

vreemde talen

VREEMDE TALEN: HOEZO VREEMD?

Hoe zou een oriëntatiejaar in het moderne vreemde-talenonderwijs eruit zien? Een jaar waarin leerlingen kennismaken met vreemde talen en waarin samenhang is tussen die talen. In zo'n jaar zou taalbeschouwing een belangrijke rol spelen, volgens Rob Diephuis, medewerker van het SLO-project 'Moderne Vreemde Talen voor 12-16-jarigen'.

In dit artikel schetst hij ontwikkelingen in de Verenigde Staten en Engeland. Hij beschrijft het proefpakket dat door de SLO ontwikkeld is en laat zien welke rol taalbewustzijn en sociocultureel bewustzijn daarin spelen. Taalbeschouwing als grensgebied tussen onderwijs Nederlands en het moderne vreemde-talenonderwijs.

Taalbewustzijn in het moderne vreemde-talenonderwijs

In een schoolklas in Utrecht is een groep twaalfjarige kinderen geconcentreerd bezig met het invullen van een vragenlijst met de kop 'Over talen gesproken ...'. Het is de eerste week van het schooljaar. In de lijst allerlei vragen over de talen en dialecten, die de leerlingen thuis spreken, waarmee ze wel eens te maken hebben gehad in de buurt of op vakantie, die ze regelmatig horen op radio en tv of zien in kranten en tijdschriften. Een ander gedeelte van de lijst gaat over het leren van vreemde talen: wat de leerlingen nuttig lijkt, moeilijk of makkelijk, en een persoonlijke top vijf van wat ze zouden willen *kunnen* in een vreemde taal.

Oriëntatie op vreemde talen

Zo start één van de experimentele 'taalbewustzijn'-lessen in het project 'Moderne Vreemde Talen voor 12-16-jarigen', dat uitgevoerd wordt bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling¹. Deze activiteit blijft natuurlijk niet beperkt tot het invullen van lijsten. Met de verzamelde gegevens kunnen verschillende dingen gedaan worden, rond vragen als:

- wat weten we van de talen van buitenlandse klasgenoten?
- wat vind je aan vreemde talen terug in Nederland?
- in welke situaties kun je een vreemde taal nodig hebben?
- welke ervaringen zijn er al met Frans, Duits en Engels?

En deze activiteiten maken weer deel uit van een pakket experimenteel lesmateriaal, waarmee de mogelijkheden van taalbeschouwing in de aanvangsfase van het moderne vreemde-talenonderwijs (verder MVT-onderwijs) nader worden onderzocht. Het project is hiermee enkele jaren geleden gestart in het kader van een overheidsopdracht om een nieuw curriculum te ontwikkelen voor het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Kenmerken van dat nieuwe programma zijn:

- Engels verplicht voor iedereen, aansluitend op het basisonderwijs.
- Frans en Duits in een éénjarige oriëntatieperiode voor alle leerlingen, daarna keuzemogelijkheden.
- Versterking van de samenhang tussen de diverse MVT-programma's en het moedertaalonderwijs.

Op zoek naar inhouden voor het 'oriëntatiejaar' kwamen wij in contact met Amerikaanse en Engelse collega's, die ervaring hadden met oriënterende cursussen waarin taalbeschouwing een hoofdrol speelt. In wat volgt zal ik in vogelvucht rapporteren over die buitenlandse experimenten, over het lopende werk van het SLO-project en de overlap tussen moedertaal- en MVT-onderwijs².

Amerika: Foreign Language Exploration (FLEX)

In Amerika is al enkele tientallen jaren ruime ervaring opgedaan met zogenaamde FLEX-cursussen, halfjaarlijkse voorbereidende 'exploratieve' cursussen. Deze staan qua doelstelling dicht bij wat in oriënterend MVT-onderwijs in Nederland nagestreefd wordt:

- een positieve houding bevorderen ten opzichte van vreemde talen en culturen;
- voorbereiding op de keuze van een vreemde taal;
- studievaardigheden aanbrengen.

Vreemde talen hebben in de USA de status van (weinig gekozen) keuzevakken: de FLEX-cursussen zijn dan ook gericht op statusverhoging.

Als voorbeeld kiezen we een semester-cursus uit de staat Maryland³, die tamelijk ambitieus is opgezet in drie grote blokken:

1 taal-algemeen

Onderwerpen als taalverwerving, taal en tekens, de ontwikkeling van schrift, taalfamilies. Verder een kennismaking met het woordenboek en beschouwingen over de

rol van de klassieke talen in de ontwikkeling van het Engels.

2 taal-specifiek (Frans-Spaans-Duits-Russisch)

Per vreemde taal een aantal frasen rond situaties als winkelen, dienstverlening, verkeer (zeer toeristisch georiënteerd dus).

Verder reflectie over de relatie tussen de specifieke vreemde taal en de moedertaal, met aandacht voor vocabulaire en structuur.

3 cultuur

Weer zeer veel onderwerpen: het verspreidingsgebied van talen, steden in het buitenland, eten en drinken, kunst, sport, enzovoort. Tenslotte aandacht voor de Frans-/Spaans-/Duitstalige cultuur van immigranten in de USA.

Zowel docenten, leerlingen als ouders werd gevraagd te reageren op het experiment. Onderzoek wees uit dat de leerlingen, die het programma volgden, een grotere durf vertoonden de vreemde taal te hanteren in vergelijking met een controlegroep. Ze hadden een voor-sprong wat betreft de voorwaarden: ze waren reeds vertrouwd met bepaalde begrippen.

Groot-Brittannië: Language Awareness

De ontwikkeling van 'language awareness'-programma's is in Engeland sterk gevoed door onvrede met het gangbare MVT-onderwijs. Het beroemde 'Bullock Report' verwees naar allerlei ontoereikendheden van de onderwijs traditie. Door het National Congress on Languages in Education is een speciale werkgroep ingesteld die zich richt op de ontwikkeling van language awareness⁴. Daartoe worden conferenties georganiseerd, ervaringen verzameld, experimenten in scholen ondersteund, bibliografieën samengesteld. Hawkins (1984) geeft een uitvoerige omschrijving, waaruit we hier in vrije vertaling iets weergeven:

'Het nieuwe element in het leerplan is gericht op de leeftijdsgroep 10/11- tot 13/14-jarigen in middenschoolen of de bovenbouw van het basisonderwijs. Het tracht de moeilijke overgang van primair naar secundair onderwijs te overbruggen en is vooral gericht op het aanvangsonderwijs in moderne vreemde talen en op de geweldige toename van begrippen zoals die worden geïntroduceerd in specialistische schoolvakken van het voortgezet onderwijs.

Het overbruggt ook de ruimte tussen de ver-

schillende aspecten van taalonderwijs (moedertaal/vreemde taal/moedertalen van etnische groepen/tweede taal/latijn) die tot nu toe vooral in isolement worden geleerd, zonder ontmoetingsplaats voor de verschillende leerkrachten en zonder een gemeenschappelijke woordenschat om te kunnen discussiëren.'

Twee SLO-medewerkers observeerden een flink aantal lessen op vijf Engelse scholen, en kwamen alweer een breed scala aan onderwerpen tegen. Een greep: hoe mensen klanken produceren, taalfamilies en dialecten, babytaal, de structuur van krantekoppen, introductie tot Bengali, idem voor Hindi, Bahasa Indonesia en Gujarati, wat er zoal bij communicatie komt kijken. Ook pikten ze het idee op van de vragenlijst, die in het begin van dit artikel vermeld is. Geschat wordt, dat op ongeveer 200 scholen in Engeland iets aan language awareness gedaan wordt. De diversiteit is nog steeds zeer groot, misschien typerend voor een 'nieuw' element in het leerplan.

Ook hier veel (informele) signalen, dat het positieve effecten oplevert voor het leren van vreemde talen. Veel gedegen onderzoek is er echter niet⁵.

Opvallend is de sterke interculturele inkleuring van veel lessen. Waar in de Verenigde Staten de pragmatische optiek — leerlingen tot een 'readiness level' brengen — overheerst, ligt in Engeland het accent meer op het bevorderen van begrip en waardering voor de talen van etnische minderheden.

Van language awareness naar taalbewustzijn

De ideeën uit het buitenland leken wel aan te sluiten bij de Nederlandse ontwikkeling in de richting van oriënterend MVT-onderwijs. In de eerste projectpublicatie werd 'language awareness' dan ook kort besproken als één van de aspecten die aan bod kunnen komen. Een citaat:

'Het is natuurlijk niet de bedoeling om kinderen te confronteren met allerlei moeilijke linguïstische theorieën: we mikken juist op het inzicht in het verschijnsel "vreemde talen" dat het leren/verwerven zou moeten vergemakkelijken. Het valt overigens niet mee een Nederlandse term te bedenken voor deze "language awareness". Een begrip als "taalbeschouwing" komt in de buurt, maar is zeker niet breed genoeg. Het gaat in ieder geval niet in de eerste plaats om taalvaardigheid,

het is iets dat de verwerving zou moeten vergemakkelijken. Om te voorkomen, dat onze leerlingen blijven steken in het leren van een aantal mechanische "trucs", zouden ze over een referentiekader moeten beschikken en misschien ook een aantal gevoelsmatige barrières moeten overwinnen. De "vreemdigheid" van vreemde talen, het onbekende van de andere cultuur — dat moet eerst iets dichterbij gebracht in een oriënterende benadering.'

(Diephuis 1983, p. 37.)

Het SLO-project besloot in 1983 een aantal elementen uit het buitenland voorlopig over te nemen c.q. te bewerken, en maakte in korte tijd een proefpakket onder de titel *Vreemde talen: hoezo vreemd?*, dat werd ingezet in 'prikacties' op enkele geïnteresseerde scholen. Gekozen werd voor zeven eenheden, die globaal de volgende inhouden bevatten.

- 1 De vragenlijst, ter inventarisatie van de in de klas aanwezige voorkennis, maar ook als attitude-meting aan het begin van een oriëntatieperiode.
- 2 Vreemde talen in Nederland: over de media, maar ook over leenwoorden, of over waarde-oordelen over talen van etnische minderheden.
- 3 Over 'het ontstaan van taal', een strip waarin verschijnselen als de invloed van talen op elkaar, de sociale invloeden binnen één taal in een verhaaltje waren verwerkt. Daarnaast ook activiteiten rond de verspreiding van talen in de wereld en het ontstaan van het schrift.
- 4 Over taal en code, met informatie over kindertaal, computertaal en Esperanto. Belangrijke boodschap: je kunt wel wat 'rommelen met' taalregels en toch begrepen worden. Handig in de beginfase als je met weinig middelen moet zien te redden.
- 5 en 6 bevatten een allegaartje aan activiteiten rond communicatie: over lichaamstaal, context en taalgebruik, geheimtalen, 'gekke' uitdrukkingen in talen.
- 7 Een voorproefje van écht een vreemde taal leren: een korte eenheid rond 'kennismaking' in het Turks en het Maleis.

De bedoeling was dat dit pakket zou worden ingezet in de eerste weken van het voortgezet onderwijs, en wel in alle talenlessen, inclusief de moedertaallessen. Daarna zou het 'reguliere' MVT-onderwijs starten.

De ervaringen waren zeer uiteenlopend. Enkele

saillante evaluatiegegevens:

- Het was veel teveel materiaal, gezien de beperkte tijd die de scholen ter beschikking hadden.
- Alleen de derde eenheid mislukte echt. Deze bleek voor veel leerlingen te abstract te zijn. De andere eenheden functioneerden redelijk, al moesten ze op tal van punten bijgesteld worden.
- De werkverdeling tussen docenten van verschillende vakken bleek — voorspelbaar? — moeilijk te liggen. De zaken liepen het best, waar docenten met een dubbele bevoegdheid aanwezig waren. De lessen liepen over het algemeen beter in de moedertaalles dan in de MVT-lessen! De moedertaaldocent schijnt toch altijd degene te zijn die zelf het meest 'taalbewust' is.
- Er werden, net als in de USA en Engeland, tamelijk verschillende accenten gelegd door de gebruikers van ons proefpakket. De tijd die aan diverse onderdelen werd besteed weerspiegelde vaak wat men op de betreffende school van belang achtte. Dit was vooral waarneembaar in de omgang met de laatste eenheid rond het Turks en Maleis.

Op basis van observaties, vragenlijsten en gesprekken werd dit proefpakket bijgesteld en wat herordend. Het project kwam zo ook tot enige reflectie op deze eerste ervaringen.

Doelen van taalbewustzijn voor MVT-onderwijs

De praktijkexperimenten gaven enig zicht op de haalbaarheid van een en ander, maar hoe zat het met de wenselijkheid? De vraag naar prioriteiten kwam scherper in beeld tijdens het werk aan een ontwerpprogramma voor voortgezette basisvorming voor 12- tot 15 à 16-jarigen. De overheid had de SLO verzocht een totaalbeeld te ontwerpen van de mogelijke inhoud van voortgezet basisonderwijs, zoals dat beschreven is in het ontwerp van de Ontwikkelingswet Voortgezet Onderwijs. In 1985 werd in een groot aantal vakprojecten gewerkt aan een schets van zogenaamde 'inhoudselementen'. In het MVT-ontwerp werden deze elementen in zes groepen ingedeeld, waarvan er hier twee relevant zijn: deze hebben betrekking op taalbeschouwing en op de kennismaking met 'vreemde' culturen. Het resultaat van het bureauwerk plus intensieve consultaties was als volgt (Labordus & Gussenhoven 1985, p. 182):

A Taalbewustzijn

Het onderwijs is erop gericht dat de leerlingen:

- A.1 bewust eigen motieven ontwikkelen om vreemde talen te leren;
- A.2 een aantal beroepen c.q. maatschappelijke sectoren kunnen aangeven waarin het beheersen van vreemde talen een belangrijke rol speelt;
- A.3 begrijpen waarom inzicht in structuurverschijnselen belangrijk is bij het leren en hanteren van vreemde talen;
- A.4 een aantal belangrijke grammaticale categorieën kunnen benoemen en in hun context plaatsen;
- A.5 begrijpen dat taal functioneert in communicatieve situaties en de rol herkennen van paralinguïstische (klemtoon, intonatie) en extralinguïstische (pantomimiek, context) factoren;
- A.6 zich bewust worden van de samenhang tussen vormaspecten van teksten en hun esthetische lading, aan de hand van concrete voorbeelden uit de jeugdliteratuur en songteksten;
- A.7 begrijpen dat talen veranderen in tijd en ruimte, elkaar beïnvloeden en verwant met elkaar kunnen zijn;
- A.8 begrijpen dat talen op geen enkele wijze inferieur of superieur zijn ten opzichte van elkaar.

En in die andere groep doelstellingen, die te maken hebben met het kennismaken met 'vreemde' culturen, komt nog dit element voor:

B Sociocultureel bewustzijn

Het onderwijs is erop gericht dat de leerlingen:

- B.1 begrijpen dat verschillen in taalgebruik vaak samenhangen met sociale en culturele verschillen en leren open te staan voor gewoonten en opvattingen van mensen uit een ander taalgebied.

Dit zijn alle globale leerplan-formuleringen, van een geheel andere orde dan de concrete lesideeën die eerder genoemd werden. De bedoeling is dat scholen hierbinnen allerlei programmatistische varianten kunnen uitwerken, met hun eigen prioriteiten. In het uitwerken van nieuwe ideeën onderscheidt het project nu vijf richtingen (Maleville & Radstake 1986, hoofdstuk 5):

- Als *keuzevoorbereiding* hoog in het vaandel van de school staat, ligt het voor de hand veel aandacht te besteden aan 'het nut van het leren van talen', 'de rol van talen in

onze samenleving'.

- Als de school sterk de nadruk wil leggen op verbetering van *studievaardigheid*, ligt het voor de hand een koppeling te maken tussen vaklessen, studielessen en taalbewustzijns-elementen als 'het systeemkarakter van talen' en 'het functioneren van taal in communicatieve situaties'.
- Als *sociale bewustwording* en *politiek-maatschappelijke vorming* als belangrijke fundamenteën van het onderwijsprogramma worden beschouwd, kan veel aandacht worden besteed aan de sociale status van talen en taalgebruik en de principiële gelijkwaardigheid van linguïstische systemen.
- Het element 'de esthetische lading van taal' sluit vooral aan bij *kunstzinnige vorming* in de school.
- De *interculturele kwaliteit* van het onderwijs op een bepaalde school kan een doorslaggevend criterium zijn om veel aandacht aan allochtone talen te besteden. Allochtone leerlingen kunnen dan als deskundigen bij uitstek fungeren en het respect van autochtone klasgenoten verwerven door hun voorsprong als tweetaligen.

Overlap en samenwerking tussen moedertaal- en MVT-onderwijs

Op het eerste gezicht lijkt er een flinke overlap te bestaan tussen de terreinen van respectievelijk moedertaal- en MVT-lessen, zeker als men alleen kennis neemt van globaal geformuleerde doelen of inhouden. Is bijvoorbeeld 'karakteristieken van taalgebruik' niet een legitieme 'inhoud' voor elke taaldocent? Als men echter wat nauwkeuriger de experimentele praktijk beschouwt, lijkt er toch eerder sprake te zijn van schijnbare overlap. Dan wordt 'inzicht in structuurverschijnselen' toch sterk gekoppeld aan verschillen tussen vreemde talen, of 'inzicht in communicatie' onmiddellijk verbonden met de specifieke beperkingen van de beginnende (vreemde-)taalleerder. Kortom: vaak gaat het wel over dezelfde onderwerpen als in de moedertaalles, maar bekeken vanuit een ander perspectief, behandeld vanuit een andere invalshoek.

Het startpunt voor veel taalbeschouwing in het moedertaalonderwijs is de eigen taalproductie van de leerling: het is reflectie op wat je al doet of kunt. In het MVT-onderwijs is dat — zeker in de aanvangsfase — in veel mindere

mate het geval. Het is vaak eerder reflectie op wat je zou kunnen gaan leren. Vrijwel alle bestaande taalbeschouwingsexperimenten in de MVT-sector bereiden voor op de worsteling met het nieuwe, proberen drempelverlagend te werken.

In het verlengde daarvan: de moedertaaldocent kan zich, vanuit het perspectief van de MVT-docent, de luxe permitteren van méér aandacht voor taalbeschouwing als culturele vorming. De MVT-curricula staan onder grote druk. Alleen strikt functionele taalbeschouwing heeft enige kans van slagen in de praktijk van vernieuwing.

Die — overigens steeds toenemende — tijdsdruk is, naast meer ideële motieven, voor veel docenten een belangrijke drijfveer om te zoeken naar meer samenwerking en afstemming in alle taalonderwijs op school. Raakpunten zijn er zeer vele: samenhangende leerlingactiviteiten, die zich vanuit heel verschillende perspectieven richten op globaal dezelfde onderwerpen, zouden kunnen leiden tot verdieping van inzicht. Een beperkt herhalings-effect is daarbij onvermijdelijk, maar dat geeft niets. Ik denk hierbij vooral aan onderwerpen in de sfeer van: wat speelt er allemaal een rol, als mensen communiceren?

Het zou ook niet zo slecht zijn, als taaldocenten op één school met elkaar in gesprek komen over grammatica, de eeuwige bron van verwarring voor leerlingen. Zowel in de moedertaal- als in de MVT-wereld zijn genuanceerde discussies aan de gang over vragen als: *wat van welke grammatica-onderdelen voor welk doel voor welke leerlingen?* In de MVT-sector zoekt men naar een pragmatisch minimum aan te expliciteren taalregels ten behoeve van eigen nieuwe taalproductie. De verwarring bij leerlingen zou alleen al gereduceerd kunnen worden door op één school één terminologie te hanteren. Dit lijkt een afgezaagd voorbeeld, maar gebeurt veel minder dan u wellicht denkt.

Reflectie op fictionele teksten is in de beginjaren van het MVT-onderwijs een verwaarloosde activiteit, ofschoon de belangstelling hiervoor (vooral in kringen van leraren Duits) recentelijk lijkt toe te nemen (zie bijvoorbeeld Kast 1985). Er wordt wel veel jeugdliteratuur gelezen in MVT-lessen, maar er gebeurt weinig mee. Ook de aanpak van literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo leent zich tot veel intensievere samenwerking dan nu veelal het

geval is.

De teneur van deze voorbeelden is duidelijk. Ofschoon studie en literatuuronderzoek over overlap en samenwerking vooralsnog ontbreken, liggen er allerlei mogelijkheden om op school tot doelgerichte samenwerking te komen. Een handicap is, dat er niet veel kant-en-klaar lesmateriaal beschikbaar is. Het genoemde SLO-pakket *Vreemde talen: Hoezo vreemd?* komt in herziene vorm beschikbaar in het najaar van 1986. Omgekeerd liggen er waarschijnlijk betere mogelijkheden. Voor moedertaalonderwijs zijn meer materialen ontwikkeld, waarop aanvullingen vanuit MVT-perspectief gemaakt kunnen worden. Voorlopig blijft intensieve samenwerking toekomstmuziek. Het is te hopen, dat onderzoekers en practici zich in de toekomst meer willen buigen over wat in het onderwijs samen aangepakt kan worden.

Noten

- 1 Het project 'MVT voor 12-16-jarigen' (3519) wordt sinds 1982 uitgevoerd in sectie 2 van de SLO. In 1985 startte de tweede tranche. Dit artikel is vooral een rapportage van experimenteerervaringen in 1983 en 1984.
- 2 De paragrafen die volgen zijn gebaseerd op deel 4 in de reeks *Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen*, getiteld *Language Awareness, wat is dat?*.
- 3 Het voorbeeld komt uit: Kenndey, D. e.a. *Foreign Language Exploratory (French German Spanish) — Resource guide and handbook* Prince George County Schools, Upper Marlboro, Maryland, 1982.
- 4 De werkgroep heet: Language Awareness Working Party. De groep geeft een nieuwsbrief uit, die te verkrijgen is bij CILT in Londen (Centre for Information on Language Teaching).
- 5 Een bekend onderzoek in Engeland, waarbij positieve effecten werden geconstateerd, wordt gerapporteerd in: Cross, D. 'An investigation into the effect of a delayed start in main foreign languages' in: *Modern Language* June 1979.

Literatuur

- Aplin, T.R.W. e.a. *Introduction to Language* Hodder and Stoughton 1981
- Bullock, A. (Lord Bullock) (Chairman) *A language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science* HMSO 1975
- Diephuis, R. *Basisvisie* Deel 1 in de reeks 'Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen' Enschede, SLO, 1983
- Hawkins, E. *Awareness of Language: An Introduction* Cambridge, CUP, 1984
- Hawkins, E. (ed.) *Awareness of Language Series. Topic books for 11-14-year-olds* Cambridge, CUP (bezig te verschijnen)
- Kast, B. *Jugendliteratur im Kommunikativen Deutschunterricht* Langenscheidt 1985
- Kennedy, D. e.a. *Foreign Language Exploratory — Resource Guide and Handbook* Upper Marlboro, Prince George County School, Maryland, 1982
- Labordus, I. & A. Gussenhoven (red.) *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?* Enschede, SLO, 1985
- Maleville, M. & H. Radstake *Language Awareness: wat is dat?* Enschede, SLO, 1986