

De kern van taalvaardigheid¹

In: A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (red.). *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie* (pp. 163-172). Delft: Eburon.

Jan H. Hulstijn, Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC), Universiteit van Amsterdam, webpagina: <http://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/>

0. Abstract

Het begrip taalvaardigheid laat zich niet goed definiëren, niet wat componenten noch wat niveaus betreft. Wel kan het begrip kerntaalvaardigheid gedefinieerd worden (Core Language Proficiency, ofwel COLP). COLP is de grootste gemene deler van de mondelinge taalvaardigheid van alle volwassen moedertaalsprekers van een taal, ongeacht hun verschillen in leeftijd, opleiding of beroep. COLP betreft de representatie en verwerking van fonetisch-prosodische-fonologische, lexicale, morfologische, en syntactische informatie. Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen (Council of Europe, 2001) heeft weinig aandacht voor kerntaalvaardigheid. Slechts 5 van de 54 niveauschalen in het ERK hebben betrekking op de linguïstische kern van taalvaardigheid. De examinering en certificering van taalvaardigheid zou gesplitst moeten worden. Aan de toetsing van geïntegreerde taalvaardigheid in quasi-echte taalactiviteiten zou de toetsing van kerntaalvaardigheid vooraf dienen te gaan.

1. Inleiding

Dit artikel gaat over problemen rond het definiëren van het begrip taalvaardigheid. De literatuur laat zien dat daarover grote verschillen van mening bestaan. Heeft het eigenlijk wel zin om ons bezig te houden met de definitie van taalvaardigheid? Ja, dat heeft zin, en wel om twee redenen. Ten eerste, als we willen verklaren hoe het komt dat de ene persoon onder gelijke omstandigheden meer succesvol dan anderen is in het leren van een moedertaal (T1) of een vreemde of tweede taal (T2), dan moeten we het begrip taalvaardigheid kunnen operationaliseren. Ten tweede, voor de examinering van taalvaardigheid moet de definitie van dit begrip helder en concreet zijn.

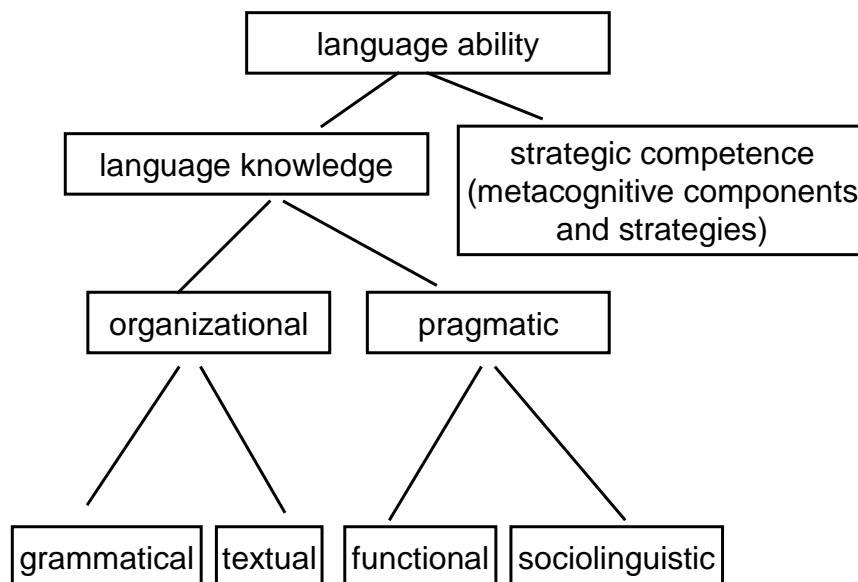
De opbouw van dit artikel is als volgt. Na in paragraaf 2 de bekendste componentieële taalvaardigheidsmodellen gepresenteerd te hebben, geef ik in paragraaf 3 mijn definitie van kerntaalvaardigheid. In paragraaf 4 beschrijf ik hoe het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen van de Raad van Europa (ERK) omgaat met het begrip taalvaardigheid en stel ik vast dat kerntaalvaardigheid in het ERK onderbelicht wordt. In paragraaf 5 keer ik terug naar de vraag waarom taalvaardigheid zo moeilijk te definiëren is. Ten slotte doe ik een voorstel voor de gefaseerde examinering van vaardigheid in een T2 (paragraaf 5).

2. Theoretische modellen van taalvaardigheid

Er zijn in de literatuur heel wat modellen voorgesteld die taalvaardigheid opdelen in componenten. Ik noem er enkele (uitgebreidere overzichten zijn te vinden in De Jong & Verhoeven 1992; Thomas 1994; Chalhoub-Deville 1997; Hulstijn in voorbereiding). Het model van Lado (1961) bevat 16 componenten, in een matrix van vier 'skills' (luisteren, lezen, spreken, en schrijven) en vier linguïstische domeinen (fonologie/orthografie,

morfologie, syntaxis, en lexicon). Cummins (1980) onderscheidt twee vormen van taalvaardigheid: *basic interpersonal communicative skills* (BICS) en *cognitive/academic language proficiency* (CALP). BICS heeft betrekking op mondeling taalgebruik en omvat ook sociolinguïstische kennis, terwijl CALP betrekking heeft op schriftelijk taalgebruik. Later plaatste Cummins (1983) het BICS-CALP onderscheid in een tweedimensionaal model van taalgebruik. Taalgebruikssituaties verschillen enerzijds in de mate waarin informatie simultaan of in dichte opeenvolging verwerkt moet worden (*cognitive involvement*) en anderzijds in de mate waarin de context aan spreker/luisteraar en schrijver/lezer informatie geeft in aanvulling op de strikt talige informatie (*context embeddedness*). Taalvaardigheid is dan de mate waarin iemand de taal kan hanteren in situaties die variëren langs die twee dimensies.

Het model van Canale en Swain (1980) bestaat uit drie componenten: *grammatical*, *sociolinguistic* en *strategic competence*. Dit model van *communicative competence* - een begrip dat verder gaat dan kennis van de taal alleen - komt voort uit de communicatieve beweging (Hymes 1972; Munby 1978), die onder meer een reactie was op Chomsky's eng linguïstische *linguistic competence* (Chomsky 1965). Bachman en Palmer (1996; zie ook Bachman 1990) introduceerden het tot dusver rijkste taalvaardigheidmodel. De componenten van dit *Language Ability*-model zijn geplaatst op drie onderliggende niveaus (zie Figuur 1).



Figuur 1. Het componentenmodel van Bachman & Palmer (1996: 66-68)

Welk model bevat nu de beste definitie van taalvaardigheid? Die vraag is mijns inziens niet goed te beantwoorden. Het is namelijk ongemeen lastig om sluitende empirische evidentie te leveren vóór het ene en tegen het andere model. De onderzoeker moet dan elke component operationaliseren met behulp van minstens één test en de zo ontstane testbatterij afnemen aan een grote groep mensen. De onderzoeker krijgt dan in de statistische analyse al gauw met allerlei problemen te maken. (Voor een uitgebreidere toelichting van dit punt, zie Hulstijn, in voorbereiding, en De Jong, Schoonen, Steinel, Florijn & Hulstijn submitted.) In paragraaf 5 kom ik terug op de vraag in hoeverre taalvaardigheid te definiëren is ondanks de hier genoemde problemen.

3. Kerntaalvaardigheid: Core Language Proficiency (COLP)

In de vorige paragraaf heb ik laten zien dat de vraag naar het aantal en de aard van taalvaardigheidscomponenten ons niet veel verder helpt om te komen tot een sluitende definitie van taalvaardigheid. Het is verstandiger de blik te richten op de minst controversiële componenten. Die betreffen volgens mij de kennis van de taalelementen in engere zin en de vaardigheid om die kennis online te verwerken tijdens het luisteren en spreken. Ik noem dit *Core Language Proficiency* (COLP) (Hulstijn 2007) en definieer het als volgt.

Core Language Proficiency (COLP) heeft betrekking op receptief en productief mondeling taalgebruik. COLP is beperkt tot de taal (*discourse*) die alle (mentaal gezonde) volwassen moedertaalsprekers, ongeacht hun intellectueel niveau (opleiding, beroep, interesses) of leeftijd, kunnen begrijpen (receptief mondeling taalgebruik) en kunnen produceren (productief mondeling taalgebruik). COLP heeft een kennisaspect (de representatie van linguïstische informatie) en een verwerkingsaspect (het online kunnen verwerken van linguïstische informatie). De linguïstische informatie betreft fonetiek-fonologie (fonetische kenmerken, fonemen, woord- en zinsaccent, toon, en intonatie), woordenschat (inclusief meerwoorduitdrukkingen), morfologie en syntaxis. COLP is dus enerzijds de linguïstische kennis die alle volwassen moedertaalsprekers hebben, en anderzijds het vermogen om die linguïstische kennis (meestal vlot en moeiteloos) te gebruiken, tijdens het luisteren en spreken².

Frequentie van voorkomen vormt een belangrijk criterium voor de vraag of een linguïstisch element (een foneemcluster, intonatiepatroon, inhoudswoord, functiewoord, meerwoordcombinatie, verbogen vorm van een naamwoord of werkwoord, werkwoord- of zinspatroon, etc.) tot COLP behoort. Ik verwacht steun voor de volgende hypothese: alle (mentaal gezonde) volwassen moedertaalsprekers zijn in staat om losse uitingen juist en moeiteloos in woorden te segmenteren, in grammaticale eenheden te parsen³, en qua inhoud te begrijpen, als die uitingen bestaan uit frequent voorkomende elementen en als ze uitgesproken worden in een accent dat niet sterk afwijkt van het algemeen beschaafd⁴.

COLP heeft betrekking op mondeling taalgebruik. In navolging van de structuralistische taalkunde in de eerste helft van de 20^e eeuw beschouw ik mondeling taalgebruik als primair, en geletterdheid als secundair menselijk attribuut. Natuurlijk is geletterdheid van het allergrootste belang voor de zelfontplooiing en de loopbaan van mensen en daarom moeten lezen en schrijven ook deel uitmaken van het T1- en T2-onderwijs, maar in theoretisch opzicht beschouw ik het verstaan/begrijpen en spreken van taal als primair en daarom beperk ik de definitie van COLP tot die twee modaliteiten.

Wat betekent mijn COLP-construct voor componentrijke modellen van vaardigheid in een T2, zoals die van Canale en Swain (1980) en van Bachman en Palmer (1996)? Het betekent dat we zulke modellen als potentieel valide kunnen beschouwen mits linguïstische kennis en vaardigheid er in geplaatst wordt als de kern en de overige componenten naar de periferie verhuizen. De redenering daarbij is simpel: linguïstische kennis en vaardigheid staat in een voorwaardelijke relatie tot sociolinguïstische, pragmatische, strategische en metacognitieve kennis, en niet andersom. Ik kom hier in paragraaf 5 op terug.

4. Niveaus van taalvaardigheid in het Europees Referentiekader (ERK)

Het T2-onderwijs (en ook de examinering van T2-beheersing) wordt momenteel in vrijwel alle landen van Europa ingericht naar het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen (Council of Europe 2001; Nederlandse Taalunie 2006), hierna aangeduid als ERK. Het ERK biedt beschrijvingen van zes niveaus van T2-beheersing

(A1, A2, B1, B2, C1 en C2). Deze niveaus worden gedefinieerd met behulp van een horizontale en een verticale dimensie (p. 18, zie hieronder)⁵. Bij elkaar staan er in het ERK 56 vaardigheidsschalen, drie globale schalen (hoofdstuk 3), 40 schalen op de horizontale dimensie (hoofdstuk 4), en 13 schalen op de verticale dimensie (hoofdstuk 5).

De *horizontale dimensie* specificceert aan welke “taalactiviteiten” de T2-leerder kan “deelnemen” (p. 55) wat betreft (1) context van taalgebruik, (2) communicatieve thema’s, en (3) communicatieve taken en doelen. Context van taalgebruik wordt onderverdeeld in domeinen (persoonlijk, publiek, professioneel, en educatief), situaties (plaats, tijd, instelling, personen, objecten, gebeurtenissen, handelingen, teksten), en omstandigheden en beperkingen (fysiek, sociaal, tijdsdruk). Hoofdstuk 4 van het ERK bevat 40 schalen waarin de horizontale dimensie gespecificeerd wordt voor een reeks van mondelinge en schriftelijke vormen van taalgebruik.

De *verticale dimensie* heeft betrekking op de “communicatieve taalcompetenties” (p. 101) van de T2-leerder. Die worden, in navolging van Canale en Swain (1980), onderverdeeld in linguïstische competenties (woordenschat, grammatica, fonologie, spelling), sociolinguïstische competenties (beheersing van sociale dialecten, registers en beleefdheidsconventies) en pragmatische competenties (beurten nemen, cohesie en coherentie aanbrengen). Hoofdstuk 5 van het ERK bevat 13 schalen die dit nader uitwerken (p.101-120).

4.1 Overlap van de horizontale en verticale dimensies

T2-leren is een kwestie van vooruitgaan langs beide dimensies. Daarbij is het in principe mogelijk dat de ene T2-leerder relatief snel vooruitgang boekt op de activiteitendimensie maar relatief weinig op de dimensie van communicatieve taalcompetenties en dat een andere T2-leerder relatief snel vooruitgaat in communicatieve taalcompetenties en haar of zijn profiel relatief langzaam verbreedt op de taalactiviteiten-dimensie. De auteurs van het ERK erkennen dit: “Een kader dat zowel horizontale als verticale dimensies omvat, vergemakkelijkt de definitie van deeldoelstellingen en *de erkenning van ongelijke profielen en gedeeltelijke beheersing*” (p. 19, mijn cursivering). Toch staan de twee dimensies niet helemaal los van elkaar en dat kán ook niet. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat vele niveaubeschrijvingen op de dimensie taalactiviteiten in hoofdstuk 4 ook elementen bevatten die aangeven *hoe goed* de T2-leerder de activiteit beheerst en uit het feit dat vele beschrijvingen van linguïstische competenties in hoofdstuk 5 ook elementen bevatten die verwijzen naar taalactiviteiten. Ter illustratie van het eerste citeer ik niveau A2 van de taalactiviteiten-schaal *Mondelinge Productie in het Algemeen*, (hoofdstuk 4, p. 56), waarbij ik de kwalitatieve elementen cursiveer: “Kan een *eenvoudige* beschrijving of presentatie geven van mensen, woon- of werkomstandigheden, dagelijkse routines, voorkeuren en afkeren en dergelijke in een *korte reeks simpele frasen en zinnen die als in een lijst met elkaar verbonden zijn.*” Ter illustratie van het tweede citeer ik niveau A2 van de competentieschaal *Bereik van de Woordenschat* (hoofdstuk 5, p. 104), waarbij ik de taalactiviteiten-elementen cursiveer: “Beschikt over voldoende woorden om *alledaagse handelingen uit te voeren die betrekking hebben op vertrouwde situaties en onderwerpen.*”

4.2. De behoefte aan concretisering

In hun niveaudefinities hebben de ERK-auteurs gekozen voor definities die een gebalanceerde vooruitgang op beide dimensies weerspiegelen. Dit zouden we de kracht van het ERK kunnen noemen. Het is goed te verdedigen om voor heel Europa de doelen voor het T2-onderwijs te formuleren met behulp van een stramien dat een balans bevat tussen activiteiten en competenties. Maar het ERK blijft een raamwerk. Het onderwijsveld heeft er alleen dan wat

aan als het ook heel concreet en gedetailleerd ingevuld wordt in termen van linguïstische kennis en vaardigheid (d.w.z. in termen van de domeinen van COLP). Dat is gedaan voor een aantal talen wat betreft de voorloper van niveau B1 (bijvoorbeeld, voor het Engels: Van Ek 1975; voor het Nederlands: Wynants 1985) en de voorloper van A2 (voor het Engels: Van Ek, Alexander & Fitzpatrick 1977). Maar dat moet voor de meeste niveaus in de meeste talen nog gedaan worden voordat het ERK ingevoerd kan worden in het T2-onderwijs en voldoende houvast kan bieden aan examenontwikkelaars. De volgende twee niveaudefinities op de taalactiviteiten-dimensie (hoofdstuk 4) bijvoorbeeld zijn veel te vaag om houvast te kunnen bieden aan het onderwijs in en de toetsing van taalvaardigheid:

Algemene Leesvaardigheid, niveau A2 (p. 66): “Kan korte, eenvoudige teksten begrijpen over vertrouwde zaken van concrete aard, die zijn geschreven in veelgebruikte alledaagse of werkgebonden taal.”

Mondelinge Productie in het Algemeen (p. 56) niveau A2: “Kan een eenvoudige beschrijving of presentatie geven van mensen, woon- of werkomstandigheden, dagelijkse routines, voorkeuren en afkeren en dergelijke in een korte reeks simpele frasen en zinnen die als in een lijst met elkaar verbonden zijn.”

Kijken we naar de schalen van communicatieve taalcompetenties in hoofdstuk 5, dan valt allereerst op dat geen van de 13 schalen receptieve competenties beschrijft; ze hebben allemaal betrekking op spreken en schrijven. Kijken we bij woordenschat en grammatica wat A2 inhoudt, dan worden we wel een beetje wijzer maar niet genoeg. Op de schaal *Bereik van Woordenschat* (p. 104) lezen we bij A2: “Beschikt over voldoende woorden om elementaire communicatiebehoeften tot uiting te brengen. Beschikt over voldoende woorden om primaire levensbehoeften te vervullen”. Op de schaal *Beheersing van de Woordenschat* (p. 104) lezen we bij A2: “Kan een beperkt repertoire hanteren om te voorzien in concrete alledaagse behoeften”. En de A2-definitie van Grammaticale Correctheid (p.106) luidt: “Gebruikt bepaalde eenvoudige constructies correct, maar maakt nog stelselmatig elementaire fouten – bijvoorbeeld door verschillende tijden door elkaar te gebruiken en niet te letten op congruentie; toch is meestal wel duidelijk wat hij of zij probeert te zeggen”. Met zulke vage definities zijn leermiddelenontwikkelaars, docenten en taaltesters niet voldoende geholpen.

Het ERK is slechts een raamwerk. Er moeten dus afspraken gemaakt worden over de concrete linguïstische invulling van deze definities. Welke woorden, welke morfologische en welke syntactische verschijnselen worden T2-leerders op A1-, A2-, en B1-niveau geacht receptief en productief te beheersen in de betreffende taal? Zulke afspraken zullen vanzelfsprekend een zekere mate van willekeurigheid hebben. In de jaren 70 werd al de draak gestoken met de lexicale invulling van het *Drempelniveau* (Van Ek 1975): waarom hoort het woord *maandverband* niet tot het drempelniveau (Ickenroth & Nas 1976: 423) en waarom staat het woord *paspoort* niet in het Basiswoordenboek Nederlands (Verhallen, 1991: 18)? Zulke kritiek illustreert twee zaken. Enerzijds mag er best wat onderhandeld worden over de precieze grenzen tussen twee niveaus. Maar aan de andere kant moeten we aanvaarden dat er nou eenmaal grenzen getrokken moeten worden als we leerdoelen concreet willen maken, en dat grenzen in het taaldomein woordenschat nou eenmaal een zekere willekeurigheid bezitten. In het fonetisch/fonologische domein zou men kunnen bepalen dat T2-leerders op A2-niveau alle fonemen en foneemcombinaties in lopende spraak moeten kunnen verstaan maar alleen wanneer de spreker een uitspraak heeft die dicht bij de algemeen beschaafde standaard ligt en duidelijk articuleert. Wat de morfologie betreft, zou men kunnen afspreken van welke sterke en onregelmatige werkwoorden T2-leerders op A2-niveau de vormen van de onvoltooid verleden tijd en het verleden deelwoord moeten kennen (in talen zoals Nederlands, Duits en Engels). Als taalvaardigheidsniveaus van het ERK op deze wijze een linguïstische inhoud krijgen (zie de COLP-definitie voor mondeling taalgebruik van moedertaalsprekers), dan

lopen we niet het risico de linguïstische inhoud over het hoofd te zien in onze ijver communicatief en taak-gebaseerd taalonderwijs te geven.

North (2007: 658) stelt dat de ERK-auteurs (voornamelijk John Trim en hij zelf) zes jaar na de officiële publicatie van de eindversie in 2001 erin geslaagd zijn “to establish a common metalanguage to talk about objectives and assessment”. Hij wijst er terecht op dat de definities van de niveaus in de 56 schalen (op enkele uitzonderingen na) bestaan uit “illustrative descriptors”. Maar deze eigenschap van het ERK maakt het voor de gebruikers ervan wel lastig. Zodra ze dieper ingaan op een niveaubeschrijving, kunnen de ERK-auteurs zeggen “ja maar u moet niet vergeten dat deze beschrijvingen slechts illustratief zijn”. Dit onderstreept mijn stelling dat het ERK nog slechts een lege huls is, inderdaad een “raamwerk”, dat zonder invulling niet goed gebruikt kan worden.

4.3 Grenzen aan concretisering

Toch is er ook aan het concreet invullen van ERK-niveaus een grens. Bij de laagste niveaus (A1, A2, en B1) is het misschien nog doenlijk om de linguïstische inhoud precies af te bakenen. Op die niveaus kunnen we wel consensus bereiken over welke woorden leerders receptief en productief dienen te beheersen. Maar Vanaf B2 zal dat niet meer gaan. Dat heeft te maken met de aard van taal en taalgebruik. Vanaf B2 is de diversiteit in taalgebruikssituaties zo groot dat gewoon niet meer met grote waarschijnlijkheid te zeggen valt welke woorden wel en welke niet voorkomen in de teksten die volgens hoofdstuk 4 tot de taalactiviteiten van B2, C1 en C2 behoren. We weten dat de woordverdeling van elke taal ongelijk is: een relatief kleine groep woorden komt frequent en in vrijwel alle teksttypes voor, maar de meeste woorden van de taal komen weinig voor (Hazenberg & Hulstijn 1996). Er lijkt niets anders op te zitten dan dat we, om voldoende houvast te geven aan het onderwijsveld, vanaf niveau B2 *exemplarische* vormen van taalgebruik aanwijzen die we *prototypisch* achten voor een bepaald niveau: leesteksten, luisterteksten, spreekproducten en schrijfproducten die *typisch* zijn voor B2, C1, en C2 (nadat met behulp van het ERK leerdoelkeuzes gemaakt zijn in de taalactiviteiten van ERK hoofdstuk 4). De beheersing van de fonetisch-fonologische-ortografische, morfologische en syntactische componenten zou vanaf B2 min of meer volledig moeten zijn in de receptief-schriftelijk modaliteit (lezen). In de receptief-mondelinge modaliteit (luistervaardigheid) zullen T2-leerders ook op C1-niveau nog last hebben met het verstaan van mensen die in een sterk van de standaardtaal afwijkend accent spreken, slecht articuleren, of wanneer de akoestische omstandigheden ongunstig zijn. Wat de productieve modaliteiten betreft (spreken en schrijven) zou gespecificeerd kunnen worden welke fonetisch-fonologische-ortografische, morfologische en syntactische fouten op de niveaus B2, C1 en C2 nog wel en welke niet meer gemaakt mogen worden. Een licht accent in de uitspraak bijvoorbeeld zal ook op C2 nog toegestaan moeten worden.

4.4 Bias in het ERK naar hoger opgeleide T2-leerders

Het ERK is zeker op de empirie gebaseerd, maar we moeten daarbij bedenken dat de empirische basis bestaat uit oordelen van T2-docenten over taalvaardigheid, *niet* uit T2-verwervingsdata (luister-, spreek-, lees- en schrijfprestaties van T2-leerders).

De docenten die meewerkten aan het grote schalingsonderzoek van North, hebben, gebruik makend van zelfbedachte en aan bestaande examensystemen ontleende niveaubeschrijvingen, ook aan T2-leerders gedacht, die, op C1- en C2-niveau van de *Globale Schaal* (p. 26), het volgende kunnen:

- “kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden” (C1-niveau), en
- “kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen” (C2-niveau).

Het is duidelijk dat dit alleen voor hoger opgeleide T2-leerders is weggelegd. Het is dan ook *niet* zo dat het hoogste ERK-niveau (C2) gelijk staat aan het niveau van moedertaalsprekers want het merendeel der moedertaalsprekers is niet hoger opgeleid en zal nooit het C1- of C2-niveau in de eigen taal bereiken.

4.5 Conclusie over het ERK

Samenvattend stel ik het volgende over het ERK vast. De aandacht voor kerntaalvaardigheid komt slechts in 5 van de 54 specifieke ERK-schalen tot uitdrukking; de nadruk ligt vooral op de taalactiviteiten en de vormen van strategisch taalgebruik (41 schalen in hoofdstuk 4). Van de 13 communicatieve competentieschalen van het ERK behoren er slechts 5 tot de kerndomeinen (Bereik van de Woordenschat, Beheersing van de Woordenschat, Grammaticale Correctheid en Fonologische Beheersing), maar die richten zich mijns inziens nog te veel op de hoger opgeleide taalgebruiker. Om bruikbaar te zijn voor het onderwijs in en de toetsing van T2-vaardigheid, moet het raamwerk concreet gemaakt worden. Dit is tot dusver alleen gedaan voor de niveaus B1 (meerdere talen) en A2 (het Engels). Een precieze invulling van de taalvaardigheid is redelijk mogelijk op de lage niveaus (A1, A2 en B1), maar, vanwege de aard van het gebruik van taal in allerlei communicatieve contexten, minder goed mogelijk op het B2-niveau en niet mogelijk op de hoogste niveaus C1 en C2 (de niveaus van hoger opgeleide mensen)⁶. De linguïstische inhoud van de hogere niveaus kan alleen met behulp van *typische voorbeelden* van taalgebruik concreet gemaakt worden⁷.

5. Een definitie van taalvaardigheid?

Het begrip taalvaardigheid heeft twee aspecten. We kunnen ons in de eerste plaats afvragen hoeveel *componenten* er zijn en wat de inhoud van die componenten is. In de tweede plaats kunnen we ons afvragen hoeveel *niveaus* er zijn en wat de inhoud van die niveaus is.

De *componentenvraag*, zo heb ik in paragraaf 2 gesteld, is moeilijk, of misschien wel onmogelijk op basis van empirisch onderzoek te beantwoorden. De diepere reden daarvan is mijns inziens gelegen in de essentie van taal als zodanig en in het wezen van de menselijke cognitie. De essentie van taal is dat er geen één-op-één-relatie is tussen vorm en betekenis. Welke zin of uiting we ook als voorbeeld nemen, het is ondoenlijk met precisie aan te geven in hoeverre we met een louter vormelijk verschijnsel te maken hebben en in hoeverre met een semantisch verschijnsel. Het feit dat vorm en betekenis in taal niet absoluut te scheiden zijn, zien we terug in de menselijke cognitie. Neem de volgende vormen van kennis: (1) louter talige kennis (bijvoorbeeld kennis van fonemen en syntaxis), (2) kennis die deels talig van aard is (sociolinguïstische en pragmatische kennis), en (3) cognitie die niet talig van aard is (strategische kennis/vaardigheid, sommige kennis van de wereld). We kunnen dit onderscheid wel in globale zin maken, zoals het model van Bachman & Palmer (1996) (zie Figuur 1) doet, maar uiteindelijk is het onmogelijk om de grenzen *precies* aan te geven. Net zo als het verwerven van een T1 door kinderen samen gaat met de ontwikkeling in andere cognitieve domeinen dan het talige domein, gaat de verwerving van een T2 meestal samen met een uitbreiding van kennis van de wereld, inclusief sociaal-culturele kennis en intercultureel bewustzijn. We zouden natuurlijk graag een definitie van taalvaardigheid (in T1 en T2) willen

geven die mooi afgebakend is van andere attributies, zoals kennis van de wereld, cognitieve stijl, persoonlijkheid, werkgeheugen, e.d., maar dat gaat uiteindelijk niet lukken. Het is trouwens toch al niet mogelijk om de werkelijkheid (de verschijnselen om ons heen en in ons zelf) haarscherp in categorieën in te delen. We moeten het doen met prototypische definities van categorieën. Het begrip vogel bijvoorbeeld is niet precies te definiëren. We kunnen wél prototypische vogels noemen (mus of merel), en niet-prototypische vogels (eend of struisvogel). Veel verder komen we niet bij het definiëren van het begrip vogel. Zo is het ook met de componenten van taalvaardigheid. We kunnen typische en minder typische componenten noemen van taalvaardigheid, maar het is onmogelijk ze haarscherp van elkaar af te bakenen en aan te geven waar taalvaardigheid overgaat in kennis/vaardigheid die niet meer talig van aard is.

Hoe zit het nu met het *niveau-aspect* van taalvaardigheid? De hier boven verdedigde stelling dat we in de componentenkwestie vooral de linguïstische kernvaardigheid centraal dienen te stellen, is (mutatis mutandis) ook in de niveauekwistie toepasbaar. Niveaus van taalvaardigheid moeten primair gedefinieerd worden in termen van kennis en verwerking van linguïstische informatie (fonetiek-fonologie, woordenschat, morfologie, en syntaxis) en dan niet alleen voor luisteren en spreken maar ook voor lezen en schrijven. Naarmate het niveau stijgt, wordt het moeilijker om taalvaardigheid in detail te definiëren, omdat dan de perifere componenten (van gedeeltelijk-linguïstische en niet-linguïstische aard) een sterkere rol gaan spelen. Verschillen tussen mensen in de taalactiviteiten waarin ze (moeten) functioneren, spelen op de hogere niveaus een steeds grotere rol.

Samenvattend stel ik dat de bij uitstek linguïstische attributie (taalvaardigheid in engere zin) niet goed te scheiden is van gedeeltelijk- of niet-linguïstische attributies. De *componentenvraag* is dus uiteindelijk niet uitputtend te beantwoorden. Maar we kunnen wél stellen dat taalvaardigheid een kern heeft die voor alle (volwassen, mentaal gezonde) moedertaalsprekers dezelfde is: Core Language Proficiency (COLP), zoals gedefinieerd in paragraaf 3. Wat de *niveauvraag* betreft, meen ik dat lagere taalvaardigheidsniveaus hoofdzakelijk te definiëren zijn in termen van de beheersing van fonetisch-fonologische, lexicale en grammaticale kennis en vaardigheid in luisteren, lezen, spreken en schrijven, maar dat in de definitie van de hogere niveaus vooral de voor die niveaus typische taalactiviteiten vermeld (moeten) worden.

6. Examinering van taalvaardigheid

De trend tegenwoordig is dat examinering van de beheersing van vreemde talen steeds meer plaats vindt door kandidaten quasi-levensechte luister-, lees-, spreek- en schrijftaken uit te laten voeren. We zien dus dat de nadruk komt te liggen op de taalactiviteiten (hoofdstuk 4 van het ERK) en niet zo zeer op het testen van linguïstische kennis en vaardigheden in engere zin. De grote psycholoog John B. Carroll (1916-2003) maakte in 1961, ruim vóór de opkomst van de communicatieve beweging in het vreemdetalenonderwijs, het onderscheid tussen *integrative skills testing* en *discrete point testing* (Carroll 1961/1972). Dit onderscheid zou ik in ere willen herstellen. Ik heb in dit artikel betoogd dat linguïstische cognitie de kern uitmaakt van taalvaardigheid. Die kern laat zich heel goed testen met behulp van discrete-point-toetsen (kerntoetsen: K-toetsen) (bijvoorbeeld dictee, receptieve of productieve woordenschattoets). (Als het onderwijsveld bijvoorbeeld gekozen heeft voor de woordenlijst van Van Ek (1975) als de te beheersen woordenschat voor Engels op het niveau B1, dan kan op betrekkelijk eenvoudige wijze een representatieve (inhoudsvalide) woordenschattoets geconstrueerd worden om kennis van die woorden te meten.) Als met K-toetsen is vastgesteld dat de kandidaten over voldoende linguïstische kennis beschikken, nemen ze deel aan toetsen

waarin de linguïstische kennis geïntegreerd is in luister-, lees-, spreek- of schrijftaken, bedoeld en aangeduid in hoofdstuk 4 van her ERK (taalactiviteiten) (geïntegreerde toetsen: G-toetsen). Om misverstanden te vermijden, benadruk ik dat kandidaten pas geslaagd zijn voor een examen als ze zowel de K- als de G-toets(en) gehaald hebben. Ik wil dus niet terugkeren naar de situatie van vóór de communicatieve beweging in het vreemdetalenonderwijs, toen onderwijs en examinering in hoofdzaak een kwestie waren van woordenschat, grammatica en vertalen.

Mijn voorstel wordt ingegeven door een belangrijk psychometrisch gegeven. Toetsen moeten betrouwbaar en valide zijn. Een geïntegreerde luister- of leestoets loopt het gevaar weinig betrouwbaar te zijn, omdat er meestal maar weinig tekst beluisterd of gelezen wordt en er maar weinig vragen over gesteld worden. Het zelfde gevaar ligt op de loer als we spreek- of schrijfvaardigheid meten met slechts enkele opgaven. De betrouwbaarheid (en daarmee de validiteit) van de meting zou verhoogd kunnen worden door kandidaten niet slechts enkele doch veel opdrachten te geven (in luister-, lees-, spreek- of schrijfexamens). Maar dat zou tot een onaanvaardbaar dure manier van toetsing leiden. Gelukkig kan de validiteit van de G-toetsing aanzienlijk verhoogd worden door kandidaten vooraf een of enkele K-toetsen af te laten leggen. Zijn ze daarvoor geslaagd, dan weten we met meer zekerheid dat ze beschikken over de linguïstische kennis die vereist is voor het kunnen uitvoeren van geïntegreerde taken. Die geïntegreerde toetsen winnen daardoor aanzienlijk aan validiteit. Het is relatief gemakkelijk (en goedkoop) een betrouwbare en valide toets voor een kernvaardigheid te ontwikkelen, af te nemen, en de prestaties te scoren. Mijn voorstel houdt dus een gefaseerde toetsing in. Eerst leggen kandidaten een of meer K-toetsen af (bijv. een woordenschattoets), en pas als ze die gehaald hebben, nemen ze deel aan G- toetsing. Ze zijn pas geslaagd als ze als ze ook het G-deel van het examen (geïntegreerde vaardigheden) gehaald hebben.

7. Slot

De functioneel-notionele beweging die in de jaren 70 het vreemdetalenonderwijs veroverde, vormde ontegenzeggelijk een vooruitgang ten opzichte van het verleden. Terwijl voorheen de nadruk meestal lag op de verwerving van woordenschat en grammatica, schonk de functioneel-notionele beweging aandacht aan de communicatieve context waarin taal gebruikt wordt: taalvaardigheid in engere zin maakt immers deel uit van communicatieve vaardigheid in ruimere zin. Maar de functionele beweging brengt het gevaar met zich mee dat het onderwijs overdreven veel aandacht gaat besteden aan taalactiviteiten en perifere competenties (49 van de 54 ERK-schalen). Daarbij dreigt de kernvaardigheid vergeten te worden. Taalvaardigheid is in de eerste plaats *taalvaardigheid*. In het T2-onderwijs moet de kern centraal blijven staan.

Literatuurlijst

- Andringa, S., N. Olsthoorn, R. Schoonen & J. Hulstijn (work in progress), *Towards a theory of second-language proficiency: The case of segmenting and comprehending oral language*, Project conducted at the Amsterdam Center for Language and Communication, University of Amsterdam. (NWO grant 360-70-230).
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. & A.S. Palmer (1996), *Language testing in practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. & M. Swain (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chalhoub-Deville, M. (1997), Theoretical models, assessment frameworks and test construction, *Language Testing* 14: 3-22.
- Carroll, J.B. (1961/1972), Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: *Testing the English proficiency of foreign students* (1961). Washington D.C.: Center for

- Applied Linguistics. Reprinted in H.B. Allen & R.N. Campbell (red.), *Teaching English as a second language: A book of readings*: 313-320), New York: McGraw Hill, 1972.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press / Council of Europe.
- Cummins, J. (1980), The construct of language proficiency in bilingual education, in J.E. Alatis (red.), *Current issues in bilingual education, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1980* : 81-103), Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1983), Language proficiency and academic achievement, in J.W. Oller, Jr. (red.), *Issues in Language testing Research*: 108-126, Rowley, Mass.: Newbury House.
- De Jong, J.H.A.L. & L. Verhoeven (1992), Modeling and assessing language proficiency, in L. Verhoeven & J.H.A.L. de Jong (red.), *The construct of language proficiency*: 3-22). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- De Jong, N.H., R. Schoonen, M. Steinel, A. Florijn & J.H. Hulstijn (submitted), *Facets of Speaking Proficiency*.
- Van Ek, J.A. (1975), *Systems development in adult language learning. The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg : Council of Europe.
- Van Ek, J.A., L.G. Alexander & M.A. Fitzpatrick (1977), *Waystage. An intermediary objective below Threshold-level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg : Council of Europe.
- Hazenberg, S. & J.H. Hulstijn (1996), Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation, *Applied Linguistics*, 17: 145-163.
- Hulstijn, J.H. (2007), The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency, *The Modern Language Journal* 91: 663-667.
- Hulstijn (in voorbereiding), Linguistic knowledge and skills in models of language proficiency.
- Hymes, D. (1972), On communicative competence, in J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*: 269-293, Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Ickenroth, J.P.G. & G.L.S. Nas (1976), Het ontwikkelen van doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs, *Levende Talen* 320: 418-429.
- Lado, R. (1961), *Language testing*, New York: McGraw-Hill.
- Munby, J. (1978), *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nederlandse Taalunie (2006), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen: Leren onderwijzen en beoordelen. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Nederlandse Taalunie & Council of Europe.
- North, B. (2007), The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal* 91: 656-659.
- Thomas, M. 1994, Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research, *Language Learning* 44: 307-336.
- Verhallen, S.J. (1991). Kent u de woorden die u moet leren? *LES, Tijdschrift voor lesgevers aan volwassen anderstaligen* 54: 16-19.
- Wynants, A. (1985), *Drempelniveau Nederlands als vreemde taal*, Strasbourg: Council of Europe.

¹ Dit artikel maakt deel uit van een door de Nederlandse Organisatie van Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) gesubsidieerd project (projectnummer 360-70-232). Ik dank de volgende personen voor hun feedback: Wilfried Decoo (Brigham Young University & Universiteit van Antwerpen), Rob Schoonen (UvA), Klaartje Duijm, Sible Andringa en andere collega's aan de Universiteit van Amsterdam.

² Mijn COLP komt in de buurt van Cummins' BICS. Beide begrippen zijn beperkt tot mondeling taalgebruik. COLP specificeert de linguïstische domeinen en de psycholinguïstische aspecten (representatie en verwerking); BICS wordt niet zo specifiek gedefinieerd (Cummins, 1980: 84). COLP sluit sociolinguïstische kennis uit terwijl die ingesloten is in BICS.

³ Het parseren van spraak gebeurt onbewust. Parseren is dus niet hetzelfde als het bewuste 'ontleden in zinsdelen' dat we op school leren.

⁴ In een door NWO gesubsidieerd project, zijn Andringa, Olsthoorn, Schoonen en Hulstijn deze hypothese op zijn houdbaarheid aan het onderzoeken (zie <http://www.hum.uva.nl/stilis>).

⁵ De paginanummers bij de citaten die ik geef, betreffen de Nederlandse vertaling.

⁶ Het niveau A1 is zo laag, dat het moeilijker zal zijn om op dit niveau consensus over de linguïstische inhoud te krijgen onder deskundigen dan op de niveaus A2 en B1.

⁷ Ter vermijding van misverstanden wijs ik erop dat de COLP van moedertaalsprekers niet hetzelfde is als de linguïstische kennis en vaardigheid van ERK-niveau B1 (en zelfs niet van C2). Om maar één voorbeeld te noemen: de uitspraak van T2-leerders op C2-niveau mag nog 'near native' zijn, terwijl de uitspraak van moedertaalsprekers (COLP) per definitie 'native' is.