## **Reactie van het DB van Levende Talen op het derde tussenproduct Engels/MVT**

Bijgaand treft u de reactie van het DB van Levende Talen aan op het derde tussenproduct van het ontwikkelteam Engels/MVT. Het is een algemene reactie in die zin dat ze niet ingaat op elk van de consultatievragen. Die vragen worden beantwoord door docenten tijdens bijeenkomsten die Levende Talen speciaal daartoe organiseert in het kader van Curriculum.nu.

Wij hebben in onze reactie op het tweede tussenproduct al aangegeven ons terdege bewust te zijn van de context waarin het ontwikkelteam Engels/MVT zijn werk moet doen: grote tijdsdruk en hoge verwachtingen. In vier sessies van drie dagen elk moeten de ideeën en ervaringen die zijn gewisseld zoveel mogelijk aan de praktijk zijn getoetst en worden vastgelegd. Deze context verklaart, vermoeden wij, waarom er onnodige herhalingen in de tekst staan. Lingua franca wordt drie keer in min of meer dezelfde termen aangehaald. Soms ook is (door de tijdsdruk?) het taalgebruik wat wollig. Een korte toelichting zou daarom prettig zijn. Even een zinnetje waarin wordt verhelderd wat precies bedoeld wordt. Het gaat om formuleringen – om er enkele te noemen – als:

• “daarnaast kwalificeren creatieve expressievormen in een andere taal de leerling door de verwerving van die taal te stimuleren.” Of:

• “De school is een oefenterrein voor het grensoverstijgend leren communiceren: het (sic) biedt contexten die de leerlingen uitdagen om hun persoonlijke grenzen te verleggen. Dit draagt bij aan de persoonsvorming van de leerling, die zich op een volwassen en democratische manier kan ontwikkelen tot actieve, internationaal competente burger in de globaliserende samenleving.”

• De leerling leert hoe deze cultuur zich uit in taalkeuzes, -patronen en - conventies in de doeltaal. De leerling wordt zich ook bewust waarom dat zo is, welke opvattingen, waarden en attitudes dat (sic) weerspiegelt.”

Verder wordt het eenvoudiger een reactie te geven als een heldere indeling wordt gehanteerd. In de “toelichting: van visie naar Grote opdrachten” komen achtereenvolgens als Grote opdrachten aan de orde: taalbewustzijn, meertaligheid, grensoverstijgende communicatie (elders in het document grensverleggende communicatie genoemd), interculturele competentie en creatieve taalvormen. Die worden vervolgens in een willekeurige volgorde behandeld, omdat “er geen hiërarchische relatie is tussen de Grote opdrachten.” Maar is dat wel zo? Wat betekent dan de zin die daar direct op volgt, die poneert dat taalbewustzijn wél (sic) als onderlegger voor de overige opdrachten aan dit leergebied dient? Dit lijkt vervolgens dan weer haaks te staan op de insteek die wordt gekozen bij de consultatievragen. Daar wordt als basis voor het verkrijgen van feedback met betrekking tot de Grote opdrachten grensoverstijgende communicatie als startpunt gekozen.

Ten slotte: de ´Grote opdrachten´ zijn niet in termen geformuleerd die je zou verwachten wanneer het gaat om een opdracht. Onhelder is in de gekozen formulering aan wie de opdracht gericht is en voor wie uitvoering ervan bestemd is. Cf.: *Grote opdracht 3: Interculturele competentie: talen zijn dragers van cultuur*.

**Tot zover de redactie. Nu de inhoud. Het WAT.**

Het traject dat het ontwikkelteam doorloopt is niet eenvoudig. Het is een zoektocht waarin het team zich kwetsbaar opstelt. Voorstellen worden voorgelegd aan zoveel mogelijk respondenten. Was er in het tweede tussenproduct sprake van 12 Grote opdrachten, nu is het aantal – terecht denken wij -beperkt tot voornoemde vijf. In de tweede fase werd omschreven wat onder Grote opdrachten verstaan moet worden (“Grote opdrachten beschrijven kernelementen van het talenonderwijs die van belang zijn voor een goede doorstroming naar het vervolgonderwijs” of “Grote opdrachten beschrijven de essentie van wat leerlingen vanuit het perspectief van het leergebied nodig hebben om de wereld te kunnen begrijpen (kennis) en om in die wereld adequaat te kunnen handelen (vaardigheden)”. Nu is daar van afgezien en wordt over het belang voor aansluiting op bijvoorbeeld vervolgonderwijs niet meer gerept, terwijl de Grote opdrachten volgens de inleiding op het derde tussenproduct juist de basis vormen voor het benoemen van kennis en vaardigheden (bouwstenen).

De onderscheiden tussen de uiteindelijk vijf geïdentificeerde Grote opdrachten zijn subtiel en lijken elkaar soms te overlappen. Waarin verschillen bijvoorbeeld *Faciliteren grensoverstijgende communicatie* (GO1), *Meertaligheid helpt bij het leren en gebruiken van talen* (GO2) en *Interculturele competentie: talen zijn dragers van cultuur* (GO3) van elkaar? En, wat hiervoor ook al even is aangestipt, staan de Grote opdrachten in een hiërarchische verhouding tot elkaar? Moeten leerlingen eerst intercultureel bewustzijn hebben ontwikkeld alvorens zij intercultureel competent geacht mogen worden? Of ligt taalbewustzijn ten grondslag aan de overige Grote opdrachten? Overigens, kun je iets als taalbewustzijn en intercultureel bewustzijn onderwijzen/aanleren/verwerven? Wij komen hier verderop in deze reactie op terug. Gezien de naar onze opvatting subtiele verschillen en mogelijke overlap zou het ontwikkelteam kunnen overwegen het aantal Grote opdrachten terug te brengen tot bijvoorbeeld drie. We zijn ons ervan bewust dat een keuze voor reductie en daarmee voor meer algemeen geformuleerde opdrachten, het lastiger zal maken om bouwstenen te ontwerpen in termen van kennis en vaardigheden.

De (vijf) Grote opdrachten moeten zoveel mogelijk in samenhang worden ontwikkeld. In het voorliggende tussenproduct gaat het om samenhang tussen vreemde talen en de leergebieden Burgerschap, Mens en Maatschappij, Nederlands en Kunst & Cultuur. Een samenhang die geforceerd aandoet:

* ”Talen geven toegang tot communicatie, beleving en waardering van andere landen en culturen. Meertalige kennis is daardoor onmisbaar bij het voeren van internationale maatschappelijke dialogen over mondiale vraagstukken, en bij de burgerschapsvorming van de leerlingen: een expliciete link met het leergebied Burgerschap.” N.B.: In de stukken van het ontwikkelteam burgerschap wordt nergens verbinding gezocht met de moderne vreemde talen.
* Talen worden beïnvloed door de cultuur van hun sprekers, waaronder de geografische omgeving en de geschiedenis van een taalgemeenschap. Dat maakt afstemming met het leergebied Mens en Maatschappij relevant en wenselijk.”
* Productieve tegenhanger van literaire teksten is de expressieve communicatie door middel van taal. Spelen met de vreemde taal, de vreemde taal gebruiken als creatieve vorm van expressie in bijvoorbeeld verhalen, gedichten of songs, geeft de leerling vrijheid in het verkennen van andere woordcombinaties en in het experimenteren met andere manieren om zichzelf te uiten. Creatieve taalvormen zijn kunstzinnige taaluitingen die aansluiten bij de inhouden van de leergebieden Nederlands en Kunst & Cultuur.”

In de context van het gegeven dat het in deze fase van ontwikkeling om de onderbouw gaat, lijkt het streven naar deze vorm van samenhang weinig realistisch. Immers, de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt eerst in 2019 nader uitgewerkt. De door de ontwikkelteams opgestelde visies, Grote opdrachten en de bouwstenen vormen daarbij het uitgangspunt. (mail d.d. 10 oktober jl. van Veronique de Waard, Curriculum.nu).

De Grote opdrachten moeten een duidelijke relatie hebben met de drie hoofddoelen van het onderwijs, te weten: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. We zullen niet op elk van deze begrippen ingaan, maar het lijkt ons gewenst dat elke term nader wordt gedefinieerd en wordt opgenomen in wat “de woordenlijst” wordt genoemd. Soms is de relatie erg duidelijk: “De aandacht voor interculturele aspecten verbonden aan het leren van een taal helpt de leerling aan zijn persoonsvorming.” (sic) Maar wat betekent ´kwalificatie´ in de volgende zinnen en in hoeverre stemt het gebruik ervan overeen met de betekenis die Biesta eraan geeft? “… daarnaast kwalificeren creatieve expressievormen in een andere taal de leerling door de verwerving van die taal te stimuleren.” “Grensoverstijgend kunnen communiceren is noodzakelijk geworden voor de socialisatie en de kwalificatie van leerlingen.” “Het kwalificeert de leerling in het aangaan van interculturele communicatie met werkrelaties op de arbeidsmarkt.” “Taalbewustzijn ondersteunt het leren van talen en kwalificeert de leerling door hem te helpen een meer bewuste en meer gemotiveerde vreemdetaalspreker te worden.”

Er is nog veel meer te zeggen over waartoe de gedachtevorming van het ontwikkelteam heeft geleid, maar we beperken ons hier tot slot tot een heet hangijzer: literatuur. Waar het gaat om de inhoud van creatieve taalvormen (GO4), dan blijkt die “(…) alle teksten (te omvatten) waarin gebruik wordt gemaakt van narratieve (verhalende) technieken, zoals games, films, verhalen, toneel- en songteksten, poëzie, (beeld)romans, hoogwaardige literatuur. Ze (sic) kunnen ook inhouden uit andere leergebieden bevatten.” Niet alle leerlingen zullen waarschijnlijk in aanraking komen met literatuur. Dit is afhankelijk van het onderwijstype dat zij volgen. Vraag is dan of die leerlingen toch – en dat geldt niet alleen voor literatuur – met literatuur op enigerlei wijze kennis moeten hebben gemaakt en op welke manier dat dan zou kunnen of moeten. Voor die leerlingen die wel met literatuur geconfronteerd worden, dient de vraag beantwoord te worden wat je leerlingen dan aanbiedt: alleen literatuur van die betreffende taal of een selecte verzameling internationale werken die als bijzonder waardevol wordt beschouwd? Bij de beantwoording van deze vraag zou ook de betekenis die deze keuze heeft voor de “samenhang” met burgerschap en maatschappijvakken betrokken kunnen worden. Wellicht zou het ontwikkelteam aan het onderwerp ´literatuur´ een aparte sessie moeten wijden.

Een aparte sessie, maar dan van de ontwikkelteams Engels/MVT en Nederlands gezamenlijk zou naar onze mening ook gewijd moeten worden aan NT2. NT2 staat (terecht) niet meer in de visie of Grote Opdrachten MVT genoemd, maar óók niet bij het leergebied Nederlands. Dat kan uiteraard niet. NT2 kan niet ongemerkt uit het curriculum verdwijnen.

**En nu: het HOE?**

Bij het doornemen van de tekst van dit derde tussenproduct werden we steeds nieuwsgieriger naar het antwoord op de vraag op welke wijze de weg waarlangs men het proces van Curriculum.nu zich laat voltrekken ons verder brengt. Verder dan wat we nu hebben, verder dan wat we nu doen in de praktijk van het onderwijs, verder dan waar we nu in het vreemdetalenonderwijs naar streven, verder dan waar na jaren ontwikkeling (sinds 1971) in Nederland\* en in Europees verband\*\* linguïsten, leerplan- en toetsontwikkelaars op uit zijn gekomen in het Common European Framework of Reference (CEFR). Daarin wordt, zoals bekend, omschreven welke kennis en vaardigheden taalleerders moeten ontwikkelen om effectief in een vreemde taal te kunnen communiceren. Het CEFR biedt daarmee een basis voor de expliciete beschrijving van doelstellingen en inhouden. Het is voor de Nederlandse situatie uitgewerkt in de publicatie *Taalprofielen* (2015).

Op verzoek van OCW is in *Taalprofielen* de ontwikkeling beschreven van vreemdetaalcompetenties in de vorm van concrete 'can do-statements: kernachtige uitspraken over wat iemand kan doen in een vreemde taal. Deze uitspraken zijn in een groots opgezet project door docenten in een zodanige volgorde geplaatst dat ze per vaardigheid de ontwikkeling laten zien van een zeer elementaire tot een vergevorderde taalvaardigheid. De door de docenten aangebrachte volgorde is geijkt door de Citogroep, met weer docenten als beoordelaars. Daarbij is zowel gekeken naar de volgorde op zich, als naar de overeenstemming met het Europees Referentiekader. De profielen kunnen goed gebruikt worden om schoolsoortoverstijgende, doorlopende leerlijnen te formuleren. Individuele taalleerders kunnen met behulp van de statements zelf of samen met hun docent een indruk vormen van hun actueel taalbeheersingsniveau in een vreemde taal en aansluitende leerbehoeften of wensen formuleren.

Van het CEFR is zeer recent een geüpdatete versie verschenen. Het is uitgebreid met een Companion volume with new descriptors. Aanleiding vormde de wens tussenniveaus of plusniveaus beter uit te werken evenals de receptieve schalen voor luisteren en lezen. De C-niveaus, en vooral C2, zijn verrijkt. Het uitgangspunt van het CEFR is dat de taalleerder per definitie plurilinguaal en –cultureel is toegerust als hij/zij na de thuistaal verworven te hebben op school en in de maatschappij met andere talen wordt geconfronteerd. Dit wordt in de oorspronkelijk versie nauwelijks geconcretiseerd. Het Companion repareert dit; het beschrijft de plurilinguale en pluriculturele competentie in twee illustratieve schalen.

Met andere woorden, (de huidige versie van) het CEFR benoemt (ook) alle ingrediënten die het ontwikkelteam terecht identificeert als ´Grote opdrachten’ voor het vreemdetalenonderwijs: language awareness, plurilingualism, intercultural skills and knowhow (grensoverschrijdende communicatie), intercultural competence en creative speech. In het CEFR en het Companion wordt dit uitgewerkt in vijf vaardigheden en minimaal zes niveaus, aangezien aan het Companion een –A1-niveau is toegevoegd.

Waar de huidige exercitie van het ontwikkelteam daarom misschien een antwoord op zou moeten gaan geven is, of de doelen in termen van beheersing en beheersingsniveau zoals die nu voor elk van de taalvaardigheden en onderwijssectoren bekend zijn na onderzoek van SLO en Cito\*\*\* bijgesteld moeten worden of dat accenten verlegd moeten worden. In de aandacht voor vaardigheden heeft leesvaardigheid tot nu toe doorgaans de overhand. In hoeverre zou dit gewijzigd kunnen/moeten worden en in welke verhouding? Ook zou het ontwikkelteam zich kunnen buigen over de vraag hoe, gezien de ontwikkelingen met betrekking tot Engels in het primair onderwijs, leerlijnen ontwikkeld kunnen worden die leiden tot een soepeler aansluiting met het secundair onderwijs.

Vraag voor ons is, kortom, of het ontwikkelteam zich op het *wat* moet blijven richten. Het ontwikkelteam heeft, zo blijkt uit zijn visie op het leergebied, als beschrijvingskader al gekozen voor het ERK. Het refereert er in het tussenproduct ook aan waar het gaat om plurilingual competence. Het hele proces op basis waarvan het ontwikkelteam tot de vijf geïdentificeerde Grote opdrachten is gekomen, bevestigt de keuze voor het ERK als vertrekpunt voor actualisering van het curriculum alleen maar.

Wat zullen de Grote opdrachten en de daaruit voortvloeiende bouwstenen in termen van benodigde kennis en vaardigheden straks waarneembaar betekenen voor de inrichting van het vreemdetalenonderwijs en het praktisch handelen van de docent? Zou hier niet veel meer de aandacht van Curriculum.nu wat het vreemdetalenonderwijs betreft naar uit moeten gaan? Krijgt dit überhaupt wel aandacht van Curriculum.nu en zo ja, in welke fase? Hoe stel je je het bevorderen van taalbewustzijn in de praktijk voor? Hoe behandel je deze opdracht zodanig dat het interessant voor de leerlingen is? Hetzelfde geldt voor meertaligheid, grensoverstijgende communicatie en interculturele competentie. Geen explicitatie van alleen maar wat aan de orde gesteld moet worden, maar vooral hoe je dat zou willen doen.

Een weerwoord zou kunnen zijn dat het ontwikkelteam zich alleen met het wat mag bezighouden. Maar is dat zo? De keuze die het ontwikkelteam voor het ERK maakt, lijkt het moeilijk te maken inhoud van didaktiek te scheiden. Het ERK beschrijft op verschillende niveaus voor elk van de onderscheiden taalvaardigheden wat je moet kunnen en hoe goed je dat moet kunnen. De vooronderstelling die aan het ERK ten grondslag ligt, namelijk dat je leert handelen door middel van een vreemde taal, maakt het een talendocent die nog nooit met het ERK gewerkt heeft onmogelijk om op oude voet door te gaan. Tenminste als dit betekent dat onevenredig veel aandacht blijft uitgaan naar morfosyntactische verschijnselen van die taal en het oefenen en vooral de correcte, niet-situatiegebonden toepassing ervan. Zouden een andere didaktiek en andere routines van handelen onder dezelfde condities (uren) misschien (nog) betere resultaten te zien geven, die hun consequenties zouden moeten hebben voor het curriculum?

--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

\* *Een autonome structuur van het vreemdetalenonderwijs*; bijdragen tot de ontwikkeling van de taalvaardigheidsdoelstellingen van het Nederlandse vto, bijeengebracht door T.J.M. van Els en P.J. Slagter. Handelingen van de IBI-Conferentie Ede, 19 en 20 november 1981. Stichting voor de leerplanontwikkeling, Enschede 1982.

\*\* Beschrijvingen van niveaus die met Breakthrough, Waystage, Threshold en Vantage werden aangeduid.

\*\*\*

* In 2014 heeft Cito het ERK-niveau Engels, Duits en Frans onderzocht waarop een leerling aanspraak mag maken bij het behalen van het Centraal Examen leesvaardigheid en bij de Cito-toets kijk- en luistervaardigheid in vmbo, havo en vwo (Feskens et al., 2014).
* In hetzelfde jaar zijn SLO en Cito het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen bij Engels, Duits en Frans aan het eind van havo en vwo nagegaan (Fasoglio et al., 2014).
* In 2017 zijn gegevens beschikbaar gekomen over hoe leerlingen in de laatste klassen van vmbo, havo en vwo presteren wat hun gespreksvaardigheid aangaat. (Fasoglio, D., & Tuin, D., 2017).