

Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen

19.04.2022 - V4.4

Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen, april 2022
*Janine Berns, Silvia Canto, Nivja de Jong, Eva Knopp, Bert Le Bruyn,
Wander Lowie, Tessa Mearns, Marije Michel & Jeanette den Toonder*



1. Inleiding

Nederlanders staan er internationaal van oudsher om bekend dat ze een goed woordje over de grens kunnen spreken. Maar de sterke positie van Nederland als talenland blijft niet overeind als we nu niet investeren in het talenonderwijs. Het onderwijs van de moderne vreemde talen (MVT) staat al geruime tijd onder druk. De beperkte ruimte in het curriculum en de beperkende manier waarop de MVT in het centraal eindexamen worden getoetst, zorgen ervoor dat docenten te weinig ruimte hebben om hun vak de breedte en diepgang te geven die het verdient. Leerlingen ervaren de schooltalen als weinig motiverend, hetgeen leidt tot almaar afnemende aantallen van leerlingen die in de bovenbouw, naast Engels als verplichte MVT, ook nog een andere taal kiezen. Deze afnemende populariteit van verschillende MVT in het voortgezet onderwijs (vo) heeft ook direct impact op het aantal studenten dat zich specialiseert in een taal in een vervolgstudie. Met name voor Duits en Frans zien we dat de dalende instroom van studenten bij de lerarenopleidingen en de talenstudies in het hoger onderwijs leidt tot een tekort aan leraren. Steeds meer middelbare scholen zien zich daarom genoodzaakt bepaalde talen niet meer aan te bieden, een ontwikkeling die er op zijn beurt voor zorgt dat de talenopleidingen in het hoger onderwijs steeds verder onder druk komen te staan.

Wij zijn er als Meesterschapsteam van overtuigd dat het onderwijs in de MVT duurzaam kan worden versterkt door ook in te zetten op *MVT-inhoud* en ervoor te zorgen dat onze leerlingen *taalvaardig, taalbewust* en *cultuurbewust* zijn in verschillende talen en beschikken over goede *interculturele communicatieve competenties*. In dit visiedocument lichten we toe waarom dit een essentiële stap is in de ontwikkeling van een sterk en uitdagend MVT-curriculum. Ook belichten we de praktische aspecten die in ogenschouw genomen moeten worden om de voorstellen voor het curriculum succesvol te kunnen implementeren.

Het Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen is in 2016 in het leven geroepen om een brug te slaan tussen vakdidactisch onderzoek en de lespraktijk van de MVT in het vo. Op basis van gevestigd en lopend onderzoek over taalverwerving en taalonderwijs heeft het Meesterschapsteam een visie ontwikkeld die aansluit op de maatschappelijke werkelijkheid van vandaag. Hierbij hebben we samengewerkt met taalprofessionals uit verschillende sectoren (vo-docenten, vakdidactici en onderzoekers). Dit visiestuk is een dynamisch document waarin de meest recente uitkomsten van onderzoek zijn verwerkt en dat steeds zal worden bijgewerkt als daar aanleiding toe is. Tegelijkertijd vormt de visie eveneens een basis voor onderwerpen die in de toekomst aan nader onderzoek kunnen worden onderworpen.

Met dit visiedocument hopen we een handreiking en inspiratie te kunnen bieden aan onderwijsprofessionals die zich inzetten voor de versterking van de vakdidactiek in de moderne vreemde talen.

2. Het versterken van de MVT

2.1 Het belang van Moderne Vreemde Talen

Het Meesterschapsteam ziet een grondige studie van minstens twee moderne vreemde talen (MVT) als basis voor elke leerling in het vo, onafhankelijk van het type opleiding. Aan deze opvatting ligt het maatschappelijk belang van MVT ten grondslag. Dit belang geldt onder meer op het vlak van de dienstverlening, het bedrijfsleven en de diplomatie. Effectief taalgebruik is noodzakelijk voor ons functioneren in alle onderdelen van de samenleving, en het effectief gebruik van MVT is essentieel voor ons functioneren in de internationale context die voor Nederland cruciaal is. Niet alleen het Engels speelt hierin een belangrijke rol, maar ook de andere MVT. Het belang van MVT geldt ook voor ieder individu als lid van een multiculturele en geglobaliseerde samenleving, waarin ook de moedertaal en thuistalen van belang zijn. Meertaligheid opent de weg naar wereldburgerschap, waarin interculturele competenties mensen vormen tot open en sociaal-cultureel bewuste individuen. Kunnen communiceren in andere talen is van grote waarde, en meertaligheid leidt bovendien tot begrip en openheid in de richting van mensen met een andere culturele achtergrond. Leerlingen die van huis uit alleen Nederlands spreken, hebben op school voor het eerst de kans om vaardigheden te ontwikkelen in nieuwe talen. Een ander deel van de leerlingen is niet met het Nederlands als moedertaal opgegroeid of spreekt misschien ook nog wel een andere taal thuis. In dit verband betrekken we ook Nederlands als Tweede Taal (NT2) bij het domein van MVT, en beschouwen we kennis en vaardigheden in de thuistalen eveneens als talige rijkdom van een leerling.

2.2 Een nieuw MVT curriculum gebaseerd op MVT-inhoud

Waar in het onderwijs van vrijwel alle schoolvakken inhoud centraal staat, met daarnaast aanvullende aandacht voor ondersteunende vaardigheden, is dit bij de MVT omgekeerd het geval. Dat lijkt op het eerste gezicht logisch, want het belangrijkste doel is het leren beheersen van de taal. De paradox is echter dat bij het leren van een taal, communicatie simpelweg niet kan plaatsvinden zonder inhoud. Als we niets hebben om over te spreken en te schrijven en niets om te lezen of naar te luisteren, is taalverwerving niet mogelijk. Afgezien van de vaak beperkte aandacht voor literatuur (onderdeel op havo en vwo, niet op vmbo), 'lenen' de MVT daarom inhoud uit de maatschappij of andere vakgebieden. Leerlingen lezen, spreken en schrijven bijvoorbeeld over hun vakantie, het milieu of de geschiedenis. Inhoud die direct gerelateerd is aan MVT komt soms aan de orde door het initiatief van individuele docenten, maar is niet structureel en systematisch opgenomen in het curriculum. Voorbeelden hiervan zijn cultuur en interculturaliteit, maar ook de structuur, de ontwikkeling, het gebruik en de variatie van talen. Dit is een gemiste kans om drie redenen:

- Docenten MVT zijn niet enkel specialisten in taalvaardigheidsonderwijs. Zij zijn ook de experts die bij uitstek invulling kunnen geven aan vakinhoud die o.a. bijdraagt aan interculturele competenties, zoals we verderop in deze tekst zullen toelichten.
- De breedte en diepgang van MVT-inhoud maakt het mogelijk om leerlingen van alle

soorten onderwijs en profielen te interesseren en te motiveren voor de MVT-les. Leerlingen doen relevante kennis op uit verschillende taalgerelateerde deelgebieden, en versterken hiermee tegelijkertijd ook belangrijke analytische competenties. Bovendien kan een grote variatie aan werkvormen, opdrachten en thema's worden gehanteerd, hetgeen de creativiteit van een leerling bevordert. Dit alles maakt het leren van talen interessanter en uitdagender.

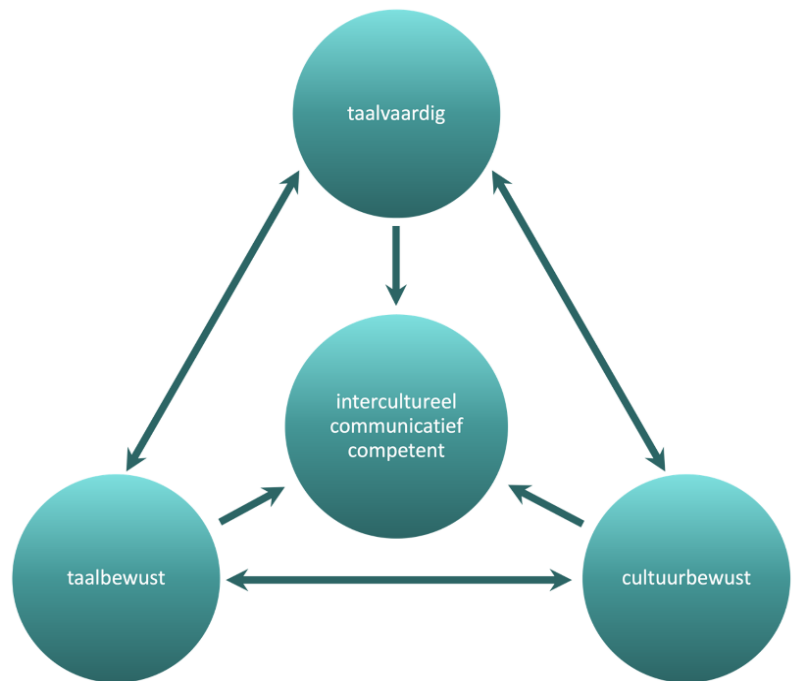
- Het lezen, spreken, schrijven en luisteren aan de hand van materiaal met een taalinhoudelijke component versterkt ook de taalvaardigheid van leerlingen. Door gebruik te maken van gecontextualiseerde authentieke input in de doeltaal, wordt inhoudsgerichte verwerking en betekenisvol gebruik van de doeltaal bevordert. Het inzetten op inhoud kan zo direct bijdragen aan een verhoging van het niveau van taalvaardigheid.

3. Leerdoelen in drie deelgebieden

3.1 Het ontwikkelen van interculturele communicatieve competentie

De ontwikkeling van taalvaardigheid wordt meestal gezien als het primaire doel van het MVT-onderwijs, en in de onderbouw is taalvaardigheid vaak ook het enige doel. Onze visie erkent het belang van taalvaardigheid, maar benadrukt dat het niet de enige component mag zijn. Vanuit een vakinhoudelijk perspectief pleiten wij voor het toevoegen van taal- en cultuurbewustzijn, twee taalrelevante inhoudsgebieden die kunnen leunen op brede kennisbases zoals deze ontwikkeld worden binnen de taal-, literatuur- en cultuurkunde.

Met Byram (1997, 2021) als uitgangspunt, nemen wij aan dat de verschillende inhoudsgebieden en vaardigheden binnen het talenonderwijs hun eigen bestaansrecht hebben, maar elkaar ook versterken. Voor Byram komen al deze vaardigheden en inhoudsgebieden samen in wat hij een 'intercultureel communicatief competente' leerder noemt. Wij nemen deze term over en lichten hierbij taalvaardigheid, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn uit als drie relevante deelgebieden, zoals hiernaast schematisch is afgebeeld. In wat volgt gaan wij dieper in op elk van deze pijlers en hun onderlinge samenhang.



3.2 Taalvaardig

Wat is taalvaardigheid?

Iemand die taalvaardig is, is goed in het handelen in de doeltaal in verschillende communicatieve situaties. Van een broodje kopen bij de bakker tot het voeren van een inhoudelijke discussie over een complex onderwerp. Taalvaardigheid houdt meer in dan het ontwikkelen van kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschat, grammatica en uitspraak. Want voor het succesvol inzetten van dergelijke kennis en vaardigheden in uiteenlopende situaties, moet je ook kennis hebben over *hoe* je in specifieke communicatieve situaties dient te handelen. Met andere woorden: taalvaardigheid ontwikkelen omvat ook kennis en vaardigheden in sociale interactie en interculturele waarden (Ortega, 2011).

Deze nadruk op communicatieve competenties zien we terug in het Europees Referentiekader (ERK), waarin taalvaardigheid wordt uitgedrukt in schalen van toenemende complexiteit van communicatie in contexten die steeds gevarieerder worden en meer vragen van de leerder. In het geüpdatete supplement van het ERK (Council of Europe, 2020) wordt ook 'plurilingual competence' genoemd als vaardigheid, een toevoeging die erkent dat succesvolle communicatie ook kan verwijzen naar situaties waarin gesprekspartners kunnen switchen tussen talen en taalvarianten. Daarnaast is 'mediation' een belangrijke vaardigheid die in dit supplement aandacht krijgt. De bekende vaardigheden spreken, schrijven, lezen en luisteren uit het oorspronkelijke ERK weerspiegelen namelijk onvoldoende de veelvoorkomende praktijk waarin een spreker medieert tussen verschillende typen taaluitingen. Een taalvaardige leerder kan dan bijvoorbeeld succesvol de hoofdlijnen uit gesproken of geschreven nieuwsbericht samenvatten in een gesprek. Zo'n samenvatting is succesvol wanneer een leerder de hoofdpunten weet weer te geven, rekening houdend met de gesprekspartner, dus aangepast aan de communicatieve situatie. Mediation houdt ook in dat een leerder in communicatie tussen mensen die verschillende talen spreken waar nodig kan ondersteunen door te tolken.

Waarom is taalvaardigheid van belang?

Taalvaardig zijn in meerdere talen opent iemands wereld. In de huidige geglobaliseerde maatschappij kun je als wereldburger niet zonder communicatieve vaardigheden in meer dan één taal. Meertaligheid leidt tot economische, sociale en cognitieve voordelen. Mensen die meerdere talen spreken kunnen bijvoorbeeld makkelijker reizen en contact leggen met mensen uit andere landen, hebben betere kansen op de banenmarkt, verdienen vaak meer dan eentaligen, en hun executieve functies en empathisch vermogen zijn beter ontwikkeld doordat ze in hun dagelijks leven hebben leren omgaan met verschillende perspectieven (bijv. Bialystok et al., 2004; Pot et al., 2018). Het leren van een vreemde taal geeft de leerling bovendien handvatten voor het leren van andere vreemde talen in de toekomst. In een land als Nederland, waar in de schoolcontext doorgaans ééntalige normen gelden, krijgen leerlingen met een dialect of andere moedertaal of thuistaal dan het Standaard Nederlands maar zelden de kans om te beseffen welke voordelen zij hebben. Door het leren van andere nieuwe talen of het

versterken van hun taalvaardigheid in de talen die ze al spreken, onder begeleiding van een taaldocent, kunnen ze hun meertaligheid optimaal inzetten. Dit heeft niet alleen praktische communicatieve voordelen, maar draagt ook wezenlijk bij aan de identiteit van de leerlingen (Duarte & Günther-van der Meij, 2018; Duarte, 2022).

Hoe ontwikkel je taalvaardigheid?

In de huidige MVT-praktijk zien we vaak een focus op grammatica en woordenschat, een aanpak die terug te voeren is op de grammatica-vertaalmethode, die stoelt op inzichten uit de jaren 40 van de vorige eeuw (Kwakernaak, 2014; Richards & Rodgers, 2014). Het is bekend dat aandacht voor grammatica een bepaalde bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van correctheid van de morfosyntaxis in de doeltaal (De Graaff & Housen, 2009). Recent onderzoek suggereert echter dat expliciete aandacht voor grammaticaregels geen strikte voorwaarde is voor effectief talenonderwijs (Piggott, 2018; Rouse-Malpat et al., 2021), en we weten al langer dat het stampen van regels en lijstjes – wanneer deze worden aangeboden los van enige inhoudelijke context – bij lange na niet volstaat voor het ontwikkelen van communicatieve taalvaardigheden (Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, 2007).

Onderzoek heeft verder laten zien dat communicatieve vaardigheden zich vooral ontwikkelen wanneer leerders de taal veelvuldig *gebruiken*. Niet alleen talige *input* (lezen, luisteren) is in dit opzicht cruciaal (Krashen, 1982; Ellis, 2002), maar ook *output* – het zelf productief gebruiken van de taal (schrijven en spreken, ook in interactie) en hier ook feedback op krijgen – helpt leerders in hun taalontwikkeling (Swain, 2005; Mackey & Goo, 2013). Het gebruiken van taal bevordert niet alleen de impliciete en expliciete kennis van leerders over de taal, maar zorgt ook voor automatisering. Voor alle taalvaardigheden geldt dat kennis alleen nooit afdoende is, het is even belangrijk om deze kennis met een bepaald gemak toe te kunnen passen. Zo komen de woorden in een normaal gesprek razendsnel op een taalgebruiker af. Die reeks aan woorden moet iemand op tijd kunnen verwerken om vervolgens ook weer op tijd (namelijk liefst binnen 100 milliseconden na de beurt van de gesprekspartner (Stivers et al., 2009) een antwoord te kunnen formuleren. Voor alle vaardigheden geldt dat veel uren maken, oftewel de taal veelvuldig gebruiken, de nodige automatisering mogelijk maakt.

Daarnaast bestaat kennis van en over een taal uit veel meer dan alleen kennis van grammatica en woordenschat. Voor zover expliciete aandacht voor taal zinvol is, dient die expliciete aandacht zich dus niet te beperken tot deze deelgebieden. Ook kennis van klanken, discourse strategieën, en pragmatiek kunnen expliciete aandacht krijgen. Er is veel onderzoek naar het effect van expliciete aandacht voor taal in de taalles. Heel kort samengevat kan gesteld worden dat die expliciete aandacht nut kan hebben (Lee et al., 2015) mits deze plaatsvindt binnen betekenisvolle communicatie – met als belangrijkste functie het ondersteunen van het opmerken door leerlingen van bijvoorbeeld regelmatigigheden (het zogeheten ‘noticing’, cf. Schmidt 2001, 2010).

Betekenisvolle communicatie is misschien wel de belangrijkste voorwaarde voor succes in tweedetaalverwerving. Daarom is het essentieel dat leerlingen een reden hebben om in de

doeltaal te communiceren. Door in de taal te communiceren over betekenisvolle inhoud, op basis van leerdoelen die getoetst worden, ontstaat die reden. Dit kan motivatie van leerlingen versterken en biedt de leerling daarnaast ook de kans om talige en (inter)culturele kennis te ontwikkelen – hetgeen uiteindelijk weer ten goede komt aan de taalvaardigheid. Met andere woorden: de inhoud van de les is van groot belang.

3.3 Taalbewust

Wat is taalbewustzijn?

Taalbewustzijn omvat expliciete kennis over taal als systeem, een bewust besef van hoe taal werkt als fenomeen in onze maatschappij en inzicht in hoe mensen hun moedertaal of een vreemde taal leren (cf. Garrett & James, 2000). Essentieel voor taalbewustzijn is daarom niet alleen inzicht in structuur van taal (klanken, woorden, zinnen, teksten), maar ook in variatie en invloed van taalgebruik, in taalverandering, in taalverwerving en in meertaligheid.

Waarom is aandacht voor taalbewustzijn van belang?

Het idee om taalbewustzijn deel uit te laten maken van het talenonderwijs bestaat al sinds midden jaren zeventig (James & Garret, 1991; Hawkins, 1999), maar wordt tot dusver voornamelijk in universitaire talenstudies geïmplementeerd. De achterliggende gedachte van het onderwijzen van taalbewustzijn is enerzijds om taalgebruikers bewust te maken van taal als systeem en als fenomeen in de wereld om hen heen. Anderzijds maakt een verhoogd taalbewustzijn het voor taalleerders inzichtelijker hoe talen doelgericht gebruikt en geleerd kunnen worden. Dit brengt voor een leerling, die zowel taalgebruiker als taalleerder is, meerdere gunstige effecten met zich mee.

Een eerste voordeel heeft betrekking op de taalvaardigheid in zowel de doeltaal als in de moedertaal (zie o.a. Hawkins, 1999; Perales & Cenoz, 2002; Roehr-Brackin, 2018; McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019). Expliciet inzicht in de structuur van de moedertaal en de doeltaal stelt leerders in staat om constructies in de doeltaal makkelijker te herkennen ('noticing') en de samenhang tussen vorm, betekenis en communicatieve functie beter te doorzien. Deze kennis kunnen leerders vervolgens bewust (en onbewust) toepassen in communicatiegerichte opdrachten (Hawkins, 1999; Bolitho et al., 2003; Camps, 2003; McManus & Marsden 2017, 2018, 2019). Een beter inzicht in de onderliggende structuur en mechanismen van een taal blijkt bovendien een positieve bijdrage te leveren aan het wegnemen van onzekerheid en angst tijdens het leerproces (Hawkins, 1999; Bolitho et al., 2003).

Inzicht in sociale en regionale taalvariatie en de invloed van taal in de media en de politiek, heeft als tweede voordeel dat het leerders in staat stelt bewuster met de talen om hen heen om te gaan en zelf effectiever te communiceren (James & Garret, 1991; Roehr-Brackin, 2018) in een verscheidenheid aan situaties. Onderzoek laat zien dat onderwijs over taalvariatie het talige zelfbewustzijn van leerlingen bevordert (Sierens et al., 2018) en bijdraagt aan positievere

attitudes ten opzichte van taalvariatie en meertaligheid (ook minderheidstalen en thuishalen). Op deze manier wordt dus direct een aanvullende bijdrage geleverd aan de emancipatie van de leerling en aan ontwikkeling van de identiteit. Via taalbewustzijnsonderwijs wordt een leerder uitgenodigd tot reflectie op de rol van taal in relatie tot de eigen cultuur en andere culturen, hetgeen de ontwikkeling van een kritisch (inter-)cultureel bewustzijn stimuleert. Meertaligheid draagt hiermee in belangrijke mate bij aan inclusie door wereldburgerschap (Duarte, 2022). Een ander effect is dat taalbewustzijn een positieve uitwerking op logisch denken en academisch succes blijkt te hebben, ook wanneer het gaat om prestaties in de bètavakken (Spellerberg, 2016).

De verwachting is dat de integratie van taalbewustzijn in het curriculum ook een aantal directe positieve consequenties voor de praktijk van het talenonderwijs als zodanig met zich meebrengt. Aandacht voor taalbewustzijn blijkt aan de motivatie van leerlingen ten goede te komen: ze zijn op een andere manier met taal bezig, taal wordt tastbaarder en ze zien hoe dynamisch en maatschappelijk relevant taal is. Daarnaast zijn taalbewustzijn en meertaligheid bij uitstek onderwerpen die zich lenen voor een variatie aan werkvormen en onderwerpen in de MVT-les (Duarte & Günther-van der Meij, 2018). Een dergelijke integratie van taalbewustzijn binnen het schooltaalcurriculum onderstreept dat taalonderwijs leerlingen niet ‘slechts’ een talige vaardigheid aanleert, maar hun ook relevante kennis en inzichten meegeeft die links leggen met burgerschap en die net als de inhoud van andere vakken deel uitmaken van algemene vorming zoals beschreven in de *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* van de Raad van Europa (Beacco et al., 2016).

Hoe ontwikkel je taalbewustzijn?

Het bovenstaande laat zien dat het onderwijzen van taalbewustzijn gedeeltelijk raakvlakken heeft met het traditionele grammaticaonderwijs zoals we dat kennen uit de lesmethodes, maar dat de invalshoek in twee fundamentele opzichten hiervan verschilt:

- (1) De doelen van het onderwijzen van taalbewustzijn zijn duidelijk breder dan het bevorderen van het taalvaardigheidsniveau.
- (2) De focus van taalbewustzijnsonderwijs beperkt zich niet tot de structuur van taal maar juist op het *fenomeen* taal in brede zin. Door leerlingen systematiek te laten zien, dwarsverbanden te laten ontdekken tussen andere talen en dialecten die ze spreken, taalgebruik in context te laten onderzoeken, en ook het taalleerproces inzichtelijker te maken, krijgen ze een beter besef van wat de functie van taal is en wat de uitdagingen zijn waar ze zelf tegenaan kunnen lopen bij het leren van een nieuwe taal.

Aandacht voor de hierboven beschreven aspecten van de taalwetenschap kunnen als component van het curriculum bij Nederlands én bij de MVT worden opgenomen. Zo wordt een leerling op meerdere momenten geconfronteerd met vergelijkbare inhoud. Het resulterende meertalige taalbewustzijn heeft een positieve uitwerking op het doorzien van de moedertaal

(Nederlands en/of andere thuishalen) en de vreemde talen die een leerling op dat moment leert, of later in zijn leven nog zal gaan leren (James, 1996; Hawkins, 1999; Jessner, 1999). Zo wordt ook de 'plurilingual competence' van taalleerders als geheel bevorderd. Hierbij blijkt vooral een contrastief aanbod van constructies in de doeltaal en andere talen een positief effect te hebben, omdat op die manier het meertalige repertoire van een leerder wordt aangeboord (Sierens et al., 2018; Hicks, 2021).

3.4 Cultuurbewust

Wat is cultuurbewustzijn?

Cultuurbewustzijn omvat bewuste aandacht voor gedrag, verwachtingen, perspectieven en waarden van (leden van) culturen en samenlevingen (Dasli, 2011). Cultuur kan op verschillende manieren worden benaderd (Liddicoat 2005, 2019; Liddicoat & Scarino, 2013). In een statische benadering krijgen leerlingen voornamelijk op zichzelf staande culturele informatie over een bepaald land of een bepaalde bevolking aangeboden, vaak in de vorm van clichés zoals 'Italianen eten pizza en pasta' of 'in Spanje houden ze siësta'. Een dergelijke statische benadering belicht het verband tussen taal en cultuur niet direct. Daartegenover staat de dynamische benadering, waarin wordt benadrukt dat een cultuur niet vastomlijnd is, maar samenhangt met sociale factoren zoals leeftijd, gender en etniciteit, kan veranderen door de tijd heen, en onlosmakelijk verbonden is met taal en identiteit. Bovendien gaat het in een dynamische benadering niet om eenzijdige kennisoverdracht. Er wordt van leerders verwacht dat zij cultuur op een actieve manier ontdekken, reflecteren op verschillen en overeenkomsten tussen de eigen cultuur en andere culturen, en zo gaandeweg hun interculturele competenties ontwikkelen.

Waarom is cultuurbewustzijn belangrijk?

Taal en cultuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (Sercu et al., 2005; Kramsch, 2009; Byram, 2011; Porto & Byram, 2015; Nguyen, Harvey & Grant, 2016). Taalonderwijs zonder aandacht voor de bijbehorende culturen moet bijgevolg als onvolledig worden bestempeld (Byram 1989; Doyé, 1996). Als we taal- en cultuuronderwijs loskoppelen raken we ook één van de meest motiverende aspecten van taalonderwijs kwijt (Gardner & Lambert, 1972; Genc & Bada, 2005) en gaan we voorbij aan de belangrijke rol die taalonderwijs kan en moet spelen in het ontwikkelen van interculturele competenties (Byram & Zarate, 1997). Taal en cultuur moeten dus samen deel uitmaken van ons taalonderwijs zodat onze leerlingen inzicht krijgen in de koppeling tussen talige uitingen en hun culturele context, en daarmee interculturele communicatieve competentie en meertalig wereldburgerschap kunnen ontwikkelen en zich op passende wijze tussen culturen leren bewegen.

Hoe ontwikkel je cultuurbewustzijn?

In de lespraktijk komt de integratie van taal en cultuur vaak nauwelijks tot uiting en blijkt cultuur een duidelijk ondergeschikte rol te hebben ten opzichte van taalvaardigheid (Nguyen et al., 2016). Een uitzondering hierop is de aandacht voor literatuur, maar ook deze is helaas vrij marginaal en beperkt tot de bovenbouw van het VWO. Literatuuronderwijs wordt vaak gelijkgesteld met aandacht voor de cultuur van de doeltaal, en dat is niet ten onrechte: verschillende onderzoeken benadrukken de mogelijkheden van het gebruik van literatuur in de doeltaal om cultuurbewustzijn te ontwikkelen (Bredella, 2008; Delanoy, 2005; Gonçalves Matos, 2011). Een geïntegreerde aanpak die zich richt op tekst, context, lezerspubliek en taal kan leerlingen een veelzijdig beeld geven van cultuur in de doeltaal en kan eveneens dienen om een kritisch cultureel bewustzijn te ontwikkelen (Schat et al., 2018; 2021). Formele elementen van literaire teksten worden dan behandeld in samenhang met de sociale, culturele en historische elementen die in de literatuur gerepresenteerd zijn, de tekst wordt bestudeerd vanuit verschillende perspectieven, en literatuur vormt bovendien een rijke bron van creatief taalgebruik in context (Bloemert et al., 2017).

Kennisoverdracht en het stampen van lijstjes van culturele feiten, zogenaamd algemeen gangbare opvattingen of gedragscodes, de 'how to's' of 'can do's' in interculturele ontmoetingen, zijn weinig efficiënte manieren om over cultuur te leren. Vanuit een dynamische visie op cultuur worden leerlingen uitgedaagd om verder te kijken dan de gemakkelijk waarneembare cultuuruitingen, en op zoek te gaan naar de verborgen waarden, overtuigingen en attitudes die ten grondslag liggen aan culturele uitingen. Vervolgens kunnen ze deze beschouwen in het licht van de doeltaalcultuur en ze vergelijken met hun eigen culturele ervaringen (Fenner, 2000; Liddicoat 2005, 2019; Liddicoat & Scarino, 2013).

Door technologische ontwikkelingen is de belangrijkste bron van culturele kennis voor leerlingen niet langer enkel de docent. Leerlingen hebben toegang tot vele bronnen en kunnen de doelcultuur zelf verkennen. Bovendien kunnen ze makkelijk in contact komen met leeftijdsgenoten van andere culturen, en ook fysieke en online uitwisselingen tussen scholen uit verschillende doeltaallanden kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van cultureel bewustzijn. De rol van de docent blijft daarbij van cruciaal belang om leersituaties te organiseren en te mediëren, en zo de ontwikkeling van cultuurbewustzijn te begeleiden. In de klas kan er bovendien ook aan de ontwikkeling van attitudes worden gewerkt door aandacht te besteden aan cognitieve vaardigheden zoals vergelijken, analyseren en het oplossen van problemen (Camilleri, 2000). Door een passende keuze van teksten en taken, discussie en reflectie kan een docent mediëren in dialogen tussen de eigen en doelcultuur en tussen leerlingen onderling (Fenner, 2002, 2008).

Veel MVT-docenten, curricula en leerboeken lijken er ten onrechte van uit te gaan dat cultureel bewustzijn een automatisch gevolg is van het leren van een vreemde taal; dat positieve attitudes en tolerantie zich vanzelf ontwikkelen naast kennis en talige competenties. Cultureel bewustzijn moet echter worden gestimuleerd door diepere reflectie en analyse, waarbij het de taak van de docent is de leerlingen de gelegenheid te bieden zich vertrouwd te maken met de

nieuwe cultuur en hen te motiveren hun culturele ervaringen te analyseren en hun eigen cultureel bewustzijn te ontwikkelen (Byram, 2021: 40-81; Fenner, 2002). Op deze manier kan cultuurbewustzijn niet alleen bijdragen tot kennis over cultuur, maar ook tot de vorming van identiteit en wereldburgerschap.

4. Een stapsgewijze ontwikkeling

4.1 Randvoorwaarden

Om de verdere uitwerking van onze visie op het MVT-onderwijs succesvol te laten zijn, is het noodzakelijk allereerst een aantal randvoorwaarden vast te stellen waarbinnen deze uitwerking vervolgens plaats kan vinden. Het Meesterschapsteam ziet de volgende aspecten daarbij als essentieel:

1. Het aantal contact- en studie-uren van leerlingen dient eenduidig te worden vastgelegd.
2. Zowel het schoolexamen als het centraal examen dient zo te worden ingericht dat leerlingen evenwichtig getoetst worden op alle relevante kennis en vaardigheden.
3. Er dient een heldere en realistische inventarisatie te worden gemaakt van de behoeften voor de verschillende onderwijsniveaus, waarin ook aandacht is voor de aansluiting primair onderwijs-vo en vo-hoger onderwijs.
4. Er dient een duidelijke en toekomstbestendige infrastructuur te zijn voor de professionalisering van docenten en zij moeten voldoende in de gelegenheid worden gesteld hieraan deel te kunnen nemen.

4.2 Concretisering en implementatie

Onze visie op het MVT-curriculum sluit nauw aan bij de voorstellen zoals ze zijn verwoord in curriculum.nu, het voorbereidingsproject voor een nieuw curriculum in het primair onderwijs (po) en vo, waarbij ook het Meesterschapsteam in de verschillende fases betrokken is geweest als brug tussen de vo-praktijk en het wetenschappelijk onderzoek. De implementatie van een schooltaalcurriculum dat gericht is op het bevorderen van interculturele communicatieve competenties via taalvaardigheid, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn, vraagt uiteraard om een doordachte en zorgvuldige aanpak waarin alle betrokken partijen – van docenten, tot lerarenopleiders, tot leerlingen, tot uitgever van lesmateriaal –, meegenomen moeten worden. In dit licht denken we aan de volgende punten, waarbinnen het Meesterschapsteam, indien gewenst, mede een rol zou kunnen vervullen:

- De curricula dienen verder geconcretiseerd te worden, doorlopende leerlijnen moeten worden opgesteld en de toetsing moet worden ontwikkeld. Een goede dialoog tussen

verschillende betrokken partijen (zoals SLO,¹ toetsontwikkelaars, Vereniging van Leraren in Levende Talen) is hierbij essentieel.

- Er moet nader onderzoek worden gedaan naar het draagvlak en de behoeften onder docenten en leerlingen uit het middelbaar onderwijs. Deze geluiden dienen meegenomen te worden in het verdere ontwikkeltraject van het curriculum.
- Docenten moeten op een heldere manier geïnformeerd worden over de doelen en implicaties van de curriculumwijzigingen. Hoewel we verwachten dat de lessen in de schooltalen met aandacht voor taalrelevante inhoud ook voor docenten weer interessanter en uitdagender worden, omdat ze hun vakkennis in de volle breedte kunnen inzetten, betekent dit ook een aanpassing van de huidige lespraktijk. Deze aanpassing kan door docenten als een flinke opgave en belasting worden ervaren en zij dienen hierbij dan ook ondersteund te worden als zij daar behoefte aan hebben (Mearns & Platteel, 2021).
- Een nieuwe opzet van het vo-curriculum betekent uiteraard ook een didactische omslag waarop moet worden ingespeeld, niet alleen om recht te doen aan de inhoud, maar ook om ervoor te zorgen dat de drie elementen – taalvaardigheid, taalbewustzijn en cultuurbewustzijn – elkaar daadwerkelijk ondersteunen. Lerarenopleiders moeten hierin ondersteund worden en er moet vakdidactisch lesmateriaal worden ontwikkeld dat is toegespitst op de nieuwe vo-praktijk (er zijn al initiatieven op dit vlak, bijvoorbeeld op de website taalwijs.nu). Ervaringen vanuit de hoek van tto (tweetalig onderwijs)/CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) kunnen hierbij tevens als bron van inspiratie dienen (Mearns & Hajer, 2020).
- Er moet met uitgevers van lesmateriaal worden bekeken welke eisen zouden moeten worden gesteld aan de herziening van bestaande lesmethodes/het opzetten van nieuwe lesmethodes.
- Om de positie van de talen te verstevigen is het nodig dat er naast een herziening van het curriculum ook herhaaldelijk brede maatschappelijke aandacht wordt gezocht om het belang van de talen te onderstrepen. Het Platform voor de Talen is hiervan een goed voorbeeld, en één van de initiatieven die het Meesterschapsteam in dit verband heeft opgezet is de MVT-Nieuwsbrief met aandacht voor taal in onderwijs, onderzoek en de maatschappij.
- Een nieuwe vo-praktijk vraagt ook om nieuwe onderzoeklijnen binnen de vakdidactiek, de toegepaste taalwetenschap en de cultuur- en letterkunde, zodat er een kruisbestuiving blijft bestaan tussen wetenschap en praktijk.

Bibliografie

Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

¹ Zie in dit verband ook de 'Startnotitie moderne vreemde talen' van SLO, 2021: <https://www.slo.nl/documenten/@20066/startnotitie-moderne-vreemde-talen>

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging, 19*, 290-303.

Bloemert, J., de Goede, S., & Goedhard, M. (2017). Doordacht en doorlopend: Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine, 104*(3), 10-15.

Bolitho, R. et al. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal, 57*(3), 251-259.

Bredella, L. (2008). What makes reading literary texts pleasurable and educationally significant? *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen, 37*, 12-26.

Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal, 16*(1), 51-57.

Byram, M. (1989). Intercultural education and foreign language teaching. *World Studies Journal, 7*(2), 4-7.

Byram, M. (2011). From foreign language education to education for intercultural citizenship. *Intercultural Communication Review, 9*, 17-35.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In M. Byram, G. Zarate, G. Neuner and Council of Europe (Eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe Publishing.

Camilleri, A. (2000). The development of cognitive processes. In: A-B. Fenner & D. Newby (Eds.), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Council of Europe Publishing.

Camps, J. (2003) Concurrent and retrospective verbal reports as tools to better understand the role of attention in second language tasks. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(2), 201-221.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: E.A. Soler & P.S. Jorda (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Dasli, M. (2011). Reviving the ‘moments’: From cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 21-39.

Delanoy, W. (2005). A dialogic model for literature teaching. *ABAC Journal*, 25(1), 53-66.

Doyé, P. (1996). Foreign language teaching and education for intercultural and international understanding. *Evaluation & Research in Education*, 10(2), 104-112.

Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 24-43.

Duarte, J. (2022). De wereld is er al: inclusie door wereldburgerschap. Oratie bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar vanwege de Stichting Nuffic aan de faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschap van de Universiteit van Amsterdam, 13 april 2022. Den Haag: Nuffic. www.nuffic.nl/ccl.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.

Fenner, A-B. (2000). Cultural awareness. In: A-B. Fenner & D. Newby (Eds.), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (pp. 142-150). Council of Europe Publishing.

Fenner, A-B. (2002). Intercultural awareness. In: D. Newby (Ed.), *Thematic Collections. Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999* (pp. 99-116). Council of Europe Publishing.

Fenner, A-B. (2008). Cultural awareness in the foreign language classroom. *Encyclopedia of Language and Education*, 6, 273-285.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In: R.C. Gardner & W. Lambert (Eds.), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (pp. 119-216). Newbury House.

Garrett, P. & James, C. (2000). Language awareness. In: M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 330-332). London: Routledge.

Genc, B. & E. Bada. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1): 73-81.

Gonçalves Matos, A. (2011). *Literary Texts and Intercultural Learning: Exploring new directions*. Oxford/Bern: Peter Lang.

Graaff, R. de, & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In: M. J. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 726-755). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.

Hawkins, E.W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3&4), 124-142.

Hicks, N. S. (2021). Exploring systematic orthographic crosslinguistic similarities to enhance foreign language vocabulary learning. *Language Teaching Research* (online gepubliceerd op 11 oktober 2021).

James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5(3&4), 138-149.

James, C. & Garrett, P. (Eds.). (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3&4), 201-209.

Kramsch, C. J. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and why it Matters*. Oxford University Press.

Krashen D. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Kwakernaak, E. (2014). Vreemdetalenonderwijs. Van grammatica en literatuur naar communicatie. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 26-30.

Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis, *Applied Linguistics*, 36, 345-366.

Liddicoat, A. J. (2005). Teaching languages for intercultural communication. In D. Cunningham & A. Hatoss (Eds.), *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies* (pp. 201-214). Melbourne, Australia: Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV).

Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Liddicoat, A. J. (2019). Improving reading strategy knowledge in young children. *ELIA*, 19, 17-37.

Mackey, A. & Goo, J. (2013). Interaction approaches in second language acquisition. In: C.A. Chappelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics: Volume: Cognitive second language acquisition* (pp. 2748-2758). Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.

McManus, K. & Marsden, E. (2017). L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 459-492.

McManus, K. & Marsden, E. (2018). Online and offline effects of L1 practice in L2 grammar learning: A partial replication. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 459-475.

McManus, K. & Marsden, E. (2019). Signatures of automaticity during practice: Explicit instruction about L1 processing routines can improve L2 grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, 40(1), 205-234.

Mearns T. & Hajer M. (2020), Taalbeleid, CLIL en tweetalig onderwijs: Over de grenzen van de vakles. In: Dönszelmann, S.; Beuningen, C. van; Kaal, A.; Graaff, R. de (Eds.), *Handboek Vreemdetalen Didactiek: Vertrekpunten, Vaardigheden, Vakinhoud* (pp. 167-179). Bussum: Coutinho.

Mearns, T. & Platteel, T. (2021) Exploring teacher support for a content and language integrated modern languages curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 34:3, 207-223.

Ortega, L. (2011). *Second Language Acquisition*. In: J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 191-204). London/New York: Routledge.

Nguyen, L., Harvey, S., & Grant, L. (2016). What teachers say about addressing culture in their EFL teaching practices: The Vietnamese context. *Intercultural Education*, 27(2), 165-178.

Perales, J., & Cenoz, J. (2002). The effect of individual and contextual factors in Adult second-language acquisition in the Basque Country. *Language, Culture and curriculum*, 15(1), 1-15.

Piggott, L. (2018). Grammatica-instructie? Kan wel, hoeft niet. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 40-43.

Porto, M. & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.

Pot, A., Keijzer, M., & De Bot, K. (2018). Intensity of multilingual language use predicts cognitive performance in some multilingual older adults. *Brain Sciences*, 8(5), 92 (22 pp.).

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rousse-Malpat, A., Koote, L., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2021). Parlez-vous français? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral proficiency. *Language Teaching Research* (online gepubliceerd op 31 augustus 2021).

Schat, E., de Graaff, R., & van der Knaap, E. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen: Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland [Intercultural and language-oriented literature education in modern foreign languages: A survey among teachers of German, French and Spanish in the Netherlands]. *Levende Talen Tijdschrift*, 19, 13-25.

Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2021). The development and validation of an inter-cultural evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, 4, 137-154.

Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4* (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An international investigation*. Multilingual Matters.

Sierens, S., Frijns, C., van Gorp, K., Sercu, L., & van Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995-2013). In: Hélot, C., Frijns, C., van Gorp, K. en Sierens, S. (Eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice* (pp. 21-86). Berlin: de Gruyter.

SLO. 2021. Startnotitie Moderne Vreemde Talen. Amersfoort: SLO.

<https://www.slo.nl/documenten/@20066/startnotitie-moderne-vreemde-talen/>

Spellerberg, S. (2016). Metalinguistic awareness and academic achievement in a linguistically diverse school setting: a study of lower secondary pupils in Denmark. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 19-39.

Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., De Ruiter, J.P., Yoon, K.-E., & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587-10592.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In: E. Hinkel (Ed.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.