

Nog verder kijken: lessen over andere vreemde culturen in het vreemde talen onderwijs

Door Emily Cruz (0211397) Joëlle van Kaam (3015661), Derk van Santvoort (0485608) en Margo Sterk (3015785)

Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht, Lerarenopleiding, Alfa cluster augustus 2010

Juni 2011

"Waarom hebben we het altijd over de Engelse cultuur, we kunnen het toch ook over Nieuw-Zeeland hebben?" In dit onderzoek is er aandacht besteed aan de culturele aanwezigheid van de taalgebieden buiten Engeland, Frankrijk en Spanje in de lesmethodes en in de lessen zelf. Cultuuronderwijs is van belang voor de ontwikkeling van interculturele competenties van leerlingen omdat we door de huidige globalisering steeds dichterbij elkaar komen. Middels onze case studies is er gekeken naar de verschillen in de aanwezigheid van cultuur in de Engelse, Franse en Spaanse lesmethodes en in de lessen van docenten.

Bij het doceren van een vreemde taal komt meer kijken dan enkel het overbrengen van desbetreffende taal. Het gaat niet alleen om het uitleggen van grammatica en het aanleren van woordjes; ook het behandelen van cultuur heeft een plaats in het moderne vreemde talen onderwijs. In dit artikel wordt besproken hoe zichtbaar dat laatste aspect is binnen de vakken Engels, Frans en Spaans op Nederlandse middelbare scholen, waarbij in het bijzonder gefocust wordt op gebieden *buiten* het primaire taalgebied (daar waar de taal is ontstaan).

Het is dat laatste wat extra relevantie toevoegt aan het onderzoek, want er is zelden naar dat aspect van het moderne vreemde talen onderwijs gekeken. Dat is vreemd, want vandaag de dag denken leerlingen niet alleen maar aan Engeland als het om Engels gaat; dankzij de moderne media zijn ook landen als Canada en Australië in hun blikveld verschenen. Dit maakt het zinvol om ook te denken aan een implementatie van dat soort gebieden in de Engelse les.

De hoofdvraag van het onderzoek is: "wat is de zichtbaarheid van gebieden waar Engels, Frans en Spaans wordt gesproken, en de culturen die bij die gebieden horen, buiten de primaire bakermatten van die talen, in het vreemde talen onderwijs op middelbare scholen?" Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van twee deelvragen: "hoe staan lesmethodes Engels, Frans en Spaans tegenover informatie over die niet-primaire gebieden en de bijbehorende culturen?" en "hoe staan docenten Engels, Frans en Spaans tegenover het lesgeven over die niet-primaire gebieden en de bijbehorende culturen?" Er wordt dus gekeken naar de manier waarop de culturen van niet-primaire gebieden naar voren komen in lesmethodes en hoe docenten ze in hun lessen verwerken. Informatie over de manier waarop deze vragen beantwoord worden en welke variabelen hierbij gebruikt zijn is vinden in de volgende sectie.

Het is zinvol om een viertal concepten te definiëren. Ten eerste, 'cultuur'. Er is gekozen voor een brede definitie van cultuur uit *Cultural Anthropology* van Daniel Bates en Fred Plog: "the system of shared beliefs, values, customs, behaviours, and artifacts that the members of society use to cope with their world and with one another, and that are transmitted from generation to generation through learning" (1990:7). Het tweede concept betreft de 'primaire bakermat' van talen. Hieronder wordt het land of gebied waar een taal oorspronkelijk vandaan komt verstaan. Voor het Engels is dat Engeland, voor het Frans is dat Frankrijk en voor het Spaans is dat Spanje. Ten derde het begrip 'niet-primaire' gebieden, waaronder we de gebieden buiten de primaire bakermatten verstaan. In het geval van het Spaans is dat bijvoorbeeld Peru. Rest ons het begrip 'zichtbaarheid'. Hieronder verstaan we hoeveel aandacht aan iets wordt besteed en hoezeer leerlingen met iets geconfronteerd worden.

In het onderzoek is gekeken naar verscheidende lesmethodes, en daarbij is gekozen voor degenen die gebruikt worden in 4vwo. Om een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen hebben we eveneens gesproken met ervaren docenten die werkzaam zijn op (zowel traditionele- als vernieuwende) openbare scholen. Meer informatie volgt in de volgende sectie.

METHODE

Aangezien ons onderzoek te maken heeft met de manier waarop de cultuur van andere landen terugkomt in het onderwijs op Nederlandse middelbare scholen is het zinvol om te kijken hoe dat onderwerp terugkomt in de doelstellingen van middelbare scholen zoals die worden ingegeven van bovenaf. Cultuur lijkt van wezenlijk belang te zijn. Zo wordt er in een advies aan de Tweede Kamer door de Onderwijsraad, "Vreemde Talen in het Onderwijs," het volgende geschreven: "De Europese Commissie stimuleert meertaligheid van burgers, vanuit de gedachte dat meertaligheid bijdraagt aan onderling begrip en kennis van elkaars cultuur" (Wieringen, 2008:12). Met andere woorden, een kerndoel van het vreemde talen onderwijs is het scheppen van "begrip en kennis" van andere culturen.

In een ander stuk "Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Een Situatieschets" van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, geschreven in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, wordt aangegeven dat het geven van lessen over cultuur van andere landen een wezenlijke taak is binnen het vreemde talen onderwijs: "De algemene doelstellingen van het onderwijs moderne vreemde talen in de basisvorming (d.w.z. Engels, Duits en Frans) van het voortgezet onderwijs zijn dat leerlingen: "... enig inzicht verwerven in de samenleving en de cultuur van de voornaamste landen waar de vreemde taal de doeltaal is" (Edelenbos & De Jong, 2004:14). Uit deze twee bronnen blijkt dus duidelijk dat er bij de lessen moderne vreemde talen aandacht zou moeten worden besteed aan de culturen die bij die talen horen. Of dat inderdaad zo is en op welke wijze dat gebeurt zal moeten blijken uit de rest van ons onderzoek.

Er zijn uiteraard ook redenen om te denken dat cultuur niet de plaats inneemt die bovenstaande citaten ons doen vermoeden. Het Europees Referentie Kader (ERK) geeft geen norm voor cultuur in het talenonderwijs maar richt zich op de vier vaardigheden: spreken, lezen, schrijven en luisteren. Hierbij wordt bij spreken onderscheid gemaakt tussen spreken (monoloog) en gesprekken voeren. Op deze manier is er extra aandacht is voor het communicatieve aspect van taal. Het ERK onderscheidt in totaal zes

taalcompetentieniveaus; van beginner tot *near-native*. Uitgangspunt bij het bepalen van een niveau is wat men *kan* in de betreffende taal en wordt omschreven in descriptoren die zijn uitgewerkt in *can do-statements*. Op de webpagina van het ERK, www.erk.nl zijn alle vaardigheidsniveaus van taalbeheersing beschreven in termen van:

- *taalomvang*: wat moet je kunnen, in welke contexten en voor welke doelen?

- *taalcomplexiteit* en mate van correctheid: *hoe goed* moet je het kunnen?

Voor cultuur blijft een dergelijke beschrijving en indeling in niveaus achter, wat doet vermoeden dat cultuur naar gelang ingevuld kan worden in het vreemde talen onderwijs.

Om onze hoofdvraag te beantwoorden hebben we gekozen om binnen ons onderzoek naar zowel de lesmethode als naar de docent te kijken. Beiden bepalen in sterke mate het cultuuraanbod in de lessen, want voor alle moderne vreemde talen geldt dat leer materiaal grotendeels bepaalt wat de leerlingen aangeboden krijgen. De doorsnee lessen verlopen klassikaal en zijn sterk methodegericht. De opgaven uit het boek staan centraal, de rest van de les vormt zich daar omheen. Tijdens de lessen komt de doeltaal weinig aan de orde en ook het gebruik van de computer is gering (Edelenbos, 2004).

Naast bestaande leergangen hebben veel docenten hun eigen materiaal ontwikkeld. In de loop van de jaren hebben ze aanvullend materiaal in de vorm van teksten, fragmenten, video's en werkvormen verzameld om de lessen nog meer op de doelgroep af te stemmen. Authentiek materiaal (zoals film, nieuwsuitzendingen, kranten, restaurant menu's en reisbrochures) kan naar eigen wens door de docent aangeboden worden.

Sommige docenten en scholen hebben het gebruik van leerboeken afgeschaft en werken met taakgericht onderwijs, met activerende didactiek en samenwerkend leren als uitgangspunt. Een thema of vraagstelling wordt afgesloten met een product in de vorm van een presentatie, een artikel of een collage. Leerlingen werken met een schrift en een documentatiemap met daarin projectproducten (Siems 2006). Één van de

door ons onderzochte scholen betreft een school waar gewerkt wordt met dit soort vernieuwend onderwijs.

Er is door ons op drie verschillende middelbare scholen gekeken naar het cultuuraanbod in de door hun gebruikte methodes voor de talen Engels, Frans en Spaans. Voor Engels betrof het de methode *Of Course!*, voor Frans *Grandes Lignes* en voor Spaans *Camino*s. Om het onderzoek zo representatief mogelijk te houden hebben we voor alle talen naar de behandelde lesstof in een 4vwo methode gekeken. Vier hoofdstukken uit drie lesmethodes hebben we geanalyseerd. Dat wil zeggen; één lesmethode per moderne vreemde taal. Er is gekozen voor vier hoofdstukken, omdat dat in onze optiek een representatief beeld geeft van de gemaakte keuzes van leergangmakers wat betreft de zichtbaarheid van zowel de primaire- als de niet-primaire taalgebieden. Op deze wijze proberen wij verschillende lesmethodes met elkaar te vergelijken en een beeld te geven van de verschillende manieren waarop deze met cultuur omgaan. Hierna wordt dieper ingegaan op de door ons gebruikte werkwijze.

Per moderne vreemde taal zijn er tevens twee docenten geïnterviewd om zo een antwoord te geven op de deelvraag hoe docenten Engels, Frans en Spaans staan tegenover het lesgeven over de niet-primaire gebieden en de bijbehorende culturen. Het is interessant om te horen hoe deze docenten binnen hun lessen met cultuur omgaan, hoe zij hun keuzes verantwoorden en wat hun gedachten zijn over de aanwezigheid van informatie met betrekking tot de niet-primaire taalgebieden.

Gemeld moet worden dat de op deze wijze verkregen data in hoge mate op zichzelf staat. Een bepaalde taal, met een bepaalde docent, met een bepaalde groep leerlingen, die een bepaalde lesmethode aangeboden krijgt. We spreken dan ook over casussen en hebben binnen dit artikel niet de intentie algemene uitspraken doen. Toch is het interessant om naar de data uit deze casussen te kijken en deze te verwerken in ons onderzoek. Ten eerste bespreken we de methode van onderzoek bij de lesmethode, daarna die bij de docenten.

LESMETHODE

Leermiddelen en naslagwerken worden in

opdracht van een uitgever ontwikkeld volgens een bepaald concept dat bij meer talen wordt toegepast. Verschillende leergangen vertonen veel overeenkomsten, welke het ons mogelijk maken lesmethodes met elkaar te vergelijken. In lesmethodes worden grammaticale onderwerpen en vocabulaire aangeboden, enkel de volgorde waarin deze aan bod komen en de verschillende culturele onderwerpen waar deze aan gekoppeld worden variëren. Het is tenslotte een redelijk willekeurige volgorde waarop dit gebeurt waarbij een keuze gemaakt moet worden in een lineaire leerlijn. De grafische vormgeving, onderwerpen en bronnen van teksten worden enkel aangepast naar gelang de doelgroep. Ook wordt er een keuze gemaakt voor een bepaalde formule, de opbouw van een hoofdstuk of module welke dan consequent herhaald wordt in het hele boek. Ook aandachtspunten in de leergang variëren, bijvoorbeeld meer aandacht voor uitspraak. Leergangen werken vaak met een tekstboek, een werkboek, audio-cd en docentenboek met extra informatie en achtergronden, tips voor werkvormen en afwisselende didactiek. Daarnaast hebben veel leergangen tegenwoordig een digitale ondersteuning. Op het internet worden veel interactieve opdrachten, (zelf)evaluaties, film- en geluidsfragmenten aangeboden (Kalsbeek, 2010).

Leergangmakers hebben ingespeeld op de invoering van het ERK door nieuwe leergangen uit te brengen die leerlingen naar een bepaald ERK niveau opleiden. Zoals eerder omschreven heeft het ERK op het gebied van cultuur vooralsnog geen norm aangegeven. Niemand twijfelt er echter aan dat cultuur en kennis van land en volk deel uitmaakt van het moderne vreemde talen onderwijs, vandaar ook dat er in veel leergangen aandacht aan wordt besteed. Zonder normen en richtlijnen kan cultuur als onderdeel van de lesmethode vrij, naar smaak, wens en interesse van de leergangmakers ingevuld worden. Dit zou een reden kunnen zijn voor de grote verschillen in de manieren waarop lesmethodes cultuur aanbieden. Dit maakt het voor ons eveneens een interessant punt van onderzoek.

Zoals eerder opgemerkt is 'cultuur' een erg breed begrip, waarvan tal van definities bestaan. In ons onderzoek richten wij ons eveneens op de brede definitie van cultuur. Voor het eenduidig analyseren van de verschillende lesmethodes op de aanwezigheid van cultuurelementen uit primair- dan wel niet-primair taalgebied, is het van belang om eerst duidelijk vast te stellen wat wij als culturele aspecten

beschouwen, vooral bij een dergelijk breed interpreteerbaar begrip als cultuur.

In lesmethodes zijn allerlei vormen van cultuur te vinden, niet enkel de literaire cultuur rondom een erkend, door academici bepaald, canon. Het gaat om een veel breder gebied: vrijetijdscultuur, werkcultuur, straatcultuur, schoolcultuur, kortom een anders samengestelde set van normen en waarden (Kwakernaak 2006). Zo worden naast historische gebeurtenissen en personen ook feesten en eetgewoontes besproken. Om in staat te zijn deze cultuurelementen in te delen hebben wij een checklist gemaakt op basis van Nostrand's *emergent model scheme* uit 1974 en de vier niveaus van cultuur, beschreven in House (2007).

Nostrand's *emergent model scheme* omvat de volgende categorieën: 1) Value systems and habits of thought. 2) Society included organizations and familial, religious, and other institutions. 3) Interpersonal as well as intrapersonal conflict. 4) Ecology and technology included knowledge of plants and animals, health care, travel etc. 5) Individuals: intra/interpersonal variation. 6) Cross-cultural environment: attitudes towards other cultures.

House (2007) bespreekt vier analytische niveaus waarop cultuur gekarakteriseerd kan worden. Dit zijn 1) the general human level, 2) Societal, national level, 3) Corresponds to the second level but captures various societal and national subgroups according to geographical region, social class, age, sex, professional activity and topic, 4) The personal, individual one relating to the individual's guidelines of thinking and acting. This is the level of cultural consciousness.

Op basis van de twee bovengenoemde bronnen zijn wij tot een schema gekomen waarbinnen alle denkbare cultuurelementen uit de lesmethodes kunnen worden geclassificeerd in zeven categorieën.

LS: landschap. Alle land- en regio kaarten en de wereldkaart waarop alle landen zijn gemarkeerd waar de desbetreffende taal wordt gesproken (Engels, Frans, Spaans). Daarnaast verstaan wij hieronder alle teksten en afbeeldingen van bepaalde streken en specifiek natuurschoon behorend bij een land/regio waarin één van de drie talen wordt gesproken.

WD: Waardesystemen en denkgewoontes. De 'little-c' cultuur, met andere woorden de normen, waarden en denkgewoontes van de inwoners van de landen en gebieden waar de desbetreffende taal wordt gesproken.

CC: Cultureel canon. De 'big-c' cultuur, de culturele canon dat bij de specifieke taal

hoort zoals literatuur, kunst en muziek. MNS: Maatschappelijke en nationale subgroepen zoals sociale klasse, leeftijd, geslacht, en professionele activiteit. ET: Ecologie en technologie. Kennis van bijvoorbeeld planten en dieren, gezondheidszorg, en reizen. CB: Cultureel bewustzijn. Het persoonlijk cultureel bewustzijn; niet 'ik en de ander' maar 'wij'. TV: Taalvariatie. De verscheidenheid in taalgebruik tussen (groepen) mensen.

Naast de zeven categorieën hebben we nog twee categorieën bijgevoegd aan de checklist om ons onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken. Onder 'ambigue' verstaan we cultuurelementen die onder meerdere categorieën kunnen vallen. De overige onderdelen die niet onder te verdelen zijn zullen worden geplaatst onder 'niet in te delen'. Dit plaatsen we in een schema dat gebruikt wordt bij het analyseren van de lesmethodes. Het schema bestaat uit negen rijen, de zeven categorieën van cultuur, 'ambigue' en 'niet in te delen'. Vervolgens maken we drie kolommen. De eerste kolom is het primaire taalgebied. De tweede kolom is het niet-primaire taalgebied. De laatste kolom is een combinatie tussen het primaire- en niet-primaire taalgebied.

Bij het analyseren van de lesmethodes hebben we steeds gekeken waar een opdracht over gaat. Een opdracht die uit meerdere delen bestaat, zoals een 3 a, b en c werd hierbij als één enkele opdracht gezien en op die wijze beoordeeld. Ten eerste is gekeken of de opdracht iets met cultuur te maken heeft. Een opdracht die niets met cultuur te maken heeft komt niet in het schema terug, iedere opdracht die wel met cultuur te maken heeft is ingedeeld. Er is dan gekeken tot welke cultuurcategorie deze opdracht behoort. Als laatste is gekeken of de culturele opdracht betrekking heeft op het primaire taalgebied, een niet-primaire taalgebied of op een combinatie van beiden. Daarbij moet opgemerkt worden dat een dergelijke culturele opdracht groot en duidelijk, of juist minder opvallend aanwezig kan zijn (door bijvoorbeeld enkel het specifieke gebruik van plaatsnamen of namen van beroemde mensen).

Een opdracht kan slechts één keer ingedeeld worden, komen er meerdere categorieën van cultuur voor, dan is gekeken of een categorie van cultuur overheerst dan wel of de opdracht bij 'ambigue' geplaatst moet worden.

Op deze wijze hebben wij per methode vier hoofdstukken geanalyseerd. Elke opdracht is eerst kort omschreven om de kern eruit te

halen, en vervolgens ingedeeld in het schema, waaruit een turflijst is ontstaan.

Een voorbeeld: in oefening 1 zijn foto's van beroemdheden te zien (schrijvers, acteurs, politici en schilders). Deze mensen komen uit de primaire bakermat Spanje en uit niet-primaire gebieden (diverse landen in Latijns-Amerika). Deze opdracht wordt daarom ingedeeld bij cultureel canon (CC) en geschaald onder beide taalgebieden.

Een ander voorbeeld: een oefening met een luistertekst over de watervallen van Iguazú (Argentinië) met een afbeelding erbij. Deze opdracht valt in de categorie landschap (LS), en niet-primaire taalgebied. De resultaten van de analyse komen later in het artikel naar voren.

DOCENT

De docent heeft een doorslaggevende rol in het taal- en daarmee ook cultuuronderwijs. De docent bepaalt tenslotte welke stof er in de les behandeld wordt en of dat uit de lesmethode of aanvullend materiaal komt hetzij verhalen uit eigen ervaringen zijn. Tegenwoordig kunnen we het vreemde talen onderwijs niet meer alleen als het leren van een taal zien. Taal en cultuur zijn niet te scheiden; cultuur moet dan ook geen vijfde vaardigheid zijn naast spreken, luisteren, lezen en schrijven. Cultuur kan worden gezien als een ijsberg, zoals Hall (1976) stelt. 10% van de ijsberg is zichtbaar, 90% bevindt zich onder water. Waarneembare elementen zijn vaak het eerste contact met een nieuwe cultuur, ze zijn gemakkelijk imiteerbaar. De onzichtbare elementen zijn de drijfveren achter het zichtbare gedrag. Ze geven 'zin' en vormen een gedeelde set van oplossingen voor universele problemen. Zowel de zichtbare als de onzichtbare elementen worden aangepast en doorgegeven binnen de groep. Een deel van de cultuur is zichtbaar boven water, maar een groter deel ligt verborgen onder het wateroppervlak. Het idee dat het belangrijkste deel van cultuur intern en verborgen ligt wordt door veel wetenschappers ondersteund. Een voorbeeld ter illustratie: de top van de ijsberg, het zichtbare gedeelte, kunnen de typische gerechten, kostuums en liedjes zijn die op nationale feestdagen gezien en gehoord worden, maar de achterliggende betekenis, (de waarde van deze feestdag, hoe deze binnen de geschiedenis past van het land en het volk) hoort bij het onzichtbare gedeelte. Om daar achter te komen moet je dieper graven, het ligt veel genuanceerder en is dan ook niet altijd gemakkelijk te achterhalen.

In ons onderzoek gaan we uit van het leren van een vreemde taal in intercultureel perspectief. Een docent moet in staat zijn een

interculturele communicatieve competentie te onderwijzen. Sercu (2006: 55) schrijft hierover: *"teachers have to be equipped with the necessary knowledge, skills and attitudes required to accomplish this wider tasks in an appropriate way"*. Verder schrijft ze over hoe vreemde taal docenten in elkaar zouden moeten zitten: *"They should be sufficiently familiar with the foreign cultures associated with the foreign language they teach and that the contacts they have with these cultures should be both varied and frequent. In addition, teachers should know their own culture well and possess culture-general knowledge that can help them to explain similarities and differences between cultures to learners"* (2006:57).

In het onderzoek van Sercu (2006) naar het verkrijgen van een nieuwe professionele identiteit wordt geconcludeerd dat: *"teachers considered themselves sufficiently familiar with the foreign cultures associated with the foreign language they taught, that they had frequent media contacts with these cultures and travelled to the foreign countries as tourists quite often, at least in some of the countries investigated. Teachers felt they could deal extensively with daily life and routines, 'traditions, folklore and tourist attractions', 'youth culture', 'education' or 'history, geography, the political system' in the foreign language classroom, and that they could say at least something about for example 'values and beliefs', 'other cultural expressions (dance, art architecture, etc)', 'different ethnic and social groups' or 'international relations'"* (2006:62). Op basis van Sercu's onderzoek kan geconcludeerd worden dat de vreemde taal docenten van nu genoeg kennis hebben betreffende het onderwijzen van cultuur op de traditionele wijze (*'foreign cultural approach'*), maar dat zij iets missen als het gaat om het onderwijzen van een interculturele competentie, terwijl dit juist zo belangrijk is in het moderne vreemde taal onderwijs.

Wat moeten docenten dan doen om dit wel te bewerkstelligen? *"Teachers should be able to address pupils' stereotypes, help pupils relate their own culture to foreign cultures; compare cultures and empathize with foreign cultures' point of view"* (2006:63).

Aan de hand van deze theorie hebben wij interviewvragen bedacht waarmee wij de

tweede deelvraag willen beantwoorden. Er is een lijst van eenentwintig vragen opgesteld welke ons heeft geholpen om de interviews zo gelijk mogelijk te laten verlopen zodat de gegeven antwoorden uiteindelijk beter met elkaar vergeleken kunnen worden. Enkele voorbeelden van vragen zijn: waar denkt u aan bij het begrip cultuur? Bent u van mening dat cultuuronderwijs van belang is voor leerlingen? Wat vindt u van het cultuuraanbod in de door u gebruikte lesmethode? Denkt u bij het lesgeven ook aan gebieden buiten de primaire bakermat? Bent u van mening dat het betrekken van het niet-primaire taalgebied bij het cultuuronderwijs van belang is voor leerlingen? En hoe is de verhouding tussen primaire en secundaire culturelementen in uw lessen?

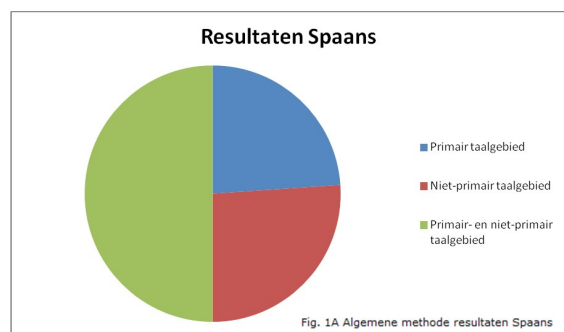
Met deze vragenlijst als leidraad hebben we interviews afgenomen met verschillende docenten moderne vreemde talen: twee docenten Engels, twee docenten Frans en twee docenten Spaans. Allen met een groot aantal jaren werkervaring in het voortgezet onderwijs, werkzaam op scholen met traditioneel of vernieuwend onderwijs. De interviews hebben tussen de 15 en 30 minuten geduurd, afhankelijk van of docenten meer of minder vertelden in reactie op de vragen. De interviews zijn opgenomen en vervolgens uitgeschreven. De resultaten zijn geanalyseerd en zullen in het verloop van dit artikel besproken worden.

ONDERZOEKSRISULTATEN LESMETHODE

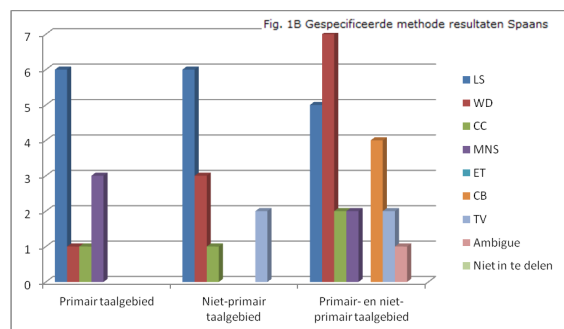
Aan de hand van de eerder besproken categorieën zijn van drie verschillende, lesmethodes steeds vier hoofdstukken onderzocht en kwamen we tot de resultaten die hieronder in schematische vorm weergegeven zijn.

*Camino*s, de door ons onderzochte Spaanse lesmethode, biedt de leerlingen een gevarieerd cultureel aanbod waarbij er sprake lijkt te zijn van een 50-50 verhouding tussen primaire- en secundaire taalgebied. Van alle op cultuur gerichte elementen betreft

24% de primaire bakermat en 26% een secundair taalgebied. De overige 50% betreffen opdrachten waar een combinatie tussen beide gebieden aanwezig is.



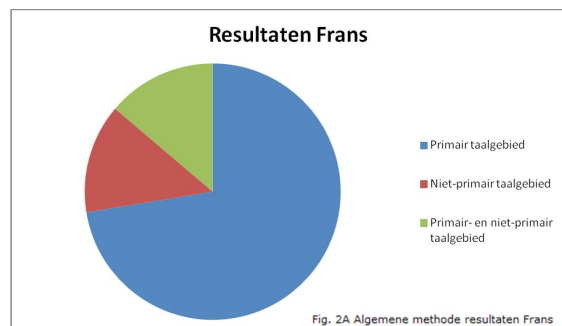
Het gevarieerde aanbod aan culturele elementen blijkt uit het feit dat zes van de zeven door ons gespecificeerde hoofdcategorieën aan bod zijn gekomen in de vier bestudeerde hoofdstukken. De twee categorieën 'waardesystemen en denkgewoontes' en 'landschap' komen het meest aan bod.



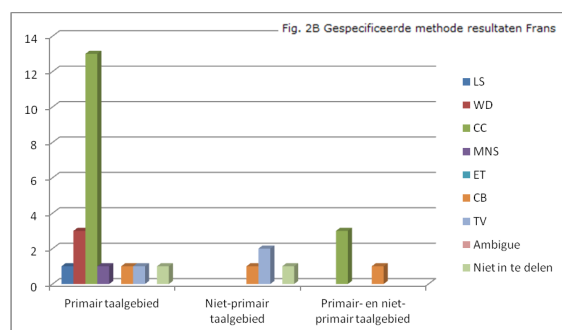
Net zoals de culturele categorieën afwisselend worden aangeboden, lijkt de structuur van de methode eveneens gebaseerd op een evenredige aandachtsverdeling tussen Spanje en landen in Latijns-Amerika. In de praktijk uit deze evenredigheid zich bijvoorbeeld in het -per tekst- aanhalen van voorbeelden uit beide gebieden. Het is noodzakelijk hierbij te vermelden dat deze verhouding geldt voor primaire- en secundaire taalgebied, en niet specifiek voor de behandelde categorieën. Zo komen taalvariaties uit het secundaire gebied naar voren en worden er subgroepen besproken die enkel behoren tot het primaire gebied. Op deze manier worden specifieke onderwerpen uit de verschillende taalgebieden behandeld en wordt de aandacht verspreid, maar steeds weer met de 50-50 verhouding als basis.

Voor de Franse lesmethode is er gekeken naar *Grandes Lignes*, een methode ontwikkeld voor jongeren die het Frans als vreemde taal leren. De resultaten van het onderzoek naar de aanwezigheid van culturele elementen in het 4vwo boek van

deze methode, leren ons dat de primaire bakermat -met een aanwezigheid van 72% - absoluut de overhand voert. In de overige 28% vinden we een evenredige verdeling tussen enkel secundair gerichte opdrachten (14%) en een combinatie tussen beide taalgebieden (eveneens 14%).

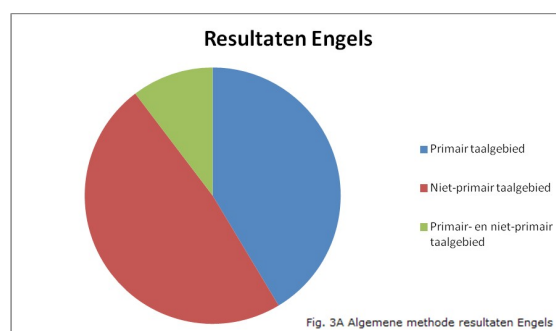


De indeling van *Grandes Lignes* is voornamelijk verantwoordelijk voor de mogelijkerwijs scheve verdeling van de culturele elementen over de zeven categorieën. Gezien het feit dat elk hoofdstuk om één bepaald thema draait, viel het in de lijn der verwachtingen dat bepaalde thema's zich beter schikken voor het implementeren van culturele elementen. Zo wordt er binnen één bepaald hoofdstuk louter aandacht besteed aan de geschiedenis en opkomst van de Franse filmindustrie en draagt dit thema hierdoor bij aan het grote aantal opdrachten in de categorie CC. Een ander onderzocht hoofdstuk betrof een minder cultureel gericht thema waar dan ook bijna geen culturele elementen aanwezig zijn en dit maakt dat de resterende categorieën nogal achterblijven. Desalniettemin blijft de primaire bakermat met eenentwintig cultuur gerichte opdrachten het fundament vormen voor deze lesmethode. De aanwezigheid van de niet-primaire taalgebieden blijft zeer gering en beperkt tot vier opdrachten, waarvan één in de categorie 'niet in te delen'.

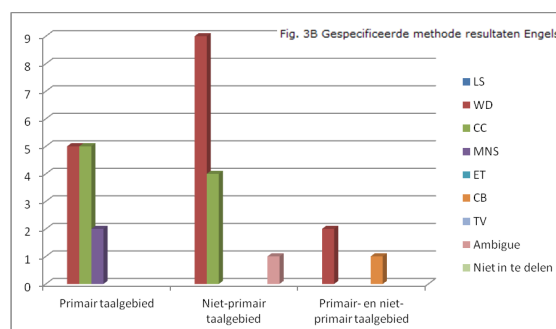


In *Of Course!*, de Engelse lesmethode, speelt cultuur een erg belangrijke rol, op vrijwel

elke pagina vinden we culturele elementen. Verschillende landen komen door de hoofdstukken heen aan bod. Hierbij gaan Engeland (als zijnde primaire taalgebied) met een aanwezigheid van 41%, en de Verenigde Staten (als zijnde niet-primaire taalgebied) met 48% min of meer gelijk op qua aandacht. Hieruit valt af te leiden dat Amerika een belangrijke plaats inneemt in dat wat de makers van de methode onder de aandacht van de leerlingen willen brengen. Andere Engelssprekende landen blijven in de meeste hoofdstukken relatief gezien erg achter.



De culturele onderwerpen die besproken worden zijn in de meeste gevallen, met zestien opdrachten, in te schalen onder de noemer 'waardesystemen en denkgewoontes'. De cultureel gerichte elementen beslaan enkel vier van de zeven categorieën en hiermee is *Of Course!* - van de drie door ons onderzochte lesmethodes - het minst cultureel gevarieerd.



De onderwerpen van de teksten in de lesmethode zijn in bijna alle gevallen sterk verbonden met de leefwereld van de middelbare scholieren. Er wordt weinig aandacht besteed aan het landschap of taalvariaties, maar des te meer aan het dagelijkse leven. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan een tekst over het hedendaagse uitgaansgeweld in Engeland.

ONDERZOEKSRESULTATEN DOCENT

Voor het onderzoeken van de zichtbaarheid van niet-primaire taalgebieden in de lessen hebben we per taal twee ervaren docenten vragen voorgelegd met betrekking tot hun visie op cultuuronderwijs en het belang van het behandelen van primaire en niet-primaire taalgebieden van enkele ervaren docenten.

Ondanks erg uiteenlopende meningen aangaande het belang van de niet-primaire taalgebieden, gaven de zes docenten allemaal aan het aanbieden van cultuur binnen hun lessen belangrijk te vinden. Door cultuuronderwijs ontwikkelen leerlingen zichzelf, leren ze meer over hun eigen cultuur en krijgen ze respect voor de cultuur van anderen. Cultuur motiveert, inspireert, enthousiasmeert en dient tevens om de lesstof aanschouwelijker te maken.

De keuze tussen het aanbieden van cultuurgerichte elementen van primaire- hetzij niet-primaire taalgebieden is bovenal een persoonlijk keuze. De docenten Spaans geven aan de verhouding tussen beide taalgebieden op het oog te houden. Ze vinden de implementatie van het niet-primaire taalgebied Latijns-Amerika in hun lessen zeer belangrijk: "Er wonen natuurlijk veel meer Spaans sprekende mensen in Zuid-Amerika dan in Spanje!"¹ Beide docenten streven naar een afwisselend lesaanbod met dezelfde 50-50 verhouding tussen primair- en niet-primair taalgebied als de door hun gebruikte lesmethode *Camino*s.

De docenten Frans zijn minder eensgezind te in het belang dat zij hechten aan het niet-primaire taalgebied tijdens hun lessen. Docente A ziet het vak Frans eerder als het vak 'Francofonie' want: "De taal Frans is meer dan alleen mode en eten, het is breder dan slechts de primaire bakermat."² Volgens deze docente is het belangrijk dat leerlingen kennis hebben van beide type taalgebieden. België wordt aangehaald als voorbeeld om leerlingen te laten zien dat het Frans ook dicht bij huis gevonden kan worden. Daarnaast worden Franssprekende landen in Afrika gebruikt om verschillen in accenten te herkennen. Dankzij een implementatie van

¹ Citaat uit interview met een 1^e graad docente Spaans, afgenomen op 13 april 2011.

² Citaat uit interview met 1^e graad docente Frans A, afgenomen op 15 april 2011.

het niet-primaire taalgebied krijgen leerlingen een completer beeld van de wereld en meer stof om over na te denken. Docente B is echter erg gericht op de primaire bakermat en denkt bij het begrip cultuur aan 'Frankrijkkunde'. Tijdens haar lessen denkt ze wel aan de niet-primaire taalgebieden, maar ze stuurt er niet bewust op aan: "Het doel van cultuuronderwijs is niet het aandacht geven aan niet-primaire taalgebieden van het Frans. Het doel is leerlingen cultuur mee te geven. Als dat toevallig uit niet-primaire taalgebieden komt is dat prima, maar het is geen doel op zich. Het gaat erom dat je leerlingen een basis meegeeft van waaruit ze verder kunnen. Ze gaan daar hun eigen keuzes in maken, maar er moet wel aanbod zijn geweest. Als we af en toe meerdere denkrichtingen bij leerlingen kunnen openen is dat heel mooi."³

Bij Engels is het tijdsaspect voornamelijk een probleem bij het geven van cultuuronderwijs, al delen beide docenten wel de mening dat het geven van cultuuronderwijs van groot belang is voor de leerlingen. Cultuur en literatuur blijven echter iets extra's, uiteindelijk is het onderwijzen van vaardigheden belangrijker. De lestijd die ze daadwerkelijk besteden aan cultuur wordt evenredig verdeeld over het primaire Engeland, en de niet-primaire Verenigde Staten van Amerika. Ze hechten dus evenveel belang aan het primaire- als aan het niet-primaire taalgebied, en geven daarbij aan dat andere gebieden veel minder aandacht krijgen in hun lessen. Engeland is binnen de lessen van belang omdat het "het land is waar de taal daarvandaan komt" en Amerika omdat "het leeft, misschien nog wel meer dan Engeland. [Ook heeft het een belangrijke plek in de wereld], er hoeft maar iets te gebeuren in de wereld en ze zijn aanwezig".⁴ Beide docenten geven verder aan dat ze het lesgeven over de culturen van Engelssprekende landen van belang vinden omdat het de taal die de leerlingen tijdens de les leren levendig maakt en het op die manier een echte plaats in hun wereld krijgt. Dit doen ze door onderwerpen te bespreken die aansluiten op de actualiteit, maar ook door dieper in te gaan op dingen die in de

³ Citaat uit interview met 1^e graad docente Frans B, afgenomen op 16 april 2011.

⁴ Citaat uit interview met 1^e graad docente Engels, afgenomen op 12 april 2011.

methode voorkomen. Één van de docenten zei: "De NHS kwam ergens in de tekst voor [en ik besprak het met de leerlingen:] 'wat is de NHS' en 'wat weet je over de gezondheidszorg in Groot Britannië en in Amerika?'"⁵. Beiden zien het behandelen van literatuur ook als een cultureel aspect van de taal en vinden dat eveneens van belang.

CONCLUSIE

Aan de hand van de verzamelde data kunnen nu conclusies getrokken worden en kan antwoord worden gegeven op de aan het begin van het artikel genoemde hoofdvraag en deelvragen.

Het antwoord op de eerste deelvraag, over hoe methodes staan tegenover niet-primaire gebieden waar Engels, Frans en Spaans wordt gesproken en bijbehorende culturen, is niet eenduidig. In zowel de Engelse- als Spaanse methodes wordt ruimschoots aandacht besteed aan de niet-primaire taalgebieden, ongeveer evenveel als aan de primaire bakermatten van de talen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ze welwillend staan tegenover het geven van informatie over dergelijke gebieden en culturen. Bij de Engelse methode viel het op dat er veel aandacht wordt besteed aan de Verenigde Staten. Hoewel dat een niet-primair taalgebied is, krijgt het evenveel aandacht als de primaire bakermat Engeland. Een soortgelijke observatie is te maken met betrekking tot de Spaanse methode, waar evenredig aandacht wordt besteed aan zowel Latijns-Amerika als Spanje. Hierbij is de Franse methode de uitzondering. In dat boek wordt vooral aandacht besteed aan Frankrijk, en in mindere mate aan de niet-primaire gebieden waar Frans wordt gesproken.

Eenzelfde patroon tekent zich af bij het antwoord op de tweede deelvraag; hoe docenten tegenover niet-primaire gebieden en culturen staan. De geïnterviewde docenten Engels en Spaans staan welwillend tegenover het behandelen van informatie over niet-primaire gebieden waar hun talen worden gesproken en de bijbehorende culturen. Voor hen zijn die gebieden even belangrijk als de primaire bakermatten. Ook hierbij is de aandacht vooral gericht op de Verenigde Staten en Latijns-Amerika, en geven de docenten aan veel belang te hechten aan het behandelen van die

gebieden. De meningen van de geïnterviewde docenten Frans zijn niet zo eenduidig als die van hun Spaanse en Engelse collega's. Één van de docenten Frans hecht er grote waarde aan om naast Frankrijk ook andere Franssprekende gebieden te behandelen, terwijl de andere docent Frans zich juist focust op Frankrijk en de andere gebieden veelal buiten beschouwing laat.

Het is opvallend hoeveel aandacht door zowel de methodes, als de docenten wordt besteed aan respectievelijk Amerika en Latijns-Amerika, maar na enig overdenken is dat alleen maar logisch, gezien het oppervlak van beide gebieden. Daarnaast spelen ze op politiek en cultureel wereldtoneel een grote rol. Hierdoor zou het vreemd zijn als er geen extra aandacht aan ze zou worden besteed.

Nu beide deelvragen zijn beantwoord kan er ook een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag (over de zichtbaarheid van niet-primaire gebieden en culturen in het middelbaar onderwijs), al is dat door de verschillen in de hierboven beschreven resultaten geen eenduidig antwoord. In de lessen Engels en Spaans zijn de niet-primaire taalgebieden en bijbehorende culturen goed zichtbaar. Zowel de methodes als de docenten besteden hier ruimschoots aandacht aan. In de lessen Frans is de situatie anders en zijn de niet-primaire gebieden en culturen een stuk minder zichtbaar. De methode focust vooral op de primaire bakermat en tussen de docenten verschillen hierover de visies.

Nu rijst de vraag wat de gevolgen van deze conclusies zijn. Verwacht kan worden dat leerlingen op middelbare scholen (als ze alle drie de vakken volgen), een breed scala aan kennis kunnen vergaren over zowel de Engels- als Spaanssprekende wereld en bijbehorende culturen. Ze zullen waarschijnlijk veel te weten komen over Frankrijk en haar cultuur, maar minder over andere gebieden waar Frans wordt gesproken.

DISCUSSIE

In het onderzoek is aan veel aspecten aandacht geschonken en dan voornamelijk aan drie verschillende lesmethodes en zes vreemde taal docenten. Echter, aan het eind van het onderzoek is opgevallen dat er een aantal aspecten zijn die in een

⁵ *Idem.*

vervolgonderzoek verder onder de loep genomen kunnen worden, of anders aangepakt zouden kunnen worden. Ook wordt in deze sectie aandacht geschonken aan het geven van een aanbeveling voor vreemde taal docenten Engels, Frans en Spaans. Ten slotte wordt deze discussie afgesloten met het bespreken van de representativiteit van het uitgevoerde onderzoek.

Voor een vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om voor alle drie de talen ook de luistervaardigheid te onderzoeken binnen lesmethodes. Zo zouden we aandacht kunnen besteden aan de aan- of afwezigheid van verschillende accenten (zoals het Australisch accent voor Engels). Vervolgens zou het voor het vak Engels interessant kunnen zijn om in een vervolgonderzoek twee gebieden als corpus te gebruiken, namelijk Engeland en Amerika. Gezien het feit dat wij landen enkel als 'primair' behandelden wanneer de taal daar ook daadwerkelijk ontstaan is, hebben we dit binnen ons huidige onderzoek niet gedaan. In Amerika is het Engels ontstaan na de Engelse kolonisatie met als gevolg dat het accent is veranderd. In de resultaten van ons huidige onderzoek zagen wij echter dat Amerika een grote rol innam als niet-primair gebied. Daarnaast zou er in een vervolgonderzoek ook meer aandacht besteedt kunnen worden aan het gebied Latijns-Amerika. De verschillende landen binnen dit gebied zouden dan apart behandeld worden en niet als één gebied worden gezien.

Aanbeveling

Uit de resultaten is gebleken dat vooral het vak Frans achterblijft bij de verdeling van de zichtbaarheid en aanwezigheid van de niet-primaire gebieden. Frans blijft voornamelijk een vak dat over Frankrijk gaat en andere gebieden komen minder aan de orde dan het geval is bij Engels en Spaans. Aan docenten Frans willen wij daarom ook aanbevelen meer nadruk te leggen op deze niet-primaire gebieden. Hierbij moet het voor de desbetreffende docent duidelijk zijn dat er niet gelijk aan verre gebieden gedacht hoeft te worden (zoals Haïti en Senegal), maar dat ook gebieden dicht bij Nederland (zoals Wallonië en Zwitserland) een optie zijn. Als het besef aanwezig is dat er ook gebieden dichtbij Nederland te vinden zijn, hopen wij

dat docenten de culturen van deze landen ook in hun lessen willen behandelen.

Uit de interviews is gebleken dat veel docenten wel iets aan cultuur willen doen, maar soms met de handen in het haar zitten over de vraag hoe dat aan te pakken. Een bij de methode horend cultuurkatern met specifieke informatie en opdrachten kan ervoor zorgen dat cultuur door de docent als een geïntegreerd aspect wordt gezien en dus niet als een losstaande vaardigheid. Deze katern zou het beginpunt voor cultuuronderwijs kunnen zijn. Er moet echter wel van de docenten verwacht worden dat ze hiervoor ook inspiratie halen uit eigen ervaringen en zelf gezocht materiaal. Bovenstaande is natuurlijk ook aan te bevelen voor docenten Engels en Spaans.

Representativiteit

Ten slotte willen wij nogmaals benadrukken dat het uitgevoerde onderzoek een beperkte mate van representativiteit kent. Ons onderzoek is te classificeren als een casus en de hierbij verkregen resultaten en getrokken conclusies zijn slechts toepasbaar op de lesmethodes *Of Course!*, *Grandes Lignes* en *Caminos* voor 4vwo. De conclusies en resultaten afkomstig uit de interviews gelden dan ook voornamelijk als een illustratie op de conclusies met betrekking tot de lesmethodes. Aan het begin van ons onderzoek wilden wij graag een zo compleet mogelijk beeld verkrijgen van de zichtbaarheid van de gebieden buiten de drie primaire bakermatten. Daarom kozen we toen voor drie onderzoeksvelden namelijk lesmethodes, docenten en leerlingen. Al snel bleek dat met deze drie componenten ons onderzoek te groot zou worden. Uiteindelijk hebben we gekozen voor de lesmethodes als hoofdcomponent en de docenten als een illustratie van de hierbij verkregen resultaten. Dat wil zeggen dat docenten hun mening hebben gegeven over het feit hoe cultuur aanwezig is in hun lessen en in de lesmethode die ze gebruiken. Als we nu echter terugkijken op ons onderzoek zou het eveneens mogelijk zijn geweest te kiezen voor het bestuderen van meerdere lesmethodes in plaats van één lesmethode per taal en twee interviews. Dit zou de representativiteit wat betreft de zichtbaarheid van de niet-primaire taalgebieden zeker hebben vergroot.

Hoewel geprobeerd is om een breed scala aan data te verzamelen, staan onze onderzoeksgroepen in de schaduw van het aantal andere Engelse, Franse en Spaanse methodes die in Nederland gebruikt worden en het aantal docenten Engels, Frans en Spaans die op Nederlandse middelbare scholen actief zijn. Wat dit betreft benadrukken we nogmaals de relatieve representativiteit van al wat in dit artikel geconstateerd is. Er is namelijk niet met zekerheid te zeggen of de getrokken conclusies eveneens van toepassing zijn op dat wat er in andere methodes, of in het werk van andere docenten naar voren komt.

Een ander probleem dat tijdens het onderzoek de kop opstak is dat het instrument dat wij gebruikten om de methodes te analyseren verder aangescherpt had kunnen worden. De categorieën hadden in groter detail moeten worden gedefinieerd om derhalve te voorkomen dat de subjectieve interpretaties van de onderzoekers bepaalde aspecten kleurden. Zo was het bijvoorbeeld niet altijd duidelijk of een element als 'sport' onder de noemer 'cultuur' van een land viel.

LITERATUUR

- Bates, Daniel & Fred Plog. *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill, 1990
- Edelenbos, P. & J.H.A.L. de Jong, reds. *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Een Situatieschets*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, 2004
- House J. "What is an intercultural speaker?". E Alcon Soler & M.P. Sofant Jordà, eds. *Intercultural Language Use and Language Learning*. New York: Springer, 2007 (7-21)
- Kalsbeek van, A. "In en uit de praktijk. Kroniek van het Nederlands als vreemde taal". *Internationale neerlandistiek*, vol. 48, nr. 1. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010 (36-46)
- Kwakernaak, E. "Het avontuur in het vreemdetalenonderwijs". *Levende Talen Magazine*, nr. 3. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, 2006 (5-7)
- Kwakernaak, E. "Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs". *Levende Talen Tijdschrift* 7/1, 2006 (23-29)
- Sercu, Lies. "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity". *Intercultural Education*, vol. 17, nr. 1. Oxford: Routledge, maart 2006 (55-72)
- Siems, D. (2006) "Spaans zonder leerboek". *Levende Talen Magazine*, nr. 3.

Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, 2006 (29-30)

Wieringen, A.M.L. van. *Vreemde Talen in het Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2008

Emily Cruz, Joëlle van Kaam, Derk van Santvoort en Margo Sterk zijn docent-in-opleiding, respectievelijk voor de schoolvaken Spaans, Frans, Engels en Frans aan het COL te Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de zichtbaarheid van niet-primaire gebieden en culturen van het Engels, Frans en Spaans in het middelbaar onderwijs.

De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

Juni 2011, Utrecht