vwo	B2.1	B2.1	B1.2
havo	B1.2	B1.2	B1.1

Niveaus voor gespreksvaardigheid havo/vwo

### Conclusies

Op grond van de analyses van de examenprogramma's kan worden vastgesteld dat het mogelijk is de examenprogramma's te vergelijken met de schalen in het Europees referentiekader. Daarbij is gebleken dat het programma voor het vmbo met de diversiteit in leerwegen, eindtermen en te bereiken niveaus complexer is dan het examenprogramma voor havo/vwo.

Bij een vergelijking met het Europees Referentiekader is wel gebleken dat het examenprogramma maar een gedeelte van de mogelijke categorieën beschrijft. Bij een herziening van de examenprogramma's zouden de mogelijke categorieën van het Referentiekader op hun relevantie voor de verschillende onderwijssoorten bekeken moeten worden. Dat is ook een van de belangrijkste functies van het Europees Referentiekader voor curriculum-ontwikkeling: het referentiekader pretendeert alle mogelijke categorieën die van belang zijn voor het leren van moderne vreemde talen te beschrijven en vakontwikkelgroepen, en andere commissies zouden het referentiekader kunnen gebruiken als analyse-instrument voor het herzien en vaststellen van de programma's en de eindtermen.

Bij een herziening zouden dan ook verdere nuances kunnen worden aangebracht en kunnen de niveaus voor de talen verder worden onderverdeeld, bijvoorbeeld in de subniveaus van het Europees referentiekader, B1.1, B2.1, B2.2. Op die manier kunnen de verschillende niveaus die voor de talen bereikt worden verduidelijkt worden.

## 4. De koppeling van de examens moderne vreemde talen aan de Europese schaal van taalvaardigheid

### Inleiding

Dit hoofdstuk is gebaseerd op het classificatie-onderzoek dat door de Citogroep is uitgevoerd. Het volledige verslag van dit onderzoek is in een separate publicatie opgenomen. (Van Hest et al., 2001).

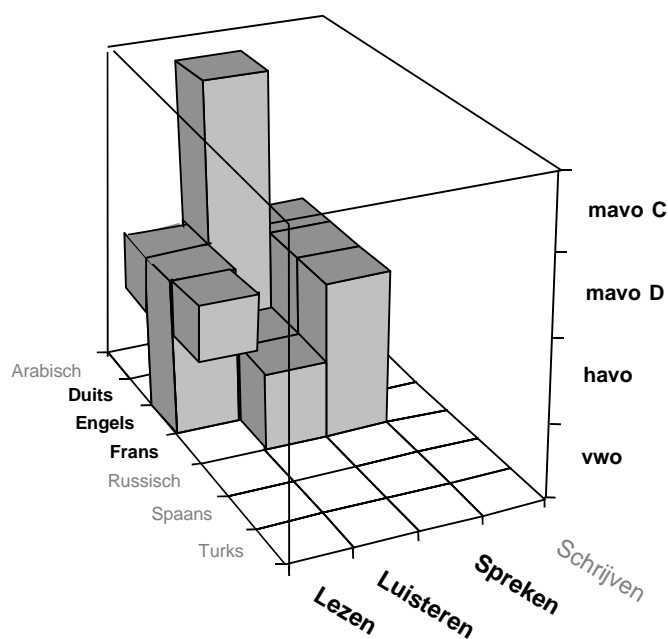
Het classificatie-onderzoek is uitgevoerd om de relatie te achterhalen tussen de volgende drie niveau-concepten:

1. de niveaus van het Europees Referentiekader
2. de door docenten ingeschatte niveaus van examenopgaven
3. de door kandidaten op examens gehaalde niveaus.

Deze onderscheiden zich dus van de in hoofdstuk 3 beschreven niveau van de *eindexamenprogramma's*.

Vanwege het oriënterende karakter is het classificatie-onderzoek uitgevoerd met een beperkte data-set. Op grond van de resultaten kunnen voorlopige hypothesen worden opgesteld, die later, in een eventueel vervolgonderzoek met voldoende data kunnen worden geverifieerd.

**Figuur 4.1: In het onderzoek betrokken examens**



De beperking betreft allereerst de aantallen talen en vaardigheden die in het onderzoek zijn betrokken. Uit de totale driedimensionale matrix van 112 examens (7 talen x 4 vaardigheden x 4 examenniveaus) zijn 16 examens onderzocht. In eerste instantie is ervoor gekozen de examens voor de drie meest gekozen talen (Duits, Engels en Frans) te classificeren en om schrijfvaardigheid voorlopig buiten beschouwing te laten. Ook zijn per betrokken taal niet alle vaardigheden op alle niveaus onderzocht. Het onderzoek beslaat per betrokken vaardigheid over de drie talen tenminste één niveau, zodat mogelijke verschillen tussen talen aan het licht kunnen komen. Voorts zijn binnen één taal (Duits) en binnen één vaardigheid (luisteren) vier examenniveaus (vwo, havo, mavo-C en mavo-D) betrokken, zodat een aanzet kan worden gegeven voor de bepaling van de verschillen in beheersingseisen bij deze examens (zie Figuur 4.1 voor een overzicht van de in het onderzoek betrokken examens).

### De onderzoeksprocedure

Tien mvt-docenten uit het Nederlandse voortgezet onderwijs hebben t.b.v. het onderzoek de examens voor lezen, luisteren en spreken geclassificeerd in termen van het Europees Referentiekader: drie docenten Frans, drie docenten Duits en vier docenten Engels. De groep bestond uit beginnende en ervaren docenten, gespreid over de talen. De meeste docenten gaven les op brede scholengemeenschappen en hadden ervaring met mavo-, havo- en vwo-leerlingen.

Voorafgaand aan hun classificatietaak kregen de docenten een inleiding over het Europees Referentiekader en over de classificatie-opdracht. Vervolgens kregen zij een training waarin zij per vaardigheid een reeks fragmenten moesten beoordelen. Het doel van de training was tweeledig: (1) vaardigheid krijgen in het toepassen en interpreteren van de niveau-omschrijvingen in het Referentiekader; (2) proberen om als groep zo veel mogelijk tot een gelijke, taalafhankelijke, interpretatie van de niveau-omschrijvingen te komen.

Per vaardigheid kregen de docenten (tekst)fragmenten of leerlingprestaties aangeboden voor elk van de vier examenniveaus (mavo-C, -D, havo, vwo) en voor elk van de drie talen (Engels, Duits, Frans). Voor luisteren en lezen beoordeelden de docenten eerst de teksten of tekstgedeelten zonder de opgaven. Daarna beoordeelden zij deze in combinatie met de bijbehorende opgaven. Voor spreken werd de taalproductie van leerlingen beoordeeld: bandopnamen van leerlingen bij de uitvoering van een aantal spreekopdrachten uit spreektoetsen havo en vwo van de Citogroep.

Het taalmateriaal werd steeds per vaardigheid per taal in willekeurige volgorde aangeboden en alle verwijzingen naar de niveaus van de examens en leerlingen waren verwijderd. Tijdens de trainingssessie kregen docenten materiaal in alledrie de talen te beoordelen om ze een breder kader te geven en om het niveau van het materiaal voor hun eigen vaktaal af te kunnen zetten tegen dat van de andere talen.

Na de trainingssessie startten de docenten met de eigenlijke classificatie van het toetsmateriaal voor lezen, luisteren en spreken. In tegenstelling tot de trainingssessie, kregen de docenten tijdens de classificatie alleen materiaal in hun eigen vaktaal te beoordelen. Het

taalmateriaal werd echter weer per vaardigheid in willekeurige volgorde aangeboden en alle verwijzingen naar niveaus waren verwijderd. De docenten werden geïnstrueerd om al het materiaal individueel te beoordelen en alleen met de andere leden van hun taalgroep te overleggen in geval van algemene interpretatieproblemen. Zij mochten dus niet overleggen over niveau-inschattingen van specifieke (tekst)fragmenten en opgaven. Gedurende de classificatie waren medewerkers van de Citogroep aanwezig om docenten te adviseren.

De docenten noteerden hun classificaties op speciale formulieren. Net als in de trainingssessie gebeurde dat voor lezen en luisteren in twee rondes. Eerst enkel op basis van het luister- of tekstfragment. Daarna in combinatie met de bijbehorende opgaven. Voor spreken werden alleen leerlingprestaties op een aantal spreekopdrachten uit havo en vwo-spreektoetsen beoordeeld.

Bij de classificatie werd docenten verzocht de (tekst)fragmenten met bijbehorende opgaven en de leerlingprestaties zoveel mogelijk in te delen in de sub-niveaus (A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, etc.), waarbij A2.1 bijvoorbeeld een niveau representeert dat ongeveer halverwege tussen A1 en A2 ligt terwijl A2.2 overeenkomt met volledige beheersing op niveau A2. Waar zij geen subniveaus konden onderscheiden gaven zij een classificatie in hoofdniveaus (A1, A2, B1, etc.) aan.

Tabel 4.1 geeft een overzicht van het materiaal dat ter classificatie aan de docenten werd voorgelegd.

Tabel 4.1: Te classificeren examenmateriaal

Onderdeel	Taal	Schooltype	Materiaal
Lezen	Duits	havo	volledig examen nieuwe stijl 2000
	Engels	havo	volledig examen nieuwe stijl 2000
		vwo	volledig examen 2000
	Frans	havo	volledig examen nieuwe stijl 2000
Luisteren	Duits	mavo-c	15 fragmenten + opgaven uit examen 1999
		mavo-d	16 fragmenten + opgaven uit examen 1999
		havo	27 fragmenten + opgaven uit examen 2000
		vwo	31 fragmenten + opgaven uit examen 2000
	Engels	vwo	30 fragmenten + opgaven uit examen 2000
		Frans	vwo
Spreken	Duits	havo	12 leerlingprestaties
		vwo	12 leerlingprestaties
	Engels	havo	8 leerlingprestaties
		vwo	12 leerlingprestaties
	Frans	havo	5 leerlingprestaties
		vwo	11 leerlingprestaties

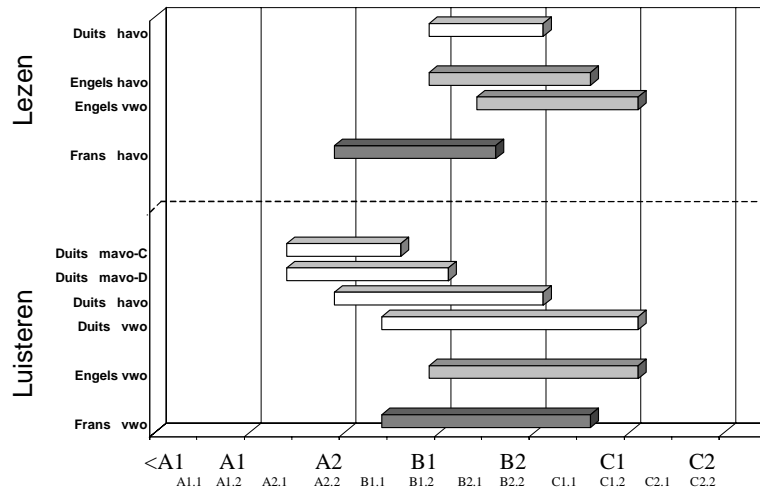
### Resultaten

Docenten stemden vaak niet overeen in hun classificaties en vertoonden soms grote afwijkingen. Classificaties waarover docenten in meerderheid overeenstemden werden opgenomen in een databestand en nader geanalyseerd. De classificaties bij lezen en luisteren kwamen over het algemeen op een lager subniveau uit (bijvoorbeeld B1.1 in plaats van B1.2) wanneer de docenten rekening hielden met de bij de tekst(fragmenten) behorende opgaven.

Figuur 4.2 toont de classificatie van de opgaven voor lezen en luisteren voor alle in het onderzoek betrokken examens. Per examen is aangegeven over welke niveaus de opgaven (tekst + bijbehorende vraag) zijn verspreid. Het examen Duits havo lezen bijvoorbeeld bevat opgaven vanaf niveau B1.2 tot in niveau B2. Voor Engels havo lezen zijn de laagst geclassificeerde opgaven gelijk aan die bij Duits, de classificatie loopt echter hoger op, tot in C1.1. Ook het examen

Engels vwo loopt door tot in C1.2 en er komen geen opgaven op B1 meer voor. Bij Frans havo lezen tenslotte lopen de opgaven van A2.2 tot B2.1. De examens luisteren vertonen een vergelijkbaar beeld. De spreiding van de opgaven over de niveaus van het Europees Referentiekader is echter over het algemeen groter.

**Figuur 4.2: Classificatie Opgaven Lezen en Luisteren volgens het Europees Referentiekader**



De opgaven voor een bepaald examen zijn dus verspreid over een aantal niveaus van het Referentiekader. Maar wat is dan het niveau van de kandidaten? In de praktijk moeten leerlingen bij de examens Lezen en Luisteren zestig tot vijftig procent van de opgaven goed beantwoorden om een voldoende te krijgen. Wanneer we dit gegeven vertalen naar de in Figuur 4.2 weergegeven spreiding over de niveaus van het Referentiekader, dan zou een kandidaat van een bepaalde opleiding minimaal opgaven moeten aankunnen die liggen op ongeveer 2/3 van de betreffende horizontale balk. Voor Duits havo Lezen dus opgaven op niveau B2.1 en voor Engels vwo Lezen C1.1. Voor spreken kunnen de niveau-eisen direct worden afgeleid uit de leerlingresultaten: aangezien alleen leerlingen met minimaal een 5.5 in het onderzoek waren opgenomen, geven de laagst op de

Referentiekader-schaal geclassificeerde leerlingen de cesuurscore aan.

Tabel 4.2 bevat een overzicht van alle classificaties inclusief een schatting van de bij de examens behorende minimale niveau-eisen om het betreffende examen met een voldoende beloond te zien.

Tabel 4.2: Classificatie van de Onderzochte Examens

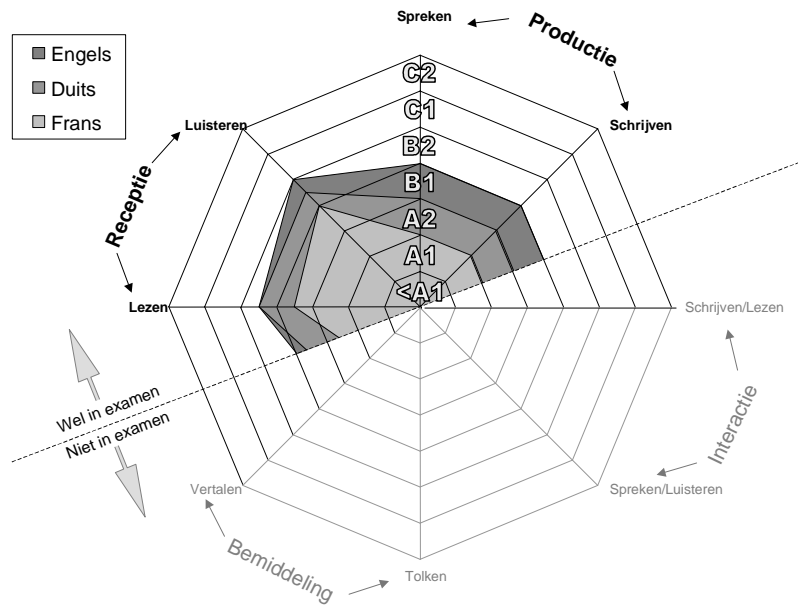
Onderdeel	Taal	Schooltype	Opgavenniveau	Schatting minimale niveau-eis
Lezen	Duits	havo	B1.2 - B2.2	B2.1
	Engels	havo	B1.2 - C1.1	B2.1
		vwo	B2.1 - C1.2	B2.1
	Frans	havo	A2.2 - B2.1	B1.2
Luisteren	Duits	mavo-c	A2.1 - B1.1	A2.2
		mavo-d	A2.1 - B1.2	A2.2
		havo	A2.2 - B2.2	B2.1
		vwo	B1.1 - C1.2	B2.2
		Engels	vwo	B1.2 - C1.2
	Frans		B1.1 - C1.1	B1.2
Spreken	Duits	havo	*	A2.2
		vwo	*	A2.2
	Engels	havo	*	B1.2
		vwo	*	B1.2
	Frans	havo	*	- **
		vwo	*	A1.1

\* Niet in onderzoek betrokken      \*\* Onvoldoende gegevens beschikbaar

*Toekomst: Vaststelling van eindtermen op niveaus van het Referentiekader*

Bij wijze van illustratie zijn in Figuur 4.3 mogelijk na te streven niveaus voor Duits, Engels en Frans vwo op de Referentiekader-schaal weergegeven. Iedere as in Figuur 4.3 stelt een vaardigheid uit de hoofdindeling van het Europees Referentiekader voor, in totaal 8 hoofdvaardigheden.

Figuur 4.3: Mogelijke Differentiatie in vwo-Exameneisen volgens het Europees Referentiekader



Uit de figuur kan ook worden afgelezen welke vaardigheden wel of niet in het huidige vwo-examenprogramma voorkomen. Binnen ieder van de vaardigheden zijn er overigens nog deelaspecten die in het examen niet aan bod komen (bijvoorbeeld bij Receptie-luisteren komt het volgen van films en tv-programma's nog niet voor). Dit duidt direct al op een probleem bij de classificatie van de huidige examens in termen van het Europees referentiekader: de beperkte dekking van het totale domein maakt het niet goed mogelijk om zonder meer aan een examenprogramma het label van een niveau uit het Referentiekader te koppelen. Op de assen in Figuur 4.3 zijn de Referentiekader-niveaus gemarkeerd, lopend vanuit het midden (nog lager dan A1 naar buiten, met op de buitenste rand C2). Op deze assen is ook een suggestie voor een beheersingsniveau gemarkeerd waaraan minimaal zou moeten worden voldaan om de laagste

voldoende (5.5) te behalen. Voor Frans zou bijvoorbeeld bij lezen B1.1 en bij luisteren B1.2 kunnen worden vereist, terwijl voor spreken en schrijven een niveau halverwege A1 en A2 (A2.1) zou worden gevraagd. Het gebied tussen de in het onderzoek betrokken assen is per taal verschillend gearceerd. De niveau-eisen voor lezen en luisteren vallen volgens deze suggestie bij Duits en Engels gelijk uit, terwijl bij de overige vaardigheden de eisen voor Engels weer hoger liggen dan die voor Duits.

### Conclusies

Uit de gepresenteerde resultaten kan worden geconcludeerd dat het tot op zekere hoogte mogelijk is exameneisen te koppelen aan de niveaus van het Europees Referentiekader. Daarbij zijn verschillen geconstateerd tussen de talen onderling, tussen de schooltypen, maar ook tussen de vaardigheden onderling binnen de examens voor een taal aan een bepaald schooltype. Met het oog op het oriënterende karakter en de kleinschalige opzet van het onderzoek moeten de gepresenteerde resultaten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Verder, grootschalig onderzoek is nodig om de classificaties te kunnen verifiëren. De resultaten geven echter over het algemeen wel een logisch samenhangend beeld en bieden daarom voldoende houvast om voorlopige streefniveaus voor de verschillende examens in termen van het Referentiekader te formuleren.

De deelnemende docenten waardeerden de kennismaking met het Europees Referentiekader en vonden het prettig met de niveau-descriptoren te werken. Toch is het eenduidig classificeren van examenopgaven in termen van het Europees Referentiekader geen gemakkelijke taak gebleken. Een eerste probleem is het onderscheiden van de examenniveaus. De examenniveaus binnen het Nederlands voortgezet onderwijs liggen immers relatief dicht bij elkaar. Ten tweede toetsen de onderzochte examens slechts een beperkt gedeelte van de vaardigheden als beschreven in het Referentiekader.

Over het algemeen liggen de exameneisen in het voortgezet onderwijs tussen A2 en B2 van het Referentiekader. Wat betreft de verschillen tussen de talen kan voor lezen en luisteren worden geconcludeerd dat examens Engels en Duits ongeveer op hetzelfde niveau worden geclassificeerd, terwijl de examens voor Frans daar

gemiddeld een niveau onder zitten. Voor spreken is er een verschil te constateren tussen de leerlingprestaties voor de drie talen. De niveau-eis voor Engels is het hoogst, die voor Frans het laagst, terwijl die voor Duits een tussenpositie inneemt. Bij spreken konden echter – mogelijk vanwege de beperkte omvang van de dataset – binnen de talen geen verschillen in niveau-eisen voor havo en vwo worden waargenomen.

De vergelijkingen tussen examens lezen en luisteren voor de drie onderwijstypen (mavo, havo, vwo) laten een toenemende niveau-eis zien met verschuivingen in de classificatie van de opgaven van voornamelijk A2 op mavo naar voornamelijk B2 op vwo.

## 5. Conclusies, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek

In dit onderzoek is een poging gedaan de niveaus voor taalvaardigheid zoals gedefinieerd in de eindexamenprogramma's en in de eindexamens te relateren aan de Europese schaal van taalvaardigheid van het Europees Referentiekader. Aan het begin van het onderzoek leek dit niet al te lastig. Gaandeweg bleek echter hoe complex deze materie is. De SLO analyseerde de examenprogramma's voor het voortgezet onderwijs. Op basis van een vergelijking tussen de formuleringen van de eindtermen van de examenprogramma's en de descriptoren in het Europees referentiekader kon zo een inschatting worden gemaakt van de onderlinge relatie.

Het onderzoek van de Citogroep richtte zich op een analyse van de eindexamens. Duidelijk kwam hierbij een verschil naar voren tussen de beoogde niveaus van taalvaardigheid in de examenprogramma's en de feitelijke niveaus die in de eindexamens worden gevraagd.

Hieronder worden het verschil en de overeenkomst tussen de schattingen van de niveaus van de examenprogramma's en de eindexamens in tabelvorm weergegeven.

Vaardigheid	Taal	Schooltype	Schatting Examenprogramma		Schatting Eindexamen
Lezen	Engels	vwo	B2.2	<	C1.1
	Engels	havo	B2.1	<	B2.2
	Duits	havo	B2.1	=	B2.1
	Frans	havo	B2.1	>	B1.2
Luisteren	Engels	vwo	B2.2	<	C1.1
	Duits	vwo	B2.2	=	B2.2
	Duits	havo	B2.1	=	B2.1
	Duits	mavo-d	---*	--	B1.1
	Duits	mavo-c	B1.1	>	A2.2
Spreken	Frans	vwo	B2.2	>	B1.2
	Engels	vwo	B2.1	>	B1.2
	Engels	havo	B1.2	=	B1.2

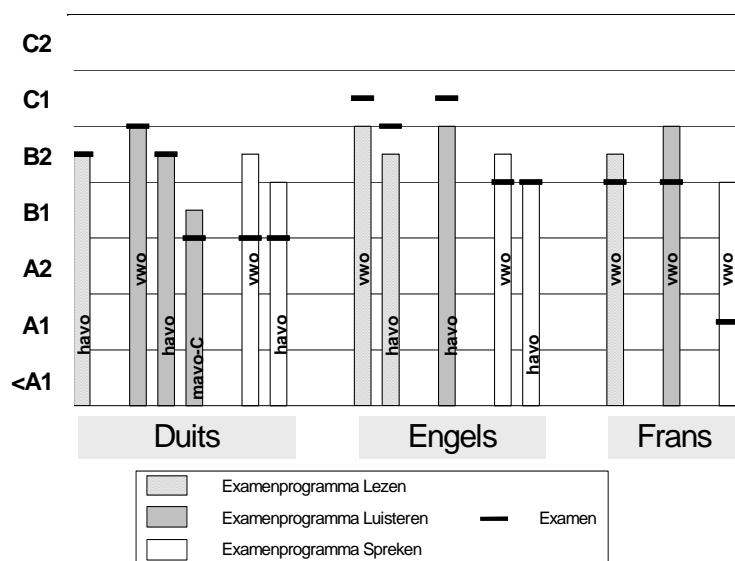
	Duits	vwo	B2.1	>	A2.2
	Duits	havo	B1.2	>	A2.2
	Frans	vwo	B1.2	>	A1.1
	Frans	havo	B1.1	--	Geen data

\* In het nieuwe examenprogramma voor het vmbo komt luistervaardigheid niet voor in het verrijksdeel en kan dus niet met het oude d-niveau worden vergeleken.

Uit de vergelijking blijkt dat er grote verschillen tussen de talen zijn, die niet in de examenprogramma's tot uitdrukking komen. Vanwege de wenselijke transparantie verdient het aanbeveling met de bestaande verschillen tussen de talen rekening te houden en dat onderscheid in het examenprogramma tot uitdrukking te brengen. Het examenniveau voor Engels is het hoogst, Duits ligt ertussenin en dat voor Frans is het laagst. Dit blijkt ook duidelijk uit Figuur 5.1 waarin de verschillen tussen de examenprogramma's en de examens in beeld zijn gebracht.

Voor Duits komen behalve bij Spreken de examenprogramma's en de examens redelijk goed overeen in termen van het Europees Referentiekader. Bij Engels komen de examens behalve bij Spreken hoger uit dan de examenprogramma's, bij Frans juist lager. Voor Spreken geldt dat bij de examens (behalve bij havo Engels) een soms beduidend lager niveau wordt gerealiseerd dan in de examenprogramma's wordt verondersteld.

**Figuur 5.1:** Examenprogramma's en Examens volgens het Europees Referentiekader



Op grond van het door SLO en Citogroep verrichte onderzoek kunnen de volgende conclusies en aanbevelingen worden geformuleerd:

**Conclusies**

1. Bij een vergelijking tussen de Nederlandse examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo met de niveaus van het Europees Referentiekader blijkt het mogelijk tot een redelijke inschatting van de in de examenprogramma's beoogde niveaus te komen.
2. Het is in dit oriënterende onderzoek niet mogelijk gebleken eenduidig vast te stellen welk niveau een Nederlandse leerling die een taalvaardigheidsexamen aflegt, bereikt heeft in termen van de Europese schaal van taalvaardigheid. Alhoewel de onderzochte examens blijken te zijn opgebouwd uit opgaven met een verschillende moeilijkheidsgraad, vallen de meeste examens

echter wel binnen een van de hoofdcategorieën van de Europese schaal.

3. Er is een discrepantie tussen de niveaus die in de examenprogramma's worden nagestreefd en de feitelijke niveaus die door leerlingen worden bereikt. Uit het oriënterend onderzoek van de Citogroep blijkt dat er tamelijk grote verschillen tussen de talen bestaan en dat er een behoorlijk verschil bestaat tussen het ambitieniveau van de examenprogramma's en de feitelijk bereikte niveaus.

#### **Aanbevelingen**

1. Bij de herziening van de examenprogramma's voor vmbo en havo/ vwo is het wenselijk de eindtermen te formuleren in termen van de categorieën van het Europees referentiekader. Commissies die belast worden met de herziening van de examenprogramma's zouden de opdracht moeten krijgen bij de herformulering van de eindtermen de beschrijvingen zodanig te kiezen dat ze consistent zijn met de schalen van het Europees referentiekader.
2. Zodra de examenprogramma's opnieuw zijn geformuleerd kunnen bijbehorende toetsen worden gemaakt die een rechtstreekse relatie hebben met de categorieën van het Europees referentiekader.
3. Overwogen kan worden de kerndoelen voor de basisvorming eveneens aan de Europese schaal te relateren. Door gebruik te maken van de descriptorren van het Europees referentiekader kunnen de kerndoelen zodanig geformuleerd worden dat er een duidelijkere relatie met de niveaus A1 en A2 zichtbaar wordt.
4. In het Europees referentiekader ontbreekt een aparte categorie voor het lezen van verhalende en culturele getinte teksten. Gezien het grote belang dat in de Nederlandse examenprogramma's wordt gehecht aan extensief lezen, ook van verhalende teksten, dient voor dit onderdeel een schaal ontwikkeld te worden.
5. Er zou een vervolgonderzoek moeten worden aanbesteed dat statistisch verantwoord kan worden opgezet, dat wil zeggen met meer beoordelaars om examens, opgaven en leerlingen te classificeren en met meer opgaven per onderzocht examen. Hierbij valt te denken aan een grootschalig onderzoek naar het

niveau waarop Nederlandse leerlingen een vreemde taal spreken en de relatie van dat niveau tot het Europees Referentiekader.

6. Het onderzoek zou moeten worden uitgebreid (a) naar algemene taalvaardigheidexamens en -toetsen die bij een brede groep leerlingen worden afgenomen, bijvoorbeeld de afsluitingstoetsen basisvorming, en/of (b) naar taalvaardigheidstoetsen die gebruikt worden in de educatie (KSE) en/of (c) naar beroepsgerichte taalvaardigheidstoetsen uit het beroepsonderwijs (KSB).
7. Docenten zouden vertrouwd moeten worden gemaakt met de Europese taalvaardigheidniveaus en het Europees Referentiekader teneinde hen in staat te stellen hun niveau-eisen en hun beoordelingen van leerlingen op het Referentiekader af te stemmen.



## Literatuur

Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen vwo en havo (CVE-MVT), Eindrapport van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen vwo en havo, 1992

Council of Europe, Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference, Strasbourg: Council of Europe, 1998

Els, T.J.M.van, Horizon Taal, Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen, Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990

Els, T.J.M. van (red.), Eindrapport van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, 1992

Els, T.J.M. van, & P.J. Slagter, Een autonome structuur voor het Vreemde-talenonderwijs, handelingen van de IBI-conferentie te Ede, 19 en 20 november 1981, Enschede: SLO, 1982

Hest, E. van, H. Beltman & F. Kleintjes, Koppeling MVT-examens aan het Europees Referentiekader, Arnhem: Citogroep, 2001

Jong, John H.A.L. de & G. Stoks, Een algemeen referentiekader voor doelstellingen voor het moderne vreemde-talenonderwijs, Enschede, NAP/MVT, 1996

Schneider, G. & B. North, *In anderen Sprachen kann ich. Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Schlussbericht zum Projekt "Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations- Informations- und

Planungsinstrumente". Nationales Forschungsprogramm 33:  
Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern und Aarau, 1999

Smit, G. Beleidssuggesties voor het Vreemde-Talenonderwijs in  
Nederland, Enschede: SLO, 1980

Staatsen, F. & G. Stoks, Analyse van de examenprogramma's voor  
vmbo en havo/vwo ten behoeve van de afstemming op de Europese  
schaal van taalvaardigheid, SLO: Enschede, 2001

## Bijlage: de Europese schaal van Taalvaardigheid

	Begrijpen		Spreken		Schrijven
	Luisteren	Lezen	Productie	Interactie	
C	Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaal-tempo gesproken wordt, als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.	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 mezelf hernemen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.	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 doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.
C1	Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij sub-thema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven 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 me in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en daarbij redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken. Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.

B2	Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteiten-programma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaard-dialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	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 zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling 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 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 vóór of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.
B1	Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken 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 beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen 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.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen 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).	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.

A2	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	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 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 aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.
A1	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotel-inschrijvingsformulier.

© Council of Europe, 2000

