

IEL EST UN(E?) AUTRE

Taal en identiteit, twee zijden van dezelfde medaille

Steeds minder leerlingen kiezen een talenpakket. Het talenonderwijs beleeft een identiteitscrisis, zo lijkt het. De nieuwe curriculumvoorstellen bieden een bredere kijk op taal, met inbegrip van aandacht voor identiteit. Dat biedt mogelijkheden om het talenonderwijs een nieuw gezicht te geven.



Foto: Tom van Limpt

MARJOLIJN VOOGEL

‘De Franse taal is zo mooi. Er zijn twee voornaamwoorden, *il* en *elle* en dat is goed zo.’ Aan het woord is de first lady van Frankrijk, Brigitte Macron. Zij wijst het genderneutrale *iel* af (spreek uit: ie-el), waarvan de woordenboekmakers van *Le Petit Robert* hadden besloten het op te nemen in de volgende editie, als alternatief voor *il* of *elle*. *Iel* verwijst naar een persoon ongeacht het geslacht. In het Engels gebruiken non-binaire personen het woord *they*, maar in het Frans werkt dat niet. Die taal verplicht het gebruikers om zich binair, als man of vrouw te identificeren. Met *iel* – als in *iel aime la langue française* – is dat niet langer nodig.

Nieuwe woorden wijzen op het ontstaan van nieuwe

werelden. Omgekeerd geldt dat ook. De coronacrisis illustreert dat. Nieuwe woorden inspireerden Ton den Boon, de hoofdredacteur van ‘onze’ *Petit Robert*, de Dikke Van Dale, tot het publiceren van een boekje *De taal van het nieuwe normaal: Corona in 1.000 en enige woorden*. Nieuwe porte-manteauwoorden als *balconversatie* en *coronapocalyps* deden ons gedurende de wittebroodsweken van de crisis grinniken. Maar bij *iel* of, in het Nederlands, bij *hen*, gebeurt er iets anders. Grote kans dat die reactie lijkt op die van de echtgenote van Macron. De taal past ons – althans de meesten van ons – als een jas. Waarom daar dan een derde mouw aan borduren? Zowel nieuwe coronatermen als de genderneutrale persoonsvorm roepen emoties op, positief dan wel negatief. Woorden raken ons in het hart. Talen zijn belangrijke identiteits-

markers. Met taal tonen we bij wie we wel en niet (willen) horen. Zoals de jeugdtaal die dagelijks in de klas te horen is. En die docenten vooral niet moeten trachten mee te spreken, op straffe van hoongelach en excommunicatie, letterlijk en figuurlijk. Met dat woord letterlijk is overigens ook iets gek aan de hand...

Snapshot

Een taal, wat is dat? Of: bestaat dat überhaupt, ‘een taal’? Dag in dag uit spreken, schrijven, zingen, onderhandelen en bekvechten we in verschillende talen of taalvarianten. We leren die als vakken op school. Talen vormen dus gedeelde realiteiten. Maar, aldus taalkundige Shariatmadari (2019), als je een pelgrimstocht van Siena naar Santiago de Compostella maakt, dan zul je

onderweg op verschillende manieren worden begroet, met *buongiorno* in Toscane, *bon-a giornà* rond Turijn, *bonjorn* in de Provence, *bon dia* in Catalonië (waar de *j* is verhard naar een *d*), *buen diya* in Aragon, en met *buenos días* door de Castilianen. Zo bezien vormt taal eerder een continuüm van dialecten, waarvan als gevolg van zowel nationalisme als mondialiseringsprocessen ‘de kreukels die taalvarianten eerder scheidden zijn weggestreken’ (p. 170). Taal als vaststaand gegeven bestaat niet. Talen zijn dynamisch; ‘een taal kan alleen maar een snapshot zijn’ (p. 5).

Net zoals talen veranderen, verandert ook het talenonderwijs. Door de tijd heen werden daarbinnen verschillende accenten gelegd. In grote lijnen is dat talenonderwijs vanaf de negentiende eeuw opge-

schoven van het literair-grammaticale paradigma naar het communicatieve paradigma (Hulshof et al., 2015). De afgelopen jaren wordt de roep om veranderingen in het talenonderwijs sterker en dat is niet vreemd. Toenemende (talen)diversiteit in de klas en daarbuiten vraagt om ander taalonderwijs. Daar komt bij dat de huidige onderwijskerndoelen en -eindtermen van meer dan vijftien jaar geleden dateren. De wijze waarop het traditionele talenrijtje Nederlands, Frans, Duits, Engels wordt aangeboden (een volgorde overigens die voor het Frans nog stamt uit betere tijden voor dat schoolvak) is onvoldoende toekomstbestendig. Volgens het Nationaal Platform voor de Talen is zelfs een ‘ingrijpende wijziging van het talenonderwijs’

en Maatschappijprofiel op havo en vwo – respectievelijk 14 en nog geen 10 procent van de leerlingen – onder meer door het onterechte stigma van ‘pretpakket’. Ook het aantal studenten dat kiest voor een talenstudie neemt al jaren af. Al langer bevindt het talenonderwijs zich in een identiteitscrisis.

Netflix

Over de veranderde waardering van schooltalen wordt binnen en buiten de docentenkamer het nodige gezegd en geschreven. Verklaringen zijn van geopolitieke aard (macroniveau); hebben te maken met de inrichting van onderwijs (zoals de wijze waarop examens worden afgenomen), het mesoniveau; en hangen samen met veranderingen in de (micro)relaties tussen ouders, leerlingen en docenten. Het huidige mondiale talenstelsel is te zien als een sterrenconstellatie waarbinnen het Engels *by far* de grootste is, de zon (De Swaan, 2002). Binnen het onderwijs groeit zijn kracht nog steeds. Netflix en smartphone bundelen die drie macro-, meso- en micro-niveaus en bieden er tegelijkertijd fraaie uitingen van. Het ministerie van Onderwijs rapporteerde in oktober 2021 over opgelopen achterstanden als gevolg van de lockdowns. Leerlingen liepen die vooral op bij Nederlands en rekenen. In Engels zijn ze daarentegen beter geworden, waarschijnlijk omdat ze tijdens de lockdowns veel Engelse series en filmpjes hebben gezien. Net als voor andere al bestaande trends, zorgt COVID-19 ook hier voor een versnelling.

Het volgen van deze ontwikkelingen is van belang om er met het talenonderwijs adequaat op te kunnen reageren. Die opdracht lag de afgelopen jaren bij de twee ontwikkelteams van Curriculum.nu: ‘Nederlands’ en ‘Engels en de moderne vreemde talen’. In hun voorstellen adviseren de talentteams dat taalvaardigheden ‘de kern’ moeten blijven van het onderwijs. Daarnaast pleiten zij voor grotere aandacht voor taalbewustzijn en meertaligheid. De wetenschappelijke curriculumcommissie en de Meesterschapsteams voor de talen onderschrijven deze uitgangspunten. Om het talenonderwijs uitdagender te maken en het te ontdoen van het gehekkelde instrumentele karakter, wensen ook die teams het schooltaalonderwijs inhoudelijk te verrijken. Volgens het Meesterschapsteam moderne vreemde talen moeten taal en cultuur meer ‘als betekenisvolle inhouden [worden] gezien die daadwerkelijk zijn verbonden met

nodig (Veul, 2019). Het talenonderwijs is dus op zoek naar een nieuwe identiteit. Daarvoor zijn er ook andere, meer alarmerende redenen. Op Engels na zijn talen op school opvallend impopulair. Al in 2019 constateerde de Onderwijsinspectie dat middelbare scholieren bijna niets saaiër vinden dan het taalonderwijs. Steeds minder leerlingen kiezen voor een talenpakket, het Cultuur-

het leven in de doeltaalculturen’ (Le Bruyn et al., 2016, p. 2). Onder begeleiding van SLO werken de talenontwikkelteams nu aan de vernieuwing van de schoolvakken Nederlands en de moderne vreemde talen. Ook is er een vakvernieuwingscommissie ingesteld die de komende twee jaar een nieuw examenprogramma voor vmbo, havo en vwo zal ontwikkelen.

Taal als sociale praktijk

Taalbewustzijn en meertaligheid zijn dus twee centrale begrippen bij het te vernieuwen taalonderwijs. Volgens de Association for Language Awareness gaat taalbewustzijn over expliciete kennis van taal, en een bewuste beleving van en gevoeligheid bij taalgebruik en het leren van een taal. Kort gezegd heeft taalbewust onderwijs naast aandacht voor taalvorm en -functie, oog voor de (talen)context van de leerling (Voogel, 2021). Aandacht voor meertaligheid sluit daar nauw op aan en biedt eveneens een bredere kijk op taal (zie het artikel van Joana Duarte op p. 14 in dit nummer). Taalbewustzijn en meertaligheid zijn beide brede concepten en zij worden op uiteenlopende manieren benaderd. Zeker talendocenten (noblesse oblige!) moeten ervoor waken dat die woorden niet als toverformule gaan fungeren, zonder dat duidelijk is wat ze precies inhouden. Maar wat de beide concepten hoe dan ook met elkaar gemeen hebben, is dat ze aandacht vragen voor taal als sociale praktijk. Logischerwijs zou er binnen het taalonderwijs daarom meer aandacht moeten komen voor taalsociologie.

Een belangrijk taalsociologisch uitgangspunt is dat gebruikers talen (of taalvarianten) in meer of mindere mate waarderen en daaraan bepaalde functies toekennen. De machtsverhoudingen tussen die groepen van taalgebruikers zijn bepalend voor de verspreiding van talen. De Franse socioloog Pierre Bourdieu gebruikt in deze context graag de marktmetafoor. Talenconstellaties op verschillende niveaus – in de wereld, in de Europese Unie, in de klas of tijdens een vergadering – zijn te zien als een *marché linguistique*. Elke ‘talenmarkt’ is een min of meer officiële sociale situatie met bepaalde rituelen – een samenzijn van verschillende gespreksdeelnemers in een zekere hiërarchie, die eigenschappen hebben die ze onderling in meer of mindere mate van elkaar waarderen, en die hun taal(productie) richting geven. Neem Nederlandse ouders op een schoolplein in Amsterdam-Zuid. Zodra zich een expatouder bij hen voegt, schakelt

Taalbewustzijn en meertaligheid zijn twee centrale begrippen bij het te vernieuwen taalonderwijs

hun gesprek van het Nederlands als automatisch over naar het Engels, zelfs wanneer de expat Nederlands kent. Hetzelfde gebeurt wanneer ik, Amsterdamer, me in Friesland in een Friestalige conversatie meng. Meteen wordt de voertaal Nederlands, ook als mijn gespreksgenoten weten dat ik het Fries uitstekend versta. In deze beide talenmarkten worden respectievelijk het Engels en Nederlands hoger gewaardeerd dan de in het mondiale talenstelsel meer perifere varianten. En dus past men zich aan de dominantere taalvariant aan.

Elke talenmarkt is anders en kent eigen ‘wetten’, die bovendien voortdurend aan verandering onderhevig zijn en die de waardering voor taal(varianten) doen verschuiven. Binnen Franse talenmarkten hecht men belang aan andere zaken dan binnen Duitse, Friese of Nederlandse. Zo neemt met de toenemende waardering van het Engels de waardering voor het Frans binnen de Nederlandse *marché linguistique* af (Voogel, 2018).

Wallah

Zo’n sociologische kijk op taal vereist een accentverschuiving van taalvaardigheid of competentie, naar aandacht voor de sociale condities waarbinnen die

Een sociologische kijk op taal vereist een accentverschuiving van taalvaardigheid naar aandacht voor de sociale condities waarbinnen die taalvaardigheid wordt vertoond

taalvaardigheid wordt vertoond. In termen van Pierre Bourdieu (1984/2002): ‘Il ne faut pas seulement dire les mots grammaticalement corrects mais les mots acceptables’ (p. 122). Dat wat acceptabel is, hangt samen met de identiteiten van de taalgebruikers. Vaak voelen zij intuïtief aan wat gezegd kan worden, maar in een steeds diversere samenleving is dat niet altijd duidelijk.

Een mooie illustratie biedt het artikel ‘Je ne parle pas comme ça à la maison’ (‘Zo spreek ik thuis niet’) van Anthony Cortes (2020), over het gebruik door jongeren van het Arabische woord *wallah* (uitgesproken als ‘wollah’, vaak ook zo geschreven). Met *wallah* zweert je iets aan Allah en daarmee is het voor veel moslims een serieuze term. Door de invloed van populaire rap en influencers is het echter als stopwoord gaan fungeren. *Wallah* wordt vaak te pas en voor sommigen dus te onpas gebruikt. Dat geeft frictie binnen de *marché linguistique*. De voor het artikel geïnterviewde Franse leraar Engels die lesgeeft op een *lycée professionnelle* (vmbo) in een Parijse banlieue constateert een ‘verbazingwekkende omkering van attitudes’ bij zijn leerlingen:

Degenen van wie je denkt dat ze uit een gegoede familie komen, imiteren de codes van de straat waar ze nooit een voet zetten. Ze larden hun taalgebruik met ‘wallah’ en ‘bismallah’ (in de naam van God) zonder te weten wat die woorden betekenen. Omgekeerd doen de minder gefortuneerden hun best om als een soort Franse chauvinist op te treden. In plaats van elkaar op te zoeken, fantaseren ze over elkaar en kopiëren ze elkaar, soms op grove wijze. Zowel de ene als de andere groep tracht een rol aan te nemen die precies tegenovergesteld is aan wat je op basis van hun achtergrond zou verwachten.

Wallah hoor je bij beide groepen als een soort van achtergrondgeluid, zoals het Franse *genre* of voorheen *t’sais*, vergelijkbaar met het Nederlandse ‘als in...’ en ‘weet je’. Een jongen uit het interview meent dan ook: ‘Ach, *wallah*... het zegt niet zo veel. Amerikanen zeggen “you

know”, wij zeggen gewoon “wallah”.’ De vermaarde Franse *exception culturelle*?

Ook Nederlandse jongeren gebruiken het woord vaak, een beetje zoals de term *letterlijk*, die ze allang niet meer letterlijk maar alleen nog figuurlijk gebruiken, om een onderwerp meer nadruk te geven, naar het veelvuldig gebruik van het informele *literally* van Engelstalige influencers. Dat Engels is overigens ook de taal die de leerlingen van het Franse *lycée* weer verenigt, het *français*: ‘When je rentre chez moi je vais eat comme never.’ Alhoewel Franse talenmarkten andere wetten kennen dan de Nederlandse, zijn er dus ook overeenkomsten.

Labels

De leerlingen uit het artikel, de Franse docent, de schrijver van het stuk – allemaal gebruiken ze labels om de mensen in hun omgeving te identificeren. Labels zijn belangrijk, omdat ze bepaalde verwachtingen scheppen, zowel voor anderen als voor de labeldrager zelf. Van een gesluierde moslima verwacht men dat ze zich vroom gedraagt. Omgekeerd zal een dame met hoofddoek al snel als moslima worden gecategoriseerd. Categoriseren, afgeleid van het Griekse *katègorein* ‘veroordelen’, is noodzakelijk om orde aan te brengen in de wereld. Een categorie of label, of het nu Fries, Frans, Marokkaans of ADHD is, vertelt je dat er een groep mensen bestaat waar jij bij hoort. Dat geeft een prettig gevoel. Maar soms gaan categorieën een eigen leven leiden en worden die sturend in plaats van duidend. Immers, door de wereld te beschrijven, verandert de wereld mee. Dan kan het schuren.

Zonder identiteitscrisis geen gevoel van identiteit, aldus de Franse sociologe Nathalie Heinich in haar essay *Ce que n'est pas l'identité* (2018). Net als taal is ook identiteit een lastig begrip. Vaak wordt identiteit beschreven als het zelf versus de ander. Maar zo wordt het individu tegenover de samenleving neergezet, terwijl identiteit nu juist wordt gevormd door anderen in de samenleving, en vice versa. Ieder mens ontwikkelt verschillende identiteiten, die in verschillende situaties in meer of

Een categorie of label, of het nu Fries, Frans, Marokkaans of ADHD is, vertelt je dat er een groep mensen bestaat waar jij bij hoort. Dat geeft een prettig gevoel

minder mate aandacht krijgen. Heinich spreekt van drie momenten van identiteit: *la désignation*, de aanduiding door anderen; *l'autoperception*, ons zelfbeeld; en *la présentation*, de presentatie naar anderen. Men spreekt over ons, we voelen ons en we vertellen over onszelf, wat in het Frans natuurlijk veel mooier klinkt: *être dit; se sentir; en se dire*. Op deze wijze wordt identiteit een belangrijke bemiddelende rol toegekend, als ware ze een in het individu verzonken genie à la Arthur Rimbaud, die fungeert als spreekbuis: *Je est un autre*.

Met taal geven we uitdrukking aan dat bemiddelende ik. En dus, volgens Shariatmadari, is taal begrijpen wat het is om mens te zijn. In Zweden heeft onderzoek aangetoond dat na vijf jaar van *hen*-gebruik een verandering in de taal rechtstreeks effect heeft op de denkwijze van haar gebruikers.

Het doorgronden van taal en identiteit is belangrijk voor de discussie erover. Ook wanneer het over de identiteit van het talenonderwijs gaat. Want die nieuwe, bredere, taalsociologische visie, met aandacht voor relaties tussen talen en taalgebruikers, vereist een grensoverschrijdende, multidisciplinaire aanpak met samenwerking tussen talen(secties), maar ook met vakken daarbuiten, zoals bijvoorbeeld de mens- en maatschappijvakken.

Ook liggen er kansen binnen de nieuwe aandacht voor burgerschap op school. Per 1 augustus van vorig jaar is de Wet verduidelijking van de burgerschapsopdracht van kracht. Het ontwikkelteam ‘Burgerschap’ binnen Curriculum.nu heeft dit uitgewerkt naar twee inhoudelijke kernen: democratie en diversiteit. Vooral wat de tweede kern betreft, bij het ‘stimuleren dat leerlingen elkaar bewust ontmoeten, ze samen leren, ze leren omgaan met diversiteit, en verschillende achtergronden van leerlingen leren accepteren’ (Van der Laan & Lodeweges, 2021, p. 2), kan het talenonderwijs een belangrijke bijdrage leveren. Het is de vraag of dat in voldoende mate wordt gezien. Het *Handboek Burgerschapsonderwijs*, waar ook SLO naar verwijst, biedt op pagina 111 een overzicht van vakken die van ‘altijd’ tot ‘indien mogelijk’ moeten worden betrokken bij burger-

schap (Gelinck, 2020). De moderne vreemde talen staan slechts op de negende plek van vijftien. Het lijkt erop dat ook vertegenwoordigers van de maatschappijvakken nog een te instrumentele visie hebben op de talen. Maar goed, alle veranderingen kosten tijd en vaak veranderen zaken pas wanneer daartoe een noodzaak is. Daarvan is nu sprake in het talenonderwijs.

In Zweden is *hen* grotendeels geaccepteerd. In Frankrijk valt de intelligentsia nog over *iel*. Maar grote kans dat ook daar *iel* in de woordenboeken zal verschijnen, hoogstwaarschijnlijk op dezelfde spread als het lemma *identité*. Een prachtvoorbeeld van Franse *exception culturelle*. ■

LITERATUUR

- Bourdieu, P. (1984/2002). *Questions de sociologie*. Minit.
- Cortes, A. (2020, 3 september). ‘Je ne parle pas comme ça à la maison’: Enquête sur ces bourgeois qui disent ‘wallah’. *Marianne*. <https://www.marianne.net/societe/je-ne-parle-pas-comme-ca-la-maison-enquete-sur-ces-bourgeois-qui-disent-wallah>
- Gelinck, C. (2020). Waar geven we burgerschapsonderwijs een plek in het curriculum? In B. Eindhoven (Red.), *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs* (2e ed., p. 91–119). VO-raad; ProDemos.
- Heinich, N. (2018). *Ce que n'est pas l'identité*. Gallimard.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne vreemde talen van 1500 tot heden*. Passage.
- Laan, A. van der, & Lodeweges, J. (2021). *Burgerschap: Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/17088/burgerschap-ontwikkelingen-uitdagingen-curriculum-po-onderbouw-vo.pdf>
- Le Bruyn, B., Hannay, M., Jauregi, K., Jentges, S., Mearns, T., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). *Betekenisvol vreemde-talen-onderwijs en implicaties voor vakdidactisch onderzoek*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/09/discussietekst-MVT-september-2016-met-logo.pdf>
- Shariatmadari, D. (2019). *Don't believe a word: The surprising truth about language*. Norton.
- Swaan, A. de. (2002). *Woorden van de wereld: Het mondiale talenstelsel*. Bert Bakker.
- Veul, R. (2019). *Talenstudies: Tevredenheid en toekomstperspectief – Onderzoek naar talenstudies en het werkveld onder studenten, alumni en werkgevers*. Nationaal Platform voor de Talen.
- Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam University Press.
- Voogel, M. (2021). ‘Waarom leren we niet meer over taal?’. *Levende Talen Magazine*, 108(5), 4–8.