

VERTALEN IN NIEUW JASJE

Welke kansen biedt vertalen in het communicatieve taalonderwijs?

Vertalen kan een middel zijn om de communicatie te bevorderen, input in een vreemde taal te begrijpen en op talen en culturen te reflecteren. Dat onderschrijft ook het *Companion Volume*, de geactualiseerde versie van het Europees Referentiekader.



Foto: Tom van Limpt

DANIELA FASOGLIO

‘Voor het eindexamen Frans op de hbs moesten we een vertaling maken. Ik scoorde een zeven, maar toen ik daarna naar Frankrijk ging, kon ik niet eens brood bestellen.’ Een opmerking van de oudere generatie die de lezer vast weleens heeft gehoord. Vertalen kent een lange traditie als oefenvorm in het talenonderwijs en was ooit zelfs onderdeel van het eindexamen waarmee de kennis van woordenschat en taalstructuren werd gemeten. Maar vertalen kan ook bijdragen aan de communicatie. Vertaalstrategieën helpen een tekst te begrijpen. Verdient vertalen daarom een plek in het schoolcurriculum? Wie vertalen alleen als droge oefening kent, zal wellicht vrezen dat de taalles daarmee weer terug naar de jaren zestig zou gaan. Vertalen biedt echter veel meer moge-

lijkheden in het onderwijs, die waarschijnlijk tot nu toe nog niet veel verkend zijn.

Vertaaltraditie

Tot grofweg de tweede helft van de negentiende eeuw was er ongeveer in elke stad een Latijnse school, die de midden- en hogere klasse op een universitaire studie voorbereidde. In de Latijnse scholen stond leesvaardigheid gelijk aan vertalen, en ook het leren van de Latijnse grammaticale structuren ging via het vertalen. Vertalen ging vanaf de tweede helft van de zeventiende eeuw ook een vergelijkbare rol spelen bij het onderwijzen van vreemde talen. Eind achttiende eeuw kreeg de grammatica-vertaalmethode vorm als didactische methode door het commerciële succes van de leerboeken van Johann Valentin Meidinger (1756–1822). Het onderliggende idee

was dat het leren van de vreemde taal wordt bevorderd door het aanbod van een taalstructuur gevolgd door een vertaal oefening. De grammatica-vertaalmethode gaf de leraar een gevoel van controle en autoriteit in de klas en werkte goed zowel in zelfstudie en individueel onderwijs, als in kleine en grote groepen.

Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw ontstonden er vooral over de grens bewegingen die vertalen juist uit het talenonderwijs wilden verbannen. Oefeningen en instructies moesten in de doeltaal. Deze ‘natuurlijke’ benadering zou iets later de directe methode worden genoemd. Bij de directe methode ging het leren van de vreemde taal voornamelijk door nabootsing. Grammatica diende op een inductieve manier te worden onderwezen. De tekst in de vreemde taal moest direct worden geassocieerd met betekenis. Toch bleef

vertalen als oefenvorm de boventoon voeren in het talenonderwijs in Nederland. Het schriftelijk gedeelte van het eindexamen voor de moderne vreemde talen bestond op de hbs en het gymnasium tot 1970 uit een vertaling naar het Nederlands.

Vanaf de jaren zestig werd de aandacht in de didactische discussies over talenonderwijs verlegd naar de taalvaardigheden. Dat riep weerstand op bij de leraren die overdracht van kennis als hun voornaamste taak zagen en vertalen hoog in het vaandel hadden als middel om die kennis te verwerven. Vanaf 1970 schreven de examenprogramma’s toetsing in lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid voor, de vertaaltoets verdween. Dat had een matige invloed op de invulling van het onderwijs. Vertaal oefeningen werden weliswaar veelal uit de leergangen geschrapt, maar de vernieuwingen gingen

niet veel verder dan het opnemen van oefeningen waar- bij leerlingen de ontbrekende woorden in een tekst moesten invullen.

Het besef dat talenkennis een belangrijke maatschappelijke functie vervult, namelijk communicatie, bereikte uiteindelijk langzamerhand ook het Nederlandse secundair onderwijs, en daarmee het idee dat communiceren meer vraagt dan kennis van grammatica en woordenschat. Afstemming van de boodschap op doel en ontvanger is even belangrijk voor het succes van de communicatie. Jack Richards, een van de goeroes van communicatief taalonderwijs, bracht samen met Theodore Rodgers principes, doelen en organisatie van communicatief taalonderwijs in kaart. Nergens vermeldde hij vertalen als didactische werkvorm (Richards & Rodgers, 2014, p. 83–109).

Europees Referentiekader

In 2001 verschijnt bij de Raad van Europa het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001), geworteld in de communicatieve benadering van taalonderwijs. Het ERK brengt de complexiteit van taalvaardigheid aan het licht. Het laat zien dat, om in een vreemde taal succesvol te kunnen communiceren, niet alleen talige, maar ook sociolinguïstische en pragmatische competenties nodig zijn. Het ERK beschrijft in zes beheersingsniveaus, van beginner tot vergevorderd, wat je met taal kunt ‘doen’ in verschillende communicatieve contexten, hoe goed je taalbeheersing dan is, en welke strategieën je daarvoor inzet.

Na het verschijnen van het ERK verruimt een aan-

eenschakeling van verschillende taaltheorieën de focus van het talenonderwijs. Nieuwe perspectieven ontstaan die duidelijk maken dat talen leren zich niet beperkt tot een cognitief, lineair proces. Bewuste taalgebruikers zijn zelfstandige deelnemers aan de samenleving. Dit is een van de pijlers van de zogenaamde *actiegerichte benadering*, in het Engels *action-oriented approach*, vaak afgekort als AoA. De AoA vormde impliciet al de basis van het ERK in 2001, maar is pas in de laatste jaren uitgewerkt als theoretisch kader (Piccardo & North, 2019). Deze benadering veronderstelt een perspectiefwisseling (zie ook kader 1): de taalgebruiker als *individu* ontwikkelt zijn receptieve en productieve vaardigheden, beheerst daarmee steeds complexere taal en is er steeds nauwkeuriger en vloeiender in. De taalgebruiker als *social agent* zet talen in om te communiceren, om betekenis te creëren, over te brengen en communicatie te bemiddelen en bevorderen, en doet dat vaak in samenwerking.

Companion Volume

Het ERK krijgt na 2001 brede bekendheid in het talenonderwijs, nationaal en internationaal, maar juist een van de meest innovatieve aspecten, *mediation*, blijft onderbelicht. Daarmee krijgen ook de vernieuwende inzichten in de functie van vertalen amper aandacht.

Bij *mediation* (‘bemiddeling’) bedenkt de taalgebruiker niet zelf zijn eigen boodschap, maar treedt die op als bemiddelaar tussen een tekst en een andere persoon, of tussen verschillende personen, om de betekenis toegankelijk(er) te maken. *Mediation* is onderdeel van het dagelijks leven: samenvatten, uitleggen, vertellen

voorbij	naar
taal als code	taal als actie en samenwerking; samen betekenis maken
vier afzonderlijke taalvaardigheden	receptieve, productieve, interactie- of bemiddelingsactiviteiten, vaak in combinatie
moedertaalspreker	vaardige spreker
meerdere talen naast elkaar	gebruik van eigen holistisch repertoire van talen/variëteiten in sociale situaties en tijdens het leren

Kader 1. Perspectiefwisseling in het Europees Referentiekader (op basis van de actiegerichte benadering)

wat je gelezen hebt, appen wat je hebt gehoord, het zijn allemaal vormen van *mediation*. Vaak integreer je daarbij verschillende taalvaardigheden: vertellen of schrijven over iets wat je gelezen of gehoord hebt, iets opschrijven terwijl je aan een gesprek deelneemt enzovoort. Ook vertalen is een vorm van *mediation*: bemiddelen tussen sprekers van verschillende talen, tussen een tekst in een taal en een spreker van een andere taal, of binnen dezelfde taal, zoals tussen een formeel en informeel register. Vertalen is ook het kunnen switchen tussen talen om de communicatie vooruit te helpen, bijvoorbeeld als je tussen Nederlands en Spaans moet schakelen om iemand bij een loket te helpen die alleen Spaans spreekt. Daarnaast kan vertalen een strategie zijn: bijvoorbeeld als je probeert een nieuwsbericht in een vreemde taal te begrijpen door de inhoud te benutten van vergelijkbare nieuwsberichten in een andere taal. En zo zijn nog meer voorbeelden te verzinnen.

Deze benadering van vertalen als een vorm van *mediation* past bij de pedagogische strategie van de *translanguaging*-cyclus: het geplande en systematische gebruik van twee talen in dezelfde les door het specificeren en variëren van de talen van input, verwerking en output. Een voorbeeld van *translanguaging* is een groepsactiviteit waarbij leerlingen een input in een vreemde taal moeten begrijpen, de inhoud moeten bespreken in de taal die zij het beste beheersen en samen tot een schrijfproduct in de vreemde taal moeten komen.

In 2020 kwam het *Companion Volume* (Council of Europe) uit. Anders dan zijn naam misschien doet denken, is deze uitgave geen addendum van het ERK uit

Ook vertalen is een vorm van *mediation*: bemiddelen tussen sprekers van verschillende talen, tussen een tekst in een taal en een spreker van een andere taal

2001, maar een zelfstandige publicatie die ook alle can-do-beschrijvingen uit 2001 bevat (soms zijn deze aangepast of verplaatst naar een andere schaal). Het *Companion Volume* zet zowel *intralinguistic* als *cross-linguistic mediation* – bemiddeling van communicatie met gebruik van variëteiten van dezelfde taal, of van meerdere talen – in de schijnwerpers. Er zijn veel nieuwe can-do-beschrijvingen toegevoegd (zie kader 2 voor enkele voorbeelden) op verschillende beheersingsniveaus die vertalen opnemen als strategie voor beter begrip en betere communicatie, en als middel om op taal te reflecteren.

Vertalen in de les

Hoewel vertalen in de traditionele zin grotendeels verdwenen is uit het talenonderwijs, lijkt daarmee het kind met het badwater te zijn weggegooid. Vertalen kan een waardevolle rol spelen binnen het communicatieve paradigma. Waar het ‘oude’ vertalen gericht was op het memoriseren, toepassen en toetsen van kennis, is vertalen als leeractiviteit in een modern jasje een weerspiegeling van hoe je vertalen in het dagelijks taalgebruik inzet. Leerlingen helpen in de ontwikkeling van hun vertaal- en bemiddelingsvaardigheden kan hun communicatieve competenties en taalbewustzijn versterken. Deze kijk op vertalen plaatst ook talenonderwijs in een breder

mondeling specifieke informatie doorgeven	
A2+	kan (in taal B) specifieke, relevante informatie overbrengen uit korte, eenvoudige teksten, etiketten en mededelingen (in taal A) over vertrouwde onderwerpen
mondeling tekst verwerken	
B2	kan (in taal B) informatie en argumenten uit verschillende mondelinge en/of schriftelijke bronnen bijeenvoegen (in taal A)
meertalig begrip	
B1	kan parallelle vertalingen van teksten (bijvoorbeeld tijdschriftartikelen, verhalen, passages van romans) gebruiken om begrip te ontwikkelen in <i>verschillende talen</i>

Kader 2. Enkele can-do-beschrijvingen met gebruik van meerdere talen uit het *Companion Volume* (Council of Europe, 2020)

biedt kansen op alle niveaus

perspectief: het leren van twee, drie talen of meer vult niet aparte vakjes in ons brein, maar draagt bij aan de ontwikkeling van een steeds breder talig repertoire als een dynamisch geheel dat zich je hele leven door blijft ontwikkelen.

Vertalen als leerstrategie komt goed van pas als je een nieuwe taal leert. Vaak grijp je dan bewust of onbewust terug op de woorden in de talen die je al kent. Met Frans of Spaans kom je bijvoorbeeld een heel eind als je Italiaanse les volgt en de hoofdlijnen van een eenvoudig gesprekje in het Italiaans probeert te raden, vooral als de spreker langzaam spreekt. Latijn helpt in dit geval ook.

Vertalen als communicatieve leeractiviteit biedt kansen op alle niveaus. Op lagere beheersingsniveaus en zelfs op de basisschool biedt de vertaling van woorden uit het dagelijks leven aanknopingspunten om te reflecteren op talen en culturen. Denk aan vormen van begroeting: waar je in het Frans *bonjour* zegt, kun je in het Duits *guten Morgen* of *guten Tag* zeggen – hoe vertaal je dan *bonjour* in het Duits? Bij iets hogere beheersingsniveaus kunnen leerlingen dezelfde tekst in meerdere talen lezen (zoals instructies, die makkelijk te vinden zijn in verschillende talen) en een schema maken van woorden in verschillende talen die op elkaar lijken. Een creatieve opdracht met vertalen kan zijn om een *mashup* van hetzelfde nummer in verschillende talen te laten opnemen. Bekende liedjes uit musicals lenen zich daar goed voor, want ze zijn vaak in meerdere talen vertaald. Daarmee vergelijken leerlingen hoe verschillende boodschappen en uitdrukkingen in verschillende talen worden vertaald. Vertaling en interpretatie kunnen vervlochten worden in taaltaken waarin leerlingen bijvoorbeeld instructies of aankondigingen moeten vertalen voor een buitenlandse kennis.

Ook voor reflectie op het gebruik van grammaticale structuren biedt talenvergelijking kansen. Dorst en Lindenburg (2020) beschrijven een activiteit met het vertalen van reglementen in een zwembad voor Nederlandse, Britse en Spaanse campings. Leerlingen moeten dan onder andere leren oppassen met het gebruik van werkwoorden als *mogen*, *moeten* en *kunnen*, want die komen in de verschillende culturen anders over.

Het gebruik van vertalen in de les biedt tevens een kans om de thustalen van de leerlingen te waarderen.

De taalleraar kan leerlingen stimuleren om alle talen in hun repertoire te gebruiken, bijvoorbeeld door te vragen om een nieuw woord of een nieuwe zin te vertalen in alle talen die ze kennen en betekenis, uitspraak en gebruik te vergelijken.

Voor leerlingen in de bovenbouw ligt er een kans bij het gebruiken van bronnen in verschillende talen en de hoofdgedachten in één taal samen te vatten of uit te leggen. Verder is een goede manier om te reflecteren op cultureel bepaalde vormen van taalgebruik het vertalen en vergelijken van metaforen en vaste uitdrukkingen. Het schakelen tussen verschillende talen, door te vertalen of door vertalingen met elkaar te vergelijken, helpt namelijk altijd om ook bewust te worden van de verbinding tussen talen en culturen. Vertalen kan ten slotte worden ingezet in de literatuurles. De vertaling van een gedicht, een toneeltekst of een liedtekst is vaak een uitdaging als je dezelfde betekenissen wilt overbrengen en dezelfde associaties en beelden wilt oproepen, helemaal als leerlingen het stuk in vertaling daarna daadwerkelijk moeten voordragen, spelen of zingen.

Online zien we al aan enkele praktische voorbeelden hoe vertalen in de les eruit zou kunnen zien. Lees bijvoorbeeld enkele lesideeën op <taalwijs.nl/lesmateriaal>, of de themapagina over meertaligheid van SLO (<vllt.nl/meertalig>). In het vernieuwde ERK-portaal <www.erk.nl> wordt gewerkt aan het uitbreiden van voorbeelden die onder andere de inzet van vertalen en *mediation* in de les kunnen illustreren. ■

De informatie over vertalen in de geschiedenis aan het begin van dit artikel is gebaseerd op de uitgebreide *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* van Hulshof et al. (2015). Een levendige inleiding en een schat aan boeiende informatie en documentatie over de geschiedenis van het talenonderwijs biedt ook de website <www.talenexpo.nl> van Levende Talen.

Wilt u meedenken over het vernieuwde ERK-portaal? Neem dan contact op met de auteur van dit artikel via <d.fasoglio@slo.nl>.

LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dorst, L., & Lindenburg, S. (2020). Vertaaldidactiek. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. de Graaff (Red.), *Handboek vreemdetalendidactiek* (p. 387–400). Coutinho.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*. Passage.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3e ed.). Cambridge University Press.

Hoe maak je leesbevordering effectief?

Jongeren van twaalf tot zestien jaar besteden weinig tijd aan lezen. De gevolgen van deze ontleding zijn een stagnerende leesvaardigheid, en een beperkte ontwikkeling van de taalvaardigheid en de woordenschat. Leerlingen die gedurende hun basisschoolperiode en daarna veel tijd besteden aan het lezen van teksten, ontwikkelen zich in het algemeen tot betere lezers. Hoe vaker leerlingen lezen, hoe meer ze in aanraking komen met woorden en zinsconstructies die niet in het mondeling taalgebruik voorkomen. En dat bevordert de woordenschatontwikkeling. Bovendien is het schriftelijke idioom een belangrijke factor voor het leren op school.

Wanneer leerlingen ontdekken dat lezen hun fantasie prikkelt, amusement biedt en interessante informatie verschaft, wordt hun leesmotivatie bevorderd. En dat leidt tot een hogere leesfrequentie. Op basis van een recent overzicht van relevante literatuur stelt het NRO dat scholen er daarom goed aan doen om een schoolbreed leesbevorderingsbeleid te ontwikkelen, vanaf de brugklas tot en met de bovenbouw. In de onderbouw dient de nadruk dan te liggen op het begeleiden of zelfstandig lezen van door leerlingen zelfgekozen fictie en informatieve teksten. Er is nauwelijks onderzoek verricht naar leesbevordering in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het mbo. Het is echter aannemelijk dat een schoolbreed leesbevorderingsbeleid eveneens een positieve invloed heeft op de leesmotivatie van leerlingen boven de zestien jaar.

Succesvol leesbevorderingsbeleid van een school bestaat uit randvoorwaarden die het mogelijk maken om daaraan te werken en uit leesbevorderingsactiviteiten in de klas. Een van die voorwaarden is het beschikken over een aantrekkelijke schoolbibliotheek met een gevarieerd en actueel boekenaanbod voor alle leeftijdsgroepen. Daarnaast zijn goede banden met de plaatselijke bibliotheek van belang, ook om gezamenlijk activiteiten te organiseren.

Tijdens de lessen voeren leraren het leesbevorderingsbeleid van de school uit via onder meer hun pedagogisch-didactisch handelen. Bij alle vakken moet er voortdurend aandacht zijn voor de vraag hoe teksten aansluiten op de behoeften en kennis van leerlingen. Leerlingen die achterblijven in leesmotivatie (en leesfrequentie) zullen bij het vrije lezen en bij andere tekstsituaties ondersteuning moeten krijgen van de leraren.

De volledige rapportage is te vinden via <vllt.nl/leesbevordering>. NRO

Zomerscholen en taalontwikkeling

Volgens buitenlands onderzoek hebben zomerscholen een positief effect op taalvaardigheden (vooral woordenschat, tekstbegrip en lezen) en op rekenvaardigheden van basisschoolleerlingen, zo blijkt uit een recente literatuurverkenning die is opgesteld naar aanleiding van de onderwijsachterstanden veroorzaakt door de coronacrisis. De langetermijneffecten op de taalontwikkeling worden echt zichtbaar als leerlingen vaker en gedurende langere tijd intensief met taal in aanraking komen. Lessen in kleine groepen van gespecialiseerde leerkrachten versterken de effecten. Hetzelfde geldt voor de betrokkenheid van ouders. Over Nederlandse zomerscholen voor leerlingen in de basisschoolleeftijd zijn geen resultaten bekend.

De belangrijkste ingrediënten voor een krachtige taaldidactiek zijn taalaanbod en spreekgelegenheid. Het organiseren van veel sociale interactie is daarom het essentieelste onderdeel van activiteiten die bedoeld zijn om leerlingen met een taalachterstand te ondersteunen. Die interactie is effectief als het begrijpelijk taalaanbod bevat, met veel herhaling. Er is een sterk verband tussen het aantal woorden dat een leerling hoort en de omvang van zijn woordenschat.

Effectieve taaldidactiek is eveneens gebaat bij een sterke focus op betekenisvolle taaltaken en samenwerken. Het taalaanbod moet bestaan uit boeiende, authentieke, uitdagende en begrijpelijke taken, waarbij het accent op de betekenis ligt.

Verdere informatie is te vinden op <vllt.nl/zomerscholen>. NRO

