



Foto: Anda van Riet

# KENNIS OVER TALEN EN CULTUREN

Het vreemdetalenonderwijs had ooit twee duidelijke inhoudelijke kernen: grammatica en literatuur. De kernen van nu – voor zover ze als zodanig worden ervaren – hebben vage contouren. Hier een poging om die scherper te krijgen: kennis over talen en culturen.

ERIK KWAKERNAAK

Er wordt bij de moderne vreemde talen op school over allerlei onderwerpen gelezen, geluisterd, geschreven en gesproken. Maar die inhouden zijn geleend uit het publieke domein, ze behoren niet tot een eigen, afgebakend vakdomein. Als een tekst begrepen is, hoeft de leerling met die – al of niet nieuwe – informatie verder niets te doen of te kunnen. Als een leerling iets zegt of schrijft, worden daar nauwelijks inhoudelijke eisen aan gesteld. 'Tweetalig onderwijs (CLIL) gaat ergens over, namelijk de inhouden van de vakken die in de doeltaal onderwezen worden. Op beide punten, relevante inhouden én de doeltaal als voertaal, werd tweetalig onderwijs de grootste uitdaging voor het vreemdetalenonderwijs' (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 404).

## **Van het literair-grammaticale naar het communicatieve paradigma**

In de negentiende en het grootste deel van de twintigste eeuw domineerde in het moedertaal- en het vreem-

detalenonderwijs het literair-grammaticale paradigma (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015). In het vreemdetalenonderwijs was de grammatica-vertaalmethode de heersende taalvaardigheidsmethodiek. Die hield in dat de leerling eerst leerjaren lang moest werken aan een 'gedegen basis' van grammatica en woordenschat, alvorens zij of hij in staat werd geacht de taal betekenisvol te gebruiken en een introductie aan te kunnen in de literatuur als kern van het vak. Omdat de literatuur alleen aan een gevorderde elite onder de leerlingen werd voorbehouden, kwamen velen niet of niet veel verder dan de sterk vormgerichte 'basis'.

In de periode 1970–1990 vond in fasen een wending plaats. Taalvaardigheid werd in dienst gesteld van het toekomstig maatschappelijk functioneren van de leerling. Het doel van het talenonderwijs was niet langer het lezen van en schrijven en spreken over literatuur, maar werd verbreed tot de vier taalvaardigheden in maatschappelijk relevant geachte situaties en contexten. Die verbreding betekende ook een verlies van vakidentiteit. Het gaat nu om communicatie over

onderwerpen die geen inhoudelijke drempels mogen opwerpen. Daardoor is het literatuuronderwijs op havo en vwo verregaand een vak apart geworden, los van het taalvaardigheidsonderwijs. Werd vroeger de doeltalige spreekvaardigheid nog getoetst in de ‘boekentest’, nu wordt literatuur apart getoetst en hoeft dat niet in de doeltaal te gebeuren.

De grammatica, eeuwenlang verabsoluteerd als vormingsdoel op zich, mocht steeds meer alleen nog functioneel zijn, in dienst van een niet meer op formele correctheid maar op communicatie gerichte taalvaardigheid. Grammatica en woordenschat mochten in het examen niet apart getoetst worden. Sinds 2007, toen met de vernieuwde tweede fase de eindtermen sterk geglobaliseerd werden, is dat verbod opgeheven, maar de havo/vwo-schoolexamenhandreiking van de SLO adviseert: ‘We benadrukken het feit dat het bij de eindniveaus om de taalcompetentie van de leerling gaat; deze wordt beschreven door niveauspecifieke kenmerken die o.a. ook de grammaticale correctheid en de lexicale kennis omvatten, echter uitsluitend met een functionele rol. (...) We adviseren daarom grammatica en vocabulaire niet apart te toetsen’ (Meijer & Fasoglio, 2007, p. 108). Dat advies dient ter bestrijding van een te eenzijdig vormgerichte benadering, maar het markeert ook een kloof tussen officieel taalonderwijsbeleid en de werktheorie van veel docenten. In hun praktijk onderwijzen ze flink wat grammatica, maar niet als officiële ‘kern’, en meestal niet in de doeltaal. Het beeld is diffuus.

#### Kennis over taal en talen

Over de functie en de rol van grammatica zijn de meningen verdeeld, zowel in het moedertaal- als in het vreemdetalenonderwijs, maar er is wel consensus over het inzicht dat in het vreemdetalenonderwijs een zeker minimum aan grammaticaal bewustzijn onontkoombaar is – al was het alleen maar om betekenisverschillen te benoemen tussen bijvoorbeeld tijdsvormen van werkwoorden in doeltalige teksten. Hoeveel grammaticaal bewustzijn en expliciete grammaticale kennis functioneel nodig of nuttig is voor de beheersing van een vreemde taal is onduidelijk, dus ook waar strikt functionele kennis overgaat in algemene intellectuele en culturele vorming.

Wel is duidelijk dat de grens tussen functionele en niet-functionele grammaticakennis verschuift door verbreding van het eentalige naar het meertalige perspectief. Enig taalkundig bewustzijn ontstaat vanzelf bij iedereen die in de confrontatie met een nieuwe taal merkt dat dingen daar anders geregeld zijn. In de woor-

den van het ERK: ‘[T]hose who have learnt one language also know a great deal about many other languages without necessarily realising that they do. The learning of further languages generally facilitates the activation of this knowledge and increases awareness of it (...)’ (Council of Europe, 2001, p. 170).

Talenonderwijs kan op dat effect inspelen, het productief maken en de traditionele muren tussen talenvakken afbreken. Bijvoorbeeld het begrip naamval kan beschouwd worden als niet functioneel voor het onderwijs Nederlands als moedertaal – hoewel daarover gediscussieerd kan worden –, maar het wordt wel noodzakelijk als er Duits of een Slavische taal geleerd moet worden. Maar over talen ‘zonder naamvallen’ blijken misverstanden wijdverbreid.

## Enig taalkundig bewustzijn ontstaat vanzelf bij iedereen die in de confrontatie met een nieuwe taal merkt dat dingen daar anders geregeld zijn. Talenonderwijs kan hierop inspelen

#### Man bijt hond

In *man bijt hond* en *hond bijt man* is door de woordvolgorde duidelijk wie wie bijt. Terwijl bij plaatsverwisseling de betekenis verandert, blijven de vormen *man* en *hond* gelijk. In andere talen, werkt het anders. Als in het Latijn de woordvolgorde *vir mordet canem* omgekeerd werd: *canem mordet vir*, bleef de betekenis (wie bijt wie?) gelijk. Om de betekenis te veranderen moesten de vormen veranderen: *canis mordet virum*, of *mordet virum canis*, *ca-*

*nis virum mordet*. Ook het Russisch werkt met vormverandering (meestal in combinatie met volgordeverandering): человек кусает собаку wordt собака кусает человека. Het Duits verandert niet de vorm van de zelfstandige naamwoorden: *Mann beißt Hund* wordt *Hund beißt Mann*, maar van het ‘bijwerk’, namelijk lidwoorden en/of bijvoeglijke naamwoorden: *der bissige / (ein) bissiger Mann beißt den / (einen) friedlichen Hund* wordt *der bissige / (ein) bissiger Hund beißt den / (einen) friedlichen Mann*. Het Engels verandert geen woordvormen, net als het Nederlands, Deens, Noors, Zweeds, Frans, Italiaans, Spaans en andere talen. Wie wie bijt maakt de ene taal duidelijk door woordvormen, de andere (ook of alleen) door de woordvolgorde. Tot zover de beperkte blik op de zelfstandige naamwoorden.

Als de man over de hond zegt *ik bijt hem want hij bijt mij* verandert er veel. Niet alleen de plaats in de zin geeft aan wie wie bijt, maar ook de vorm. *Ik* en *mij*, *hij* en *hem* ontpoppen zich als springlevende Nederlandse naamvals vormen. Hetzelfde geldt voor alle genoemde talen waarin de zelfstandige naamwoorden geen naamvals vormen meer hebben. Ze hebben wel twee naamvals vormen bij de persoonlijke voornaamwoorden. Het Frans heeft zelfs een paar aparte datievormen: naast *je le/là/les salue* ook nog *je lui/leur* *donne dix euros*.

Het *man bijt hond*-voorbeeld kan tevens dienen om erop te wijzen dat er ook talen zijn die geen lidwoord kennen, zoals het Russisch (en vroeger het Latijn). Interessant is ook dat het Deens, Noors en Zweeds het bepaalde lidwoord, als er geen bijvoeglijk naamwoord is, achter het zelfstandig naamwoord hangen: *en by* ‘een stad’, *byen* ‘de stad’, *et land* ‘een land’, *landet* ‘het land’. Leerlingen met Turks als thuistaal kunnen melden dat die taal alleen een onbepaald lidwoord kent.

Welke perspectiefverbreding bij welke taal op welk moment voor welke leerlingen passend is, is een andere vraag. Maar een strikt functioneel eentalig perspectief laat leerwinsten liggen.

#### Kennis over talen leren

Kennis over taal werd tot in de jaren tachtig algemeen gelijkgesteld met grammaticakennis. Maar met de communicatieve benadering kwamen andere aspecten van taal en taalgebruik in beeld: de belangrijke functie van de talige en situationele context, de verschillende rollen van de communicatiedeelname, het belang van het effect van taalhandelingen tegenover dat van formele correctheid. Inzichten werden verspreid over een praktische, efficiënte omgang met taalmiddelen: lees- en luisterstrategieën, compensatiestrategieën

(woordbetekenissen raden uit de context, herformuleren als woorden niet productief beschikbaar zijn), taalleerstrategieën (leertips) inclusief grammaticale inductieoefeningen. Die strategieën kregen een plaats in leergangen.

Ze verrijkten het instrumentarium van de vreemdetalendozent, maar maakten ook zichtbaar dat het gecompartmenteerde, eentalige perspectief te smal is. Dezelfde strategieën werden en worden niet alleen in het moedertaalonderwijs, maar ook bij iedere vreemde taal als iets nieuws aangeboden. Deels is dat ook nodig, omdat niet iedere leerling vanzelf dat wat hij bij taal a geleerd heeft, ook bij taal b toepast. Maar aan de andere kant is duidelijk dat het gaat om dezelfde strategieën en algemene taalleervaardigheden die het leren van een nieuwe taal vergemakkelijken.

#### Status van ‘kennis van land en volk’

Taal is niet alleen vorm en functioneel communicatiemiddel, ze is drager van cultuur in brede zin, meer dan alleen literatuur. Die cultuur is onderwerp van een vakonderdeel dat traditioneel kennis van land en volk heet. In de geschiedenis van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs heeft het een onzeker en wisselend bestaan geleid. Dat is al af te leiden uit de verschillende benamingen met verschillende accentueringen, bijvoorbeeld kennis van land en samenleving, cultuur(kunde), (inter)culturele vorming of competentie, socioculturele competentie.

In de jaren twintig en dertig van de twintigste eeuw kwamen leesboekjes en leergangen in zwang met titels als *Voyage en France*, *Gallia*, *Britannia* en *Germania*. Ook daarna bleven leergangen verschijnen die zich profileerden met bijzondere aandacht voor kennis van land en volk. In de jaren zestig en zeventig leefde die aandacht

## Een strikt functioneel eentalig perspectief laat leerwinsten liggen



## KENNIS OVER TALEN EN CULTUREN – SUBDOMEINEN

### Subdomein 1: taalkundig (in engere zin)

- 1.1 uitspraak, spelling
- 1.2 woordenschat
- 1.3 grammatica: woordsoorten, woordvormen, zinsbouw
- 1.4 tekststructuur: verbanden tussen zinnen en tekstdelen; tekstsoorten, contexten, communicatieve doelen, taalhandelingen

### Subdomein 2: interne taalgeschiedenis

- 2.1 historische klankveranderingen
- 2.2 spellingen die al dan niet meegegaan zijn met de klankveranderingen
- 2.3 ontwikkeling van woordbetekenissen, etymologie
- 2.4 historische ontwikkelingen in de grammatica
- 2.5 taalverwantschap, taalfamilies

### Subdomein 3: externe taalgeschiedenis

- 3.1 dialecten / streektaalen, ontstaansgeschiedenis van de standaardtaal, hand in hand met de ontwikkeling van de nationale staat
- 3.2 verbreding(sgeschiedenis) van de doeltaal(en)
- 3.3 sociale status van taalvarianten (dialecten, sociolecten), stereotypen en vooroordelen
- 3.4 internationale status van de doeltaal(en), nu en in het verleden met politieke, economische en culturele achtergronden, clichés en vooroordelen

### Subdomein 4: kennis over talen leren

- 4.1 verschillen tussen natuurlijke en onnatuurlijke (schoolse) verwerving van moedertaal en van tweede / vreemde taal(en)
- 4.2 leertips en strategieën voor het actuele schoolse leren van (een) vreemde taal(en)
- 4.3 bewustmaking van eigen taalleerervaringen en eigen taalleerstijlen, onder andere op grond van (geleide) inductieoefeningen (woordbetekenissen afleiden, grammaticale (on)regelmatigheden ontdekken), leertips en bewustgemaakte taalleerervaringen voor toekomstig bijhouden en uitbreiden van verworven vreemdetalenkennis en -beheersing
- 4.4 leertips en bewustgemaakte taalleerervaringen voor het leren van nieuwe vreemde talen, al dan niet in combinatie met (proef)lessen

### Subdomein 5: interculturele kennis

- 5.1 omgangsvormen, patronen en normen en waarden die zich in taal uiten, in verschillende doeltaalgemeenschappen en doeltalige (sub)culturen
- 5.2 patronen, normen en waarden die zich in kleding, lichaamstaal en gedrag uiten
- 5.3 selectie ('canon') uit een breed veld van kennis betreffende het land / de landen en cultuur van de doeltaal, in principe gespiegeld aan wat de leerling weet over zijn eigen land en cultuur
- 5.4 kennis van literatuur en film als toegang tot het land / de landen en de cultuur / culturen van de doeltaal

## Het vreemdetalenonderwijs is op zoek naar een nieuwe identiteit. Van grammatica en literatuur naar taal en cultuur als nieuwe kernen?

op in verband met de toenemende gerichtheid op alle-daags taalgebruik als doel. Toen die trend doorzette en in de jaren tachtig de communicatieve aanpak terrein won met veel ruimte voor zo authentiek mogelijke lees- en luisterteksten, drong het besef breed door dat de taal niet los van de socioculturele context aangeboden kan worden (Meijer, 1986, p. 311–312).

De universitaire opleidingen voor taal- en letterkunde boden in de loop van de jaren tachtig en negentig steeds meer ruimte voor een breder scala van culturele onderwerpen dan alleen letterkunde. Er ontstonden nieuwe interdisciplinaire studierichtingen als Europese Studies, Duitslandstudies, Amerikanistiek, Frankrijkstudies. In de jaren negentig werden alle studierichtingen die ruim honderd jaar 'Duitse', 'Engelse', '...' 'taal- en letterkunde' hadden geheten, omgedoopt in 'Duitse', '...' 'taal en cultuur'.

Maar de officiële benamingen van de havo- en vwo-schoolvakken 'Duitse', '...' 'taal en letterkunde' gingen niet mee. Literatuur heeft de experimenten met glo (geïntegreerd literatuuronderwijs) in de periode 1998 tot 2007 weerstaan en is als onderdeel van elk havo-/vwo-taalvak overeind gebleven, maar literatuur als virtueel einddoel van elk taalvak: die tijd is voorbij. In de versnippering riskeert ze verdergaande marginalisering.

De socioculturele component heeft in de examenprogramma's nauwelijks een eigen plaats. Alleen in het vmbo-examenprogramma figureert 'kennis van land en samenleving' voor de theoretische en gemengde leerweg. 'Cultuur' heeft als vakonderdeel van het vreemdetalenonderwijs nog steeds geen duidelijke contouren en status.

### Kennis over talen en culturen

Het vreemdetalenonderwijs is op zoek naar een nieuwe identiteit. Van grammatica en literatuur naar taal en cultuur als nieuwe kernen?

Taal en cultuur lopen in elkaar over. Vanuit het idee van meertaligheid moet logischerwijze 'kennis over taal' verbreed worden tot 'kennis over talen'. Hetzelfde meer-

voudsprincipe geldt voor cultuur: het uitgangspunt zijn cultuurverschillen.

Vanuit de ideeën van het ERK over meertaligheid en intercultureel talenonderwijs ('plurilingual and pluricultural competence', Council of Europe, 2001, p. 168–176) heeft een werkgroep van het European Centre for Modern Languages en de Raad van Europa het Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA) uitgewerkt (Camilleri-Grima et al., 2012). Zie voor een overzichtelijke digitale presentatie <carap.ecml.at>.

Ik doe een poging tot inventarisatie van subdomeinen van een domein kennis over talen en culturen (zie kader). Er is veel overlap met het (veel complexere) FREPA. Zo correspondeert de historische benadering van subdomein 2 'Interne taalgeschiedenis' met het FREPA-'knowledge'-subdomein K4 'Evolution of languages' met de descriptor 'Knows that languages are continuously evolving'.

Bij mijn inventarisatievoorstel geldt uitdrukkelijk: het is een min of meer systematische opsomming van subdomeinen; de volgorde is niet de volgorde van aanbidding. Er moeten binnen elk subdomein concrete keuzes gemaakt worden. Daarna komt de leerstoforde-ning aan de orde met de vraag wat voor welk niveau en schooltype haalbaar is.

Met een eigen inhoudelijk domein en een consequent gebruik van de doeltaal als voertaal kan het vreemdetalenonderwijs de uitdaging van tweetalig onderwijs (CLIL) aangaan. ■

#### LITERATUUR

- Camilleri-Grima, A., et al. (2012). CARAP/FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches. Graz: ECML. Geraadpleegd via <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>
- Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Straatsburg: Auteur.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. Groningen: Passage.
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans tweede fase. Enschede: SLO.
- Meijer, R. (1986). Kennis van land en volk, kantttekeningen bij een ontwikkeling. *Levende Talen*, 411, 311–317.