

# Hoe we de taal opruimden

**De Referentieniveaus voor Taal en Rekenen zijn niet meer weg te denken uit het onderwijs. Voor de Inspectie van het onderwijs zijn de beheersing ervan een belangrijke indicator geworden voor het bepalen van kwaliteit van onderwijs. In het publieke debat vormen de referentieniveaus de basis van de vraag of de ‘Basis op orde’ is. Over de oorspronkelijke bedoeling van die niveaus en de geschiktheid ervan voor wat er nu mee gebeurt, gaat het nog maar zelden. In dit artikel reflecteren we – in vogelvlucht – op de herkomst van deze niveaus, hoe ze zich ontwikkeld hebben, wat er nu mee gebeurt en hoe wenselijk dat is.**

**Tekst** Karen Heij

## **Andere kijk op het leren van taal**

Het vreemdetalenonderwijs was tot ver in de vorige eeuw gericht op het aanleren van regels op basis waarmee taal zich buiten het onderwijs om, min of meer vanzelf verder zou ontwikkelen. Dit zorgde voor nadruk op uitspraak, woordvorming en grammatica (fonologie, morfologie en syntaxis). Vanaf de jaren zeventig verandert dit op basis van wetenschappelijk onderzoek: niet door het leren van de regels van een taal maar door het aanbieden van een rijk taalaanbod en het veelvuldig gebruiken van de taal komt taalontwikkeling op gang. Deze meer functionele manier van kijken naar taalontwikkeling leidde

tot taalonderwijs opgebouwd vanuit een heel ander perspectief. Wat zijn de taalgebruikssituaties waarin taalleerders zich op welke manier moeten kunnen redden? En hoe goed moet hun taalgebruik dan zijn? Was voorheen ‘correctheid’ een sleutelbegrip bij taalonderwijs, bij de functionele benadering werden ‘fouten’ gezien als logisch gezien de fasen van taalontwikkeling die taalleerders doorlopen.

## **Europa zoekt verbinding**

Het zoeken naar een nieuwe invulling van het leren van taal gebaseerd op de nieuwste wetenschappelijke inzichten was een vraagstuk dat voor elke Euro-

pese taal moest worden opgepakt. De Raad van Europa pakte de handschoen op en zorgde voor een taalafhankelijk raamwerk waarmee alle vreemde talen in Europa op een vergelijkbare manier beschreven zouden kunnen worden: het Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Vanuit de functionele gedachte over taalonderwijs koos de Raad van Europa er nadrukkelijk voor bij het uitwerken van het raamwerk uit te gaan van de taalgebruiker en zijn toekomstige ambities in het gebruik van de taal. Daarom werkt het CEF ook niet met een indeling die oploopt van niveau 1 t/m 6 maar worden er drie functione-

ringsgebieden onderscheiden: A, B en C, die vervolgens ieder weer in twee niveaus zijn onderverdeeld. Wel zes verschillende niveaus maar nadrukkelijk niet bedoeld om de suggestie te wekken dat iedereen van A1 naar C2 zou moeten gaan. Het A-domein is voor de taalleerder die zich vooral in zijn eigen dagelijkse omgeving moet kunnen redden. Het B-domein is voor laag- en midden-opgeleiden die ook op werk of opleiding moeten kunnen functioneren en het C-domein bevat de beschrijving van taalvaardigheid zoals die in een meer wetenschappelijke functie of opleiding nodig is.

### Taalvaardigheidsontwikkeling van volwassen tweede taalleerders

Parallel aan deze Europese ontwikkeling was er in Nederland grote aandacht voor de ontwikkeling van taalvaardigheid van mensen met een andere taal die zich in Nederland waren gaan vestigen. Vanaf eind jaren '80 was duidelijk dat een belangrijk deel van deze 'gastarbeiders' in Nederland zouden blijven, wat betekende dat de overheid beleid moest ontwikkelen om deze mensen deel uit te laten maken van de samenleving. Dit leidde tot enorme groei van tweede taalonderwijs. Speciaal voor deze (volwassen) tweede taalleerders ontstonden raamwerken met niveau-beschrijvingen, uitgaand van voor hen relevante, functionele gebruikerscontexten. Hiermee konden cursussen en lesmaterialen samengesteld of ontwikkeld worden. Ook kwam er een (functioneel) examen, het Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal. Dit examen bestaat, ook nu nog, uit twee varianten: Staatsexamen Programma I gericht op doorstroom naar lagere of middenkaderfuncties of mbo-onderwijs, en Programma II bedoeld voor NT2-leerders die in Nederland willen studeren aan het hoger onderwijs of willen werken op dat niveau. Naast taalleertrajecten gericht op deze twee verschillende niveaus van 'professionele redzaamheid' waren er ook trajecten gericht op 'sociale redzaamheid', later vooral ingevuld vanuit inburgeringsperspectief.

### Taalontwikkeling in regulier onderwijs

In het regulier beroepsonderwijs waren er veel leerlingen voor wie het Nederlands niet hun moedertaal was, maar ook niet echt een tweede taal, omdat ze hun hele schoolloopbaan al in Nederland naar school waren geweest. Aandacht voor een voldoende talige, professionele redzaamheid werd vastgelegd in beschrijvingen van opleidingsdoelen, uitgaand van de taalvaardigheid die belangrijk was voor het functioneren in het toekomstig beroep. Maar al snel kwam er een discussie op gang dat goede taalbeheersing ook relevant was in het licht van burgerschap. En zo transformeerden de beroepsgerichte invullingen van taalniveaus, taalgebruikssituaties en taalhandelingen naar een meer generieke invulling. Gekozen werd voor aansluiting bij de Europese niveau-aanduidingen.

Voor mbo-leerlingen kwamen er centraal ontwikkelde examens voor taalvaardigheid. Die eerste examens zorgden voor een schok want de resultaten vielen tegen. Dat gaf druk op het beroepsonderwijs omdat men zich realiseerde dat een belangrijk deel van de opleidingstijd in het mbo op zou gaan aan de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands. Het mbo wees naar het voortgezet onderwijs: daar moest gezorgd worden voor voldoende taalvaardigheid van leerlingen. Om dat mogelijk te maken was een beschrijvingskader nodig. Er kwam een commissie die in een zeer korte tijdspanne kwam met een beschrijvingskader voor taal en rekenen, uitgewerkt voor alle vormen van onderwijs: van primair onderwijs tot en met universiteit.<sup>1</sup> We kennen ze nu als de Referentieniveaus Nederlands en Rekenen.

De uniformering en afstemming van taalbeschrijvingskaders om zo te komen tot meer eenduidigheid, gelijkvormigheid en transparantie is, terugkijkend, toch niet zomaar te typeren als een succesverhaal. Zo was er bij de eerste beschrijvingskaders wetenschappelijke zorg over het kunstmatig uit elkaar trekken

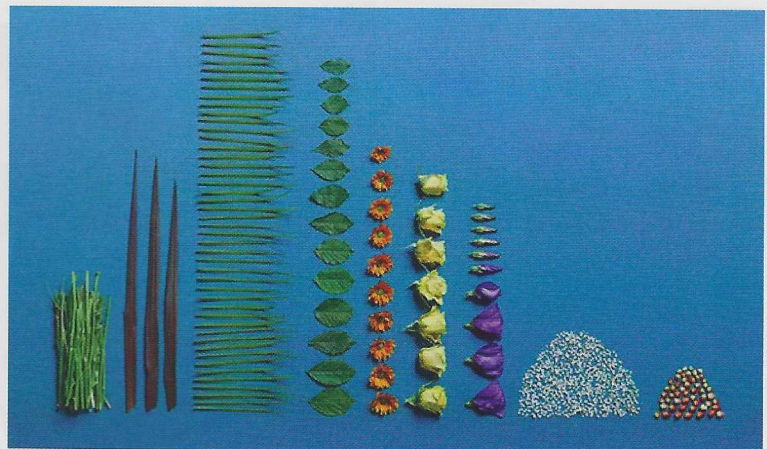
van de verschillende onderdelen van taalvaardigheid om ook die weer uiteen te rafelen in losse elementjes. Taal is een complexe, geïntegreerde en in hoge mate sociale bezigheid, gestuurd door situaties waarin taalgebruikers verzeild raken. Taal is dus veel meer dan de optelsom van beheersing van losse taalhandelingen zoals die in de raamwerken worden beschreven. Taalkundigen wezen er bij aanvang van functionele beschrijvingskaders op dat een bouwwerk van leerdoelen en beheersingsniveaus voor afzonderlijke vaardigheden misschien wel zichtbaar maakt wat je in z'n algemeenheid mag verwachten bij taalontwikkeling, maar het is zeker niet een beschrijving van wat zich bij een individuele taalleerder voltrekt. Taal ontwikkelt zich grillig, en de context waarin een taalgebruiker zich bevindt bepaalt in hoge mate zijn taalontwikkeling. Bovendien is taalvaardigheid ook geen stabiel gegeven. Iedereen die wel eens in een vreemd land een vreemde taal gebruikt ervaart dat het de ene dag beter gaat dan de andere.

Met andere woorden, taal ontwikkelt zich niet lineair omhoog. Raamwerken of beschrijvingskaders kunnen handig zijn om zicht te krijgen op een algemene tendens bij taalontwikkeling maar is geen taalontwikkelingsmodel voor de individuele taalleerder.

### Van beschrijvingskader naar voorschrijvend kader

Dezer dagen lijken zowel de ontstaansgeschiedenis van de taalniveaus als de wetenschappelijke inzichten omtrent taalverwerving en -performance op de achtergrond te zijn geraakt. Het bouwwerk van de taalniveaus is wel degelijk een taalontwikkelingsmodel geworden in de vorm van een optelsom van taalhandelingen die iemand al dan niet beheerst. Bij voldoende vinkjes spreken we dan van 'het beheersen van een bepaald niveau'. Zo

<sup>1</sup> Over de drempels met taal en rekenen, 2008, kijk ook op: <https://www.slo.nl/@4230/drempels-taal/>



©Ursus Wehli: The Art Of the Clean Up: Life Made Neat and Tidy

# Taal is veel meer dan de optelsom van beheersing van losse taalhandelingen zoals die in de raamwerken worden beschreven.

zijn we taal gaan onderwijzen en zo kijken we naar onderwijskwaliteit. Uitgevers beloven dat hun methodes de leerling zullen brengen naar een bepaald referentieniveau. En toetsen zeggen 'taalvaardigheid op een bepaald niveau' te kunnen vaststellen. En daarmee worden dan tegelijkertijd docent en school beoordeeld op hun inspanningen en opbrengsten.

Beschrijvingskaders echter vormen zelf al een versimpeling van de werkelijkheid, vertaling in toetsing – zeker in toetsing van bepaalde soort – maakt het beeld van wat taal is en hoe mensen een taal kunnen beheersen nog beperkter. Toetsen die zelf weer een afspiegeling zijn van beschrijvingskaders laten nog minder heel van wat bedoeld wordt met een rijke brede taalont-

wikkeling. En omdat toetsen zo belangrijk zijn geworden, is het risico op verschraling van het taalonderwijs erg groot, indien niet al een feit. Wat ooit algemene beschrijvingskaders waren, zijn nu dus voorschrijvende kaders geworden en onderleggers voor toetsing. Daar loopt het spaak.

### Terug naar de bedoeling

Van een rijk, kansrijk en breed taal-aanbod, bedoeld om de functionele taalontwikkeling in de volle breedte zo goed mogelijk te stimuleren, is in de praktijk nu niet veel meer over. Veel meer dan de wetenschappelijke kennis over taalverwerving zijn het de referentieniveaus (taal) die zowel het taalonderwijs als de taaltoetsing zijn gaan bepalen, i.e. verschralen. En als referentieniveaus niet

'gehaald' worden, dan trekken we grote conclusies over DE taalvaardigheid van onze leerlingen.

Zorg om de taalvaardigheid van onze leerlingen is terecht. Meer dan ooit hebben onze leerlingen recht op een goede taalvaardigheid in een samenleving die steeds taliger wordt. Maar dit betekent dat we ook kritisch naar ons onderwijs moeten durven kijken: hoe geven we het nu vorm, hoe meten we en hoe pakt dat uit? Juist omdat alle signalen wijzen in de richting van een achteruitgang hebben we de plicht kritisch te kijken naar wat de huidige aanpak vermag. Daarbij past ook de vraag: hoe gaan we met onze referentieniveaus om zodat ze weer de functie krijgen die ze oorspronkelijk hadden: een beschrijvingskader, geen keurslijf en zeker geen toetsmatrijs.

De uitdaging voor de komende jaren ligt niet in meer controle en in het nog harder drukken op verbeteren van toetsresultaten maar in het bieden van ruimte voor rijk, breed en geïntegreerd taalonderwijs gebaseerd op wetenschappelijke kennis over taalontwikkeling en bijbehorende didactiek waarbij beschrijvingskaders weer hulpmiddelen kunnen zijn. ■

**Dr. Karen Heij** is taalkundige, toetsexpert en onderwijsadviseur. Zij promoveerde in 2021 op Eindoets basisonderwijs bezien vanuit bestuurlijk perspectief.