

KENNIS OVER TAAL

Ten geleide

Sinds enkele decennia is in het denken over taalonderwijs de communicatieve benadering dominant. ERK (Council of Europe, 2001) en het Referentiekader taal (Doorlopende leerlijnen, 2009) hebben die lijn bevestigd. Ze geven beheersingsdoelen in termen van vaardigheden die van belang zijn voor schools en maatschappelijk succes. Over de kennis over taal waarover de leerlingen moeten beschikken, zijn ze veel minder expliciet, en dat geldt eveneens voor andere formele leerplanproducten als de examenprogramma's.

Het Referentiekader taal beschrijft voor het moedertaalonderwijs in het vierde domein 'Begrippenlijst en Taalverzorging' wel een aantal begrippen en de minimale kennis met betrekking tot spelling, en uit het domein 'Lezen van narratieve, fictionele en literaire teksten' valt ook wel op te maken over welke literaire begrippen leerlingen moeten beschikken om adequaat te kunnen spreken en schrijven over gelezen werken, maar volledig en systematisch is de beschrijving van de kennis over taal zeker niet. Voor het vreemdetalenonderwijs spreekt het ERK van 'language awareness', 'plurilingual and pluricultural competence', en 'intercultural awareness', maar het blijft algemeen en abstract en laat specificatie over aan zijn gebruikers.

Daarmee ligt de vraag op tafel over welke kennis

over taal leerlingen minimaal moeten beschikken. Bij de beantwoording ervan is het zaak de samenhang tussen kennis over taal, taalvaardigheid en literatuur- of cultuuronderwijs in het oog te houden, of zelfs in het oog te krijgen. De praktijk in het huidige onderwijs is er immers een van 'verkaveling', waarbij bepaalde domeinen zoals traditioneel grammaticaonderwijs (zinsontleding en woordsoortbenoemen bij Nederlands, nadruk op grammaticale regels en correctheid bij de mvt), geïsoleerde spellingtraining en woordenlijsten 'stampen' zonder context, een sterke eigen plek in het uitgevoerde curriculum hebben gekregen, terwijl ze volgens het beoogde curriculum (kerndoelen, eindtermen) in dienst van het vaardigheidsonderwijs staan.

Dat lijkt de vreemde paradox op te leveren dat er enerzijds geen expliciet, duidelijk omschreven en geordend domein kennis over taal is, terwijl anderzijds de lespraktijk en de leergangen taaie tradities en lastig te doorbreken patronen laten zien: ontleden, grammaticale regels en trucjes leren, spellen, woorden leren.

De uitdaging die, zeker met 2032 in het vizier, voor ons ligt is te bepalen welke kennis over taal leerlingen nodig hebben om niet alleen betere en vaardigere taalgebruikers te worden, maar ook om weerbaardere en kritischere burgers te worden. Daarvoor is uiteindelijk meer vereist dan alleen instrumentele kennis die nodig is voor een aantal taalregels. Kennis van de wereld en over de sociaal-culturele context waarin taal fungeert, zijn integrale onderdelen van die kennis over taal. Dat

geldt zowel voor moedertaal- als voor vreemdetalenonderwijs.

In het eerste artikel in dit themanummer voegt Jimmy van Rijt een dimensie toe aan de gebruikelijke zinsontleding bij Nederlands. Hij benadrukt de centrale rol van het werkwoord in de zin en laat met behulp van het begrip valentie zien dat het werkwoord zinsdelen oproept die bepaalde rollen vervullen: agens en eventueel patiëns en/of recipiëns. Die corresponderen vaak met onderwerp, lijdend en/of meewerkend voorwerp, maar niet altijd: *De leraar geeft de leerling een pen* versus *De leerling krijgt een pen*. Dat werpt een ander, semantisch licht op de traditionele zinsdelen.

Bart van der Leeuw en Theun Meestringa analyseren welke taalkundige begrippen in het Referentiekader taal en in enkele veelgebruikte lesmethodes Nederlands opgevoerd worden. Ze constateren dat de nadruk op begrippen ten dienste van spelling en grammatica ligt en pleiten voor meer aandacht voor een breder scala van aspecten: in welke cultuur fungeert een gegeven tekst met een bepaald onderwerp, wat is de sociale context en het sociale doel, hoe is de tekst opgebouwd, welke zinnen en woorden zijn gekozen en waarom?

Taaljournalist Gaston Dorren heeft met vreemdetalenonderwijs geen andere ervaring dan als leerling. Hij is tweetalig opgegroeid en merkte op school dat hij daarbij veel kennis over talen opgedaan had. Veel, zo niet de meeste leerlingen hebben ervaringen met twee of meer talen, maar talendocenten doen daar weinig mee, vreest

Dorren. Hij geeft voorbeelden van contrasten en overeenkomsten waar didactisch muziek in zit.

Erik Kwakernaak zet het thema in historisch perspectief. Het vreemdetalenonderwijs heeft geen algemeen aanvaarde en substantiële eigen kernen meer, zoals vroeger de grammatica en de literatuur. Als nieuwe, dubbele kern biedt zich kennis over talen en culturen aan. 'Talen en culturen' omdat taal en cultuur in elkaar overlopen, en omdat het om contrasten en overeenkomsten tussen meerdere talen en meerdere culturen gaat. Ter concretisering dient een lijst met mogelijke subdomeinen van kennis over talen en culturen.

In welke opzichten hebben moedertaal- en vreemdetalenonderwijs gemeenschappelijke of aparte taken? Die vraag roept dit themanummer van LTM op. Verdere discussie is gewenst. ■

Erik Kwakernaak & Clary Ravestloot
Themaredacteuren

LITERATUUR

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Auteur.
Doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO.