

## Taal, gemeenschap en voortgezet onderwijs

Fase, W.; Kroon, S.

*Published in:*  
Samenwijs

*Publication date:*  
1988

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Fase, W., & Kroon, S. (1988). Taal, gemeenschap en voortgezet onderwijs: 2. Gemeenschapstalen hebben eigen positie met zelfstandige pedagogiek en didactiek. *Samenwijs*, 8(8), 298-299.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright, please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## TAAL, GEMEENSCHAP EN VOORTGEZET ONDERWIJS (2)

# Gemeenschapstalen hebben eigen positie met zelfstandige pedagogiek en didactiek

- Impressies van een Europees colloquium
- door Willem Fase en Sjaak Kroon
- Erasmus Universiteit en
- Katholieke Universiteit Brabant

Zoals eerder opgemerkt, maakt men zich in de Britse variant van moedertaalonderwijs niet zo druk om de 'culturele kwestie'. Taalonderwijs gaat voor cultuuroverdracht; de pittige en schier eindeloze discussies die we in Nederland of West-Duitsland wel kennen over de vulling van cultuur in ETC-onderwijs is de Britten eigenlijk vreemd. De school zelf, is een culturele mix en die schoolcultuur is, zo kon tussendoor worden beluisterd, een belangrijker bron van inspiratie voor het onderwijs in gemeenschapstalen dan iedere thuiscultuur afzonderlijk.

### Uiteenlopende motieven

Zo luidt althans het standpunt dat door de projectleiding naar buiten wordt gedragen

en waarover onder direct betrokkenen ook consensus groeiende is. Voor de volledigheid zij er op gewezen dat sommige scholen, zeker in het begin van het project, zeer uiteenlopende motieven voor dit type onderwijs naar voren brachten, variërend van het intrinsieke doel van taalverwerving tot redenen die terug te voeren zijn op de band met de etnische gemeenschap en het thuismilieu. Niettegenstaande deze verschillen in opvatting, kan wel gesteld worden dat men zich in de Britse verhoudingen vooral druk maakt over de vraag naar de identiteitsbepalende kenmerken van gemeenschapstalen (met een sterk accent op talen) in vergelijking tot tweede-taalverwerving of het moderne-talenonderwijs.

### Plaats gemeenschapstalen

Waar staan gemeenschapstalen precies in het brede spectrum van taalonderwijs naar didactiek en eindtermen? Een algemeen antwoord dat voor alle gemeenschapstalen geldt is er eigenlijk niet. Vergeleken bij het Italiaans is er bij het Urdu een 'immens probleem' om leerlingen de taal in al haar facetten te leren, omdat veel van de leerlingen het Urdu tamelijk slecht of in het geheel niet beheersen. Het spreekt voor zich dat in die context de specifieke positie van de gemeenschapstaal een heel andere is dan die van het Italiaans. In het algemeen echter worden

gemeenschapstalen ergens gesitueerd tussen eerste en tweede taal in.

### Studiematerialen ontoereikend

Tijdens verschillende bijeenkomsten werd duidelijk gemaakt dat de studiematerialen die voor beide doeleinden zijn ontwikkeld, voor de 'gemeenschapstaal-leerder' eigenlijk niet toereikend zijn. Zo wees een Italiaanse onderwijsgevende er op dat de teksten en leerboeken die in Italië worden gebruikt doorgaans veel te moeilijk zijn. Om andere, meer ideologisch getinte redenen vonden ook Pujabi-onderwijsgevers dat het geen aanbeveling verdient teksten uit het herkomstland te gebruiken. Aan de andere kant, zo liet men van Italiaanse zijde horen, doen de teksten die in het moderne-talenonderwijs worden gebruikt veel te toeristisch aan. Het zonder meer vervangen van de klassieke aanpak volgens de grammatica-vertaalmethode met als centraal element de vertaling Urdu-Engels v.v. door een meer communicatieve benadering waarin de leerlingen in het Urdu een plaats leren bespreken op een camping in pakweg Schotland, is, als het gaat om onderwijs in gemeenschapstalen, eigenlijk onverteerbaar.

### Veel is leerkracht-gebonden

Anders gezegd: gemeenschapstalen hebben hun eigen positie, die uitnodigt tot een zelfstandige pedagogiek en didactiek en eigen les- en instructiematerialen. Voorlopig is de conclusie gerechtvaardigd dat deze consensus over een zelfstandige positie van gemeenschapstalen in onderwijskundige opzichts, nog lang niet is uitgemond in een coherent en uitgewerkt plan. Veel van de spanningen op dit terrein zijn leerkracht-gebonden. Met vallen en opstaan proberen docenten, die feitelijk niet voor leerplanontwikkeling en materiaalproductie zijn opgeleid, het onderwijs in gemeenschapstalen een eigen gezicht te geven.

### Differentiatie en eindexamens

Hoe de leerlingen over de verschillende klassen en onderwijsgevers te verdelen, en welke vormen van interne differentiatie mogelijk en wenselijk zijn, blijkt eveneens tot de lastige opgaven te behoren. Normaliter wordt van leeftijdsgroepen uitgegaan en binnen die randvoorwaarden komt niveaudifferentiatie tot stand. Daarbij telt minder de algemene taalkundige achtergrond of het prestatieniveau van de leerling, dan de communicatieve vaardigheden die hij of zij in de gemeenschapstaal inmiddels heeft ontwikkeld. Zo ontstaan, zo bleek uit praktijkvoorbeelden, doorgaans twee of drie niveaugroepen, die --als de aantallen leerlingen het toelaten-- in verschillende klassen worden geplaatst.



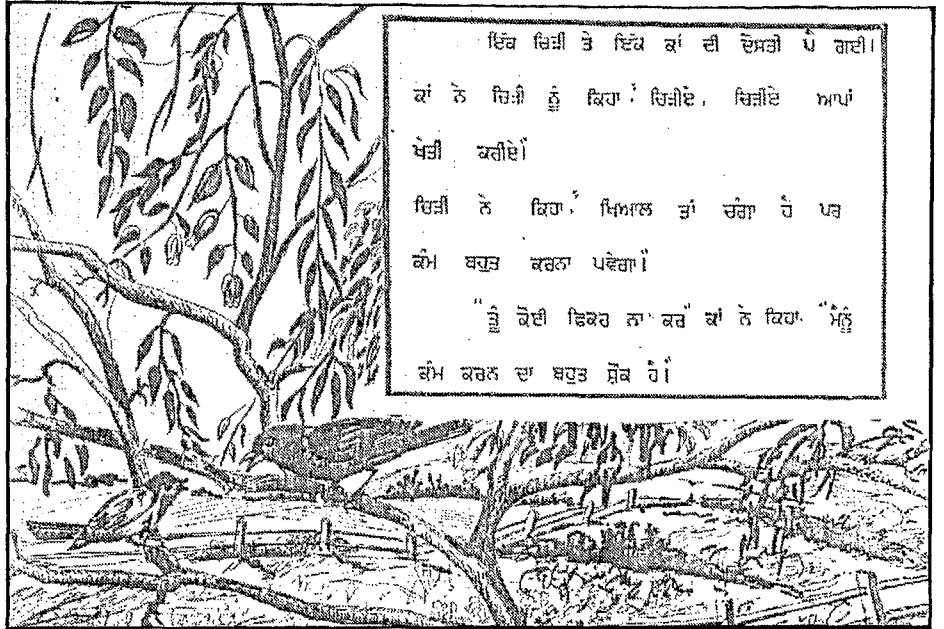
Lucien Jacoby (Europese Commissie), John Broadbent (projectleider), Harold Rosen (voorzitter) en John Stinger (inspecteur) tijdens het symposium

Indien intern differentieren niet te vermijden is, zou er, zo merkte een aanwezige linguïste nadrukkelijk op, voor gezorgd moeten worden dat steeds een thema centraal staat, dat, al naar gelang het niveau van de leerlingen, tot verschillende didactische methoden aanleiding geeft.

De wijze van differentieren, te weten naar niveau, wordt in hoge mate gedictieerd door de examennormen die zijn ontwikkeld. Er is in augustus 1986 een voorstel voor zogenaamde GCSE examencriteria opgesteld en daaruit komt naar voren, dat er gezamenlijke eindtermen zijn geformuleerd voor de onderdelen luisteren, spreken, lezen en schrijven. Het laatste onderdeel, schrijven, is voor de zwakste groep niet verplicht. In dit voorstel is ook ingegaan op de algemene opbrengst die men wil realiseren, te weten het bevorderen van praktische communicatie; het leggen van een grondslag voor verdere studie, werk en vrije tijd; het bieden van inzicht in cultuur, beschaving en literatuur; het stimuleren van positieve attitudes tegenover taal en taaldiversiteit; het ontwikkelen van zoveel mogelijk tweetalige vaardigheden; het bijbrengen van alertheid voor de aard van talen en taalontwikkeling; en het stimuleren van taalvaardigheden die een algemene toepassing kennen. Een interessant punt van discussie was of bij examens de instructies in het Engels moeten worden gegeven. De samenstellers van examennormen zijn daarvoor, nu leerlingen bijna zonder uitzondering het Engels beheersen. Op die manier, zo is de redenering, wordt alleen begrip van de gemeenschapstaal gemeten, en krijgt 'ruis' door onbegrip over de exameninstructie geen kans.

**Positie 'community language teachers' en hun vak**

De opleiding tot docent, welke een traditie kent die verder terug gaat dan de start van het project, heeft twee poten: initieel en 'in-service'. Ming Tsow zette uiteen welke maat-



ਇੱਕ ਚਿੱਠੀ ਤੇ ਇੱਕ ਕਾਂ ਦੀ ਦੋਸਤੀ ਪੈ ਗਈ।  
 ਕਾਂ ਨੇ ਚਿੱਠੀ ਨੂੰ ਕਿਹਾ: ਚਿੱਠੀਏ, ਚਿੱਠੀਏ ਮਾਪਾਂ  
 ਖੇੜੀ ਕਰੀਏ।  
 ਚਿੱਠੀ ਨੇ ਕਿਹਾ: ਖਿਆਲ ਤਾਂ ਚੰਗਾ ਹੈ ਪਰ  
 ਕੰਮ ਬਹੁਤ ਕਰਨਾ ਪਵੇਗਾ।  
 "ਤੂੰ ਕੋਈ ਫਿਕਰ ਨਾ ਕਰ" ਕਾਂ ਨੇ ਕਿਹਾ। "ਮੈਂ  
 ਕੰਮ ਕਰਨ ਦਾ ਬਹੁਤ ਸ਼ੌਕ ਹਾਂ।"

regelen dienaangaande in de loop van de tijd zijn getroffen. Met name het onderdeel bijscholing was de moeite waard, omdat aan een eenvoudige, toegankelijke en doelmatige opzet is gedacht. Er is sprake van een 'tutor-systeem', waarbij een senior-docent de begeleiding van een junior op zich neemt; de vrijdagmiddagen zijn in Londen steeds voor deze docenten vrij geroosterd om gezamenlijk over inhoudelijke en organisatorische zaken te overleggen en bovendien worden er periodiek intensieve scholingsweekends georganiseerd.

Een laatste, maar uiterst belangwekkend gespreksthema had betrekking op de status en acceptatie door anderen van het vak gemeenschapstalen. Daarover bestaan op het ogenblik de grootst mogelijke twijfels. Zo wordt uit het rapport 1984-1987 duidelijk dat, en het staat er vrijwel letterlijk, 'de praktijk van afzondering van leerlingen uit normale klassen voor het onderwijs in gemeenschapstalen, met name in de eerste jaren van het secundair onderwijs, aanzienlijke nadelen heeft voor een uitgebalanceerd curriculum en voor de bevordering van sociale gelijkheid op school'. Direct daarop volgt een zinsnede, waarin het sterke vermoeden wordt uitgesproken dat, willen alle inspanningen op dit terrein renderen, er minstens voor twee jaar, maar liever langer, een programma moet worden aangeboden.

**Kern van het probleem**

Ziehier, de kern van het probleem waarmee de introductie van gemeenschapstalen te kampen heeft. Uit diverse bijdragen werd duidelijk hoe lastig het is om in het bestaande, en min of meer voor vaststaand aangenomen schoolprogramma in te breken. 'Time-tabling' en lokatie (een eigen ruimte bijvoorbeeld) stuiten op grote problemen, nu het om een betrekkelijk nieuw vak gaat, dat niet wordt aangeboden in het basisonderwijs, op scholen bovendien waar Frans verplichte tweede taal is en blijft, en terwijl men moet opereren met een te gering aantal goed

gekwalficeerde docenten. Aan de hand van diverse gevalstudies werd duidelijk welke barrières, niet in het minst in sociaal-psychologisch opzicht, de beginnende docent allemaal moet overwinnen, wil een structurele en volwaardige plaats voor zijn of haar vak op termijn tot de mogelijkheden gaan behoren. Zo is, los van didactische en pedagogische vraagstukken, het sociologische verschijnsel van uitsluiting en marginalisering ook hier aan de orde. Overigens is dat in de Britse context geen reden om gemeenschapstalen in het voortgezet onderwijs op te laten gaan in het moderne talenonderwijs, dat vanouds een sterke reputatie kent. Want, zo redeneert men, wat aan status eventueel wordt gewonnen, wordt in termen van een noodzakelijk geachte profilering en identiteit verloren. Die prijs acht men te hoog; de vastberadenheid om op deze eenmaal ingeslagen weg verder te gaan is groot.

**Europees perspectief**

Tijdens de slotbijeenkomst werd nog een stencil uitgedeeld. De projectleiding wilde op de valreep het een en ander kwijt over de noodzaak om mininale voorzieningen te treffen ter bestendinging van de praktijk en de gedachtenwisseling daarover. De laatste overdenking was Europees georiënteerd; in alle lidstaten zouden adequate maatregelen getroffen moeten worden om, zoveel mogelijk in overeenstemming met elkaar, te komen tot een nauwkeurige profielschets van de leerlingen aangaande hun gemeenschapstaal, examenregels en -normen en een professionele, kwalitatief hoogstaande leraarstatus. Wie zwijgt stemt doorgaans toe. Zo kon het uitblijven van reacties van de congresgangers worden opgevat als een instemming op brede schaal met ingrepen die gericht zijn op kwaliteitsverbetering van het onderwijs in gemeenschapstalen binnen het reguliere onderwijs.

Het eerste artikel is gepubliceerd in SAMENWIJS van februari 1988.

**ADVERTEREN**

*in SAMENWIJS is  
als het schrijven van  
een brief naar mensen  
die u wilt bereiken.  
Ze antwoorden er op!*