

Leerganganalyse met aandacht voor intratalige variatie

Welke "T" in NVT-onderwijs?

Tom F.H. Smits & Hanne Kloots

Universiteit Antwerpen (Departement Taalkunde, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen); Universiteit Antwerpen (Departement Taalkunde, Departement Vertalers en Tolken)

tom.smits@uantwerpen.be; hanne.kloots@uantwerpen.be

Bij docenten Nederlands als vreemde taal zorgen de verschillen tussen het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands wel eens voor hoofdbrekens. Welk Nederlands moet als norm worden gebruikt in het vreemdetalenonderwijs? Om docenten of materiaalontwikkelaars meer bewust te maken van deze problematiek, ontwikkelden we een checklist. De vragen werden geordend in vier rubrieken: (1) kenmerken die te maken hebben met nationale variatie in het taalgebruik, (2) kenmerken die te maken hebben met het bereik van nationale media, (3) algemene informatie over de taalsituatie ('Landeskunde') en (4) achtergrondinformatie over de auteurs en de uitgeverij. Bij wijze van proef pasten we de checklist toe op de methode *Vanzelfsprekend* (Devos et al., 2009a/b). We situeren de checklist ook in het ruimere taalkundige en onderwijskundige kader rond intratalige - en met name nationale - variatie.

1. Inleiding

Voor veel docenten Nederlands als vreemde taal (NVT) is het een bekend probleem: welke nationale variëteit dienen ze als model te hanteren in hun cursussen en colleges? Is dat het Nederlands van Nederland, of is er ook ruimte voor varianten (bv. klanken, woorden, grammaticale constructies) uit andere delen van het Nederlandse taalgebied? In de loop der jaren hebben al heel wat universitaire taaldocenten over deze problematiek gereflecteerd. Een eerste reeks publicaties dateert van begin jaren 90 van de twintigste eeuw (Theissen, 1992; Janssens, 1992; Van de Poel & Van Elst, 1994; Vromans, 1995). Vanaf 2010 kwam een nieuwe publicatiestroom op gang (Hilgsmann, 2010; Marynissen, 2010; Beheydt, 2011; Boonen & Harmes, 2012; Diepeveen & Hüning, 2013). De auteurs komen doorgaans tot dezelfde conclusie: zeker aan het begin van hun opleiding hebben studenten nood aan duidelijkheid en

heldere regels. Te zeer focussen op intratalige variatie zou de leerders ontmoedigen of verwarren. Tegelijk wordt er door een aantal docenten echter ook op aangedrongen om niet blind te zijn voor de verschillen tussen het Nederlands- en het Belgisch-Nederlands. Studenten dienen namelijk voorbereid te worden op de talige realiteit - en de intratalige variatie - waar ze later mee te maken kunnen krijgen. Een recent initiatief dat probeert “bewustzijn te scheppen voor de ruime interne variatie van het Nederlands”, is *Dutch++* (Diepeveen & Hüning, 2013, p. 87).¹

Het doel van deze bijdrage is om een praktisch bruikbare, wetenschappelijk onderbouwde checklist te construeren die inzicht geeft in de mate waarin een leergang aandacht besteedt aan intratalige variatie, in het bijzonder aan de verschillen tussen het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands. In deze bijdrage benaderen we het Nederlands als pluricentrische taal (§2). Voor we de checklist opstelden, hebben we nagegaan hoeveel ruimte er is voor nationale variatie in het Europees Referentiekader (§3.1). Ook hebben we ons verdiept in de manieren waarop leergangen geanalyseerd kunnen worden (§3.2). We presenteren onze eigen checklist in §4 en passen hem toe op de leergang *Vanzelfsprekend*. In §5 reflecteren we over onze bevindingen.

2. Taalkundig kader

Deze bijdrage vertrekt van het idee dat het Nederlands een pluricentrische taal is. Bij een pluricentrische taal wordt - bondig samengevat - “de ontwikkeling van de (standaard)taal [...] aangestuurd vanuit meer dan één centrum” (De Caluwe, 2013, p. 35). Een uitvoerige toelichting bij het concept pluricentriciteit is te vinden in Clyne (1992) en Muhr (2012). Verschillen tussen de nationale variëteiten treffen we zowel aan in de uitspraak, de woordenschat, de grammatica, de pragmatiek en soms zelfs in het schrift. Traditioneel wordt er een onderscheid gemaakt tussen een “dominante” variëteit en een of meer “niet-dominante” variëteiten. De term “dominant” moet daarbij niet geïnterpreteerd worden als een waardeoordeel, maar zegt a.h.w. iets over de marktpositie van een nationale variëteit, zowel binnen het eigen taalgebied als erbuiten (zie bv. voor het Duits: Hägi, 2013, p. 103). Meestal - maar niet altijd - heeft de dominante variëteit de meeste sprekers. Het is vaak ook de variëteit die het eerst gestandaardiseerd werd. Welke variëteit de dominante is, heeft echter ook te maken met historische, economische, culturele en politieke factoren. Om inzicht te krijgen in de verhouding tussen de variëteiten van een pluricentrische taal dienen we dus de ruimere context van de taal te bestuderen. Ook het Nederlands is een pluricentrische taal. De grootste nationale variëteiten van het Nederlands zijn het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands. Traditioneel wordt het Nederlands-Nederlands als de dominante variëteit beschouwd.

Clyne (1992, p. 2-4, 455-460) en Muhr (2012) beschrijven een aantal globale tendensen m.b.t. de verhouding tussen de dominante en de niet-dominante

¹ *Dutch++* is een Lifelong Learning-project gefinancierd door de Europese Commissie. Meer informatie over dit project is te vinden via <https://dutchplusplus.ned.univie.ac.at/>.

variëteit(en). Hieronder noemen we er een aantal die aan de basis zullen liggen van onze checklist:

- Sprekers van de dominante variëteit zijn vaak niet zo goed vertrouwd met de niet-dominante variëteit(en).
- Als gebruikers van de dominante variëteit geconfronteerd worden met varianten van een niet-dominante variëteit, typeren ze die vaak als “afwijkend”, “schattig”, “archaïsch” of “exotisch”.
- Als er convergentie plaatsvindt, is het meestal de niet-dominante variëteit die zich aanpast aan de dominante.
- Terwijl taalverandering in de dominante variëteit doorgaans als een natuurlijke evolutie wordt gepercipieerd, worden veranderingen in een niet-dominante variëteit eerder als problematisch of als een gevaar (voor de taaleenheid) beschouwd.
- Media, publicaties en didactisch materiaal uit het op taalvlak dominante deel van het taalgebied bereiken wereldwijd meestal een ruimer publiek dan die uit de niet-dominante delen.
- Het land waar de dominante variëteit wordt gebruikt, beschikt vaak ook over meer middelen om zijn variëteit te codificeren in naslagwerken (bv. via woordenboeken).

3. Onderwijskundig kader

3.1. Europees Referentiekader

Om een uniformere onderwijsontwikkeling en niveaubepaling mogelijk te maken, opereert het Europese vreemdetalenonderwijs sinds de millenniumwisseling binnen het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK), ontwikkeld door de Raad van Europa. Het onderwijs en dus ook het onderwijsmateriaal worden afgestemd op een internationaal geldig competentieprofiel, waardoor talenkennis over de grenzen heen vergelijkbaar wordt. Het ERK schrijft voor welke taalcompetenties verworven moeten worden en omschrijft ook precies welke taalvaardigheid op elk van de zes niveaus (“referentieniveaus” of “beheersingsschalen”) van het leerproces verwacht wordt.

In Vlaanderen waren opleidingen uit het volwassenenonderwijs, waar het referentiekader oorspronkelijk voor bedoeld was, het snelst in overeenstemming met het ERK (Kruth, 2009). Sinds september 2010 zijn de eindtermen voor taalcompetenties in het basis- en secundair onderwijs ook aangepast aan de referentieniveaus van het ERK. In het hoger onderwijs wordt het ERK nu eveneens als leidraad voor de opleidingen gekozen, met die uitzondering dat in bepaalde studierichtingen eerder een academische taalbeheersing wordt nagestreefd dan de algemene taalbeheersing waarop het ERK zich toespitst.

De centrale rol die het referentiekader vandaag inneemt, o.a. bij de bepaling van doelstellingen en inhouden voor taalleerprogramma's, maakt de vraag welke competenties het ERK voorschrijft voor pluricentrische talen erg relevant. Om "volledig doeltreffend te kunnen deelnemen aan communicatiegebeurtenissen" hebben taalleerders en taalgebruikers volgens het ERK zowel talige als niet-taalgebonden (algemene) competenties nodig, naast het vermogen om deze competenties om te zetten in praktische handelingen en strategieën (Meijer & Noijons, 2008, p. 121). Wat de talige competenties betreft, onderstreept het ERK het belang van de gebruikelijke, functioneel-communicatieve taalcompetenties begrijpen (luisteren en lezen), spreken (interactie en productie) en schrijven. In engere zin omvat communicatieve competentie naast linguïstische en pragmatische ook sociolinguïstische competenties. Hieronder verstaan we de kennis en vaardigheden die nodig zijn om het sociale aspect van taalgebruik onder de knie te krijgen (bv. "linguïstische markerings van sociale verhoudingen; beleefdheidsconventies; uitdrukkingen van volkswijsheid; registerverschillen, en dialect en accent", Meijer & Noijons, 2008, p. 110).

Registerverschillen zijn "verschillen tussen taalvarianten die in verschillende contexten worden gebruikt", bijvoorbeeld bij informeel taalgebruik (Meijer & Noijons, 2008, p. 112). Met betrekking tot dialect en accent verwijst het ERK naar regionale verschillen op talig en cultureel vlak. "Deze zijn gewoonlijk het sterkst gemarkeerd bij hen die een zuiver lokaal leven leiden en correleren dan ook met maatschappelijke klasse, beroep en onderwijsniveau" (Meijer & Noijons, 2008, p. 112). Het dialect wordt belangrijk geacht voor het inschatten van gesprekspartners. Daarbij kunnen interculturele vaardigheden helpen om los te komen van stereotypen. Tegelijk raadt het ERK af om dialectvormen over te nemen omdat ze sociale connotaties dragen en een gevaar (lijken te) vormen voor "samenhang en consistentie" (Meijer & Noijons, 2008, p. 112).

Bijgevolg hebben taalleerders/-gebruikers ook nood aan interculturele competenties. Immers, "[d]e linguïstische en culturele competenties met betrekking tot elke taal worden beïnvloed door kennis van de andere en dragen bij aan intercultureel bewustzijn, vaardigheden en bekwaamheden" (Meijer & Noijons, 2008, p. 43). Onder meer daarom heeft het ERK oog voor de context (het domein) van het taalgebruik, zoals het publieke domein (bv. bestuurlijke instanties, openbare diensten, culturele activiteiten en vrijetijdsbestedingen met een publiek karakter, betrekkingen met de media) en het persoonlijke domein (bv. individuele sociale gewoonten) waarin taalkennis wordt ingezet (p. 17).

Enkele aanbevelingen die het ERK, vertrekkende vanuit de bovenstaande inzichten, formuleert, bieden waardevolle aanknopingspunten voor de beoordeling van leergangen voor pluricentrische talen zoals het Nederlands. Een voorbeeld:

Gebbruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden: in welke domeinen de leerder actief zal moeten zijn [...] met welke situaties de leerder zal moeten kunnen omgaan; met welke plaatsen,

instellingen/organisaties, personen, dingen, gebeurtenissen en acties de leerder te maken krijgt. (Meijer & Noijons, 2008, p. 45)

Het belang van het pluricentrische aspect van taal weerspiegelt zich ook in verwijzingen naar concrete “sociale omstandigheden” waarin communicatie plaatsvindt (Meijer & Noijons, 2008, p. 46). In deze situaties wordt gecommuniceerd met o.a. gewone mensen, functionarissen, politieagenten. Taalgebruikers komen in aanraking met verschillende soorten “teksten” zoals bijvoorbeeld kranten, uitgezonden en opgenomen gesproken woord, reglementen en advertentiemateriaal (p. 47-48). Eveneens relevant vanuit het standpunt van pluricentrische taalvariatie zijn ten slotte de volgende communicatieve thema’s: dagelijks leven, vrije tijd en ontspanning, eten en drinken, dienstverlening en taal (p. 50).

In zijn competentiebeschrijvingen en zijn aanbevelingen bevat het ERK duidelijk inhoudelijke argumenten die pleiten voor aandacht voor taalvariatie bij het aanleren van een vreemde taal. De aandacht voor taalvariatie in het ERK zelf blijkt zich echter te beperken tot registerverschillen (“formeel register”, “spreektaal”, “plat taalgebruik”) en dialect en accent (zie hierboven). Onder de hoofding “dialect en accent” worden talige markerings van zowel maatschappelijke klasse, regionale afkomst, nationale afkomst, etniciteit als beroepsgroep samengevat die kunnen blijken uit het gebruik van lexicale, grammaticale, fonologische, prosodische en paralinguïstische taalvarianten. Ook in de zogenaamde *Can-Do statements* waarin de competenties per referentieniveau worden omschreven komen de andere niveaus van taalvariatie (bv. regiolect, pluricentrische variatie) niet aan bod. Het variationele spectrum in het ERK lijkt m.a.w. beperkt te zijn tot standaardtaal, omgangstaal, dialect en registerverschillen. Een selectie van de can-dodescriptoren werd opgenomen in een appendix.

Het ERK maakt nergens melding van pluricentrische taalvariatie. Niettemin past het aankweken van kennis, vaardigheden en attitudes voor pluricentrische taalvariatie wel naadloos binnen de onderwijskundige doelstellingen van het ERK en binnen de “sociolinguïstische trefzekerheid” die de taalleerder/-gebruiker, geleidelijk toenemend van niveau A1 tot niveau C2, moet bezitten (Meijer & Noijons, 2008, p. 113). Vanuit het standpunt van functioneel, communicatief en leerling- resp. studentgericht taalonderwijs is het dus zeker gerechtvaardigd om zich bij de analyse van leergangen ook af te vragen of de leergang een meerwaarde kan bieden voor de behandeling van intratalige variatie.

3.2. Leerganganalyse

De status van leerboeken en, ermee samenhangend, het gebruik ervan in het onderwijs verschillen sterk van land tot land (cf. Clément, 2008, p. 93; Pingel, 2010, p. 42; Foster, 2011, p. 5). Dat geldt ook voor de analyse van de kwaliteit van leergangen. Er bestaan twee verschillende, maar complementaire types van onderzoek waarbij (de kwaliteit van) een schoolboek geanalyseerd wordt. Het eerste type (‘textbook

research', 'Lehrbuchforschung') noemen we in deze bijdrage *leerboekonderzoek*. Het tweede type ('materials evaluation', 'Lehrwerkanalyse') noemen we *leerganganalyse*. Hieronder lichten we beide benaderingen kort toe.

Leerboekonderzoek is een wetenschappelijke discipline die de inhoudelijke en soms ook pedagogisch-didactische kwaliteit van een leerboek bestudeert, met bijzondere aandacht voor historische of politiek-ideologische aspecten: "critiquing textbooks in order to improve the ways in which young people appreciate and understand the [world]" (Foster, 2011, p. 14). Leerboekonderzoek werd volgens Marsden (2001, p. 57) niet overall even actief bedreven. Hij kwalificeerde het leerboekonderzoek in Engeland tijdens het laatste decennium van de 20^{ste} eeuw als een "zwart gat". In Frankrijk geldt ook voor het daaropvolgende decennium: "textbook research cannot be considered as a very active field" (Bruillard, 2011, p. 1). De Duitstalige traditie steekt hiertegen af. In het Duitse taalgebied staat het gespecialiseerde Georg-Eckert-Instituut voor internationaal schoolboekonderzoek bekend om zijn sterk uitgebouwde onderwijskundig-wetenschappelijke activiteiten rond leerboekonderzoek. Het instituut werd in 1951 gesticht en kent zijn huidige vorm en naam sinds 1975.

Leerganganalyse daarentegen staat zowel voor een praktische handeling als voor een academische discipline, waarbij men de (vak)didactische kwaliteit van een leergang (d.w.z. leerboek en bijbehorend materiaal) beoordeelt, bijvoorbeeld om die in de eigen onderwijspraktijk te gebruiken (Von der Handt, 2010, p. 189). Ook hier komen (culturele) verschillen tevoorschijn. Een vergelijking van Nederlandse, Engelse en Duitse handboeken (vreemde)taaldidactiek laat zien dat de benaderingen van leerganganalyse voor deze drie talen methodologisch lichtjes verschillen. Het verschil zit hem vooral in de mate waarin er gebruik wordt gemaakt van een gedetailleerde, objectiverende lijst van criteria. Terwijl sommige auteurs opteren voor een checklist met vaste criteria kiezen andere auteurs voor een eerder impressionistische evaluatie of juist voor een diepgaande, kwalitatieve analyse van een specifiek deel(aspect) van het leerboek (Smits & Kloots, in voorber.). En weer valt de Duitse aanpak op. Terwijl de Angelsaksische publicatiestroom rond leerganganalyse pas sinds het midden van de jaren negentig van de 20ste eeuw volop op gang kwam (Tomlinson, 2012, p. 343), is leerganganalyse in Duitsland al sinds de jaren zeventig een academisch onderbouwde activiteit (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, p. 1034). Ze leverde o.a. het analyse-instrument voor het vreemdetalenonderwijs "Mannheimer Gutachten" op (Engel et al., 1977, 1979), dat "entsprechende Kontroversen ausgelöst [...], trotz aller Einwände zugleich aber für das Fach eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse begründet [hat]" (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, p. 1034). Stringente criterialijsten zijn controversieel. Een verfijnd en systematisch analyse-instrument biedt objectiviteit en transparantie, maar een holistische analyse (met globale beoordelingen) toont vaak duidelijker de voor- en nadelen van een leergang. Von der Handt (2010, p. 189) pleit daarom voor een combinatie van beide methoden.

Op een ander heikel punt wijst Littlejohn (2011, p. 181-182): “[checklists] do not offer the teacher-analyst much assistance in how to ascertain if a particular feature is present or absent”, een manco van zowel Duitstalige, Engelstalige als Nederlandstalige evaluatietools.

[W]e need, then, support in arriving at an analysis of the materials, in such a way that assumptions about what is desirable are separated from a detailed description of the materials. We need, in other words a general framework which allows materials to ‘speak for themselves’ and which helps teacher-analysts to look closely into materials before coming to their *own* conclusions about the desirability or otherwise of the materials. This suggests three separate questions which we need to consider carefully: 1. *What aspects* of materials should we examine? 2. *How* can we examine materials? 3. *How* can we relate the findings to our own teaching context. (Littlejohn, 2011, p. 182 - originele cursivering)

Een gecombineerde analysemethode, waarbij een globaal didactisch-pedagogisch analyse-instrument (bv. een bestaande, klassieke checklist als “general framework”) wordt versterkt door een kwalitatieve analyse van een deelaspect van de leergang (bv. intratalige variatie), heeft het voordeel dat de analyse te handhaven blijft maar toch de nodige diepgang krijgt (zie ook Cunningsworth, 1995, p. 5; McGrath, 2002). Kwalitatieve instrumenten blijken trouwens het vaakst voor te komen (Mukundan & Ahour, 2010). In tegenstelling tot een kwantitatieve methode (bv. checklist met Likert-schalen) laat een kwalitatieve methode (met open vragen) toe om taalkundige fenomenen heel diepgaand en niet-exhaustief te behandelen. Een voorwaarde is wel dat de open vragen duidelijk geformuleerd zijn om een eenduidige interpretatie te garanderen (Tomlinson, 2003).

Onze checklist, die vertrekt van een kwalitatieve analyse, vormt een verdiepende aanvulling op de globaal didactisch-pedagogische instrumenten uit de vakliteratuur rond leerganganalyse. Een checklist zoals de onze - waarin taalvariatie centraal staat - is nog nooit eerder ontwikkeld. Dankzij zijn thematische afbakening biedt onze checklist een antwoord op de eerste vraag uit het bovenstaande citaat van Littlejohn (2011). De thematische keuze voor taalvariatie ontstond vanuit de concrete context waarin het NVT-onderwijs plaatsvindt en vanuit de noden van de leerders (o.a. Lasnier et al., 2000, p. 3; Byrd, 2001, p. 416-417). Onze checklist komt m.a.w. ook tegemoet aan Littlejohns derde vraag: voor de docenten die onze checklist gebruiken, is er een direct verband tussen de ingevulde checklist (“findings”) en de concrete context waarin ze werkzaam zijn (“teaching context”) (cf. Lasnier et al., 2000, p. 3). In de analysetool zelf ten slotte is aandacht besteed aan vraag 2. Het instrument leidt enkel tot vaststellingen (cf. “a detailed description of the materials”) en niet tot assumpties over wat noodzakelijk en/of goed is. Het is aan de analysator (i.c. de docent of uitgever) om, uitgaande van het eigen doelpubliek en de eigen leerdoelen, te bepalen wat wenselijk is. En dit aspect van de analyse is automatisch meer subjectief van aard.

4. Checklist

Docenten die bewust aandacht willen besteden aan intratallige variatie hopen wellicht inspiratie te vinden in de leergang waarmee ze werken. Maar hoe kunnen ze bij de keuze van een leergang bepalen of dat aspect wel voldoende aan bod komt? Precies op die behoefte speelt onze bijdrage in. Vertrekend van de ideeën van Clyne (1992) en Muhr (2012) - die werden opgesomd in §2 - construeerden we een checklist die docenten en materiaalontwikkelaars kan helpen om zicht te krijgen op de mate waarin en de manier waarop een leergang aandacht besteedt aan intratallige - en met name nationale - variatie.

Vertrekken vanuit het taalkundige denkkader rond pluricentriciteit heeft twee belangrijke voordelen. Ten eerste geeft dat ons de kans om de intratallige variatie zo neutraal mogelijk te benaderen en beladen termen als “correct/fout”, “goed/slecht” en “afwijking” te vermijden. Daarnaast maakt het onze checklist ook bruikbaar voor andere pluricentrische talen. Immers: iedereen die een pluricentrische taal studeert, heeft er in principe recht op om kennis te maken met alle variëteiten:

The fact that multiple standards exist is a crucial insight for teachers and students of language, and it suggests that teaching materials and practices ought to make them explicit. [...] Even if students aim for production abilities in one national standard, such as Canadian or Australian English, they may find it useful to recognize variants of pronunciation, grammar, lexicon, or discourse style characteristic of other standards. (McGroarty, 1996, p. 32)

Onze checklist bestaat uit vier rubrieken: (1) kenmerken die te maken hebben met nationale variatie in het taalgebruik *an sich*, (2) kenmerken die te maken hebben met het bereik van gedrukte en digitale media, (3) algemene informatie over de taalsituatie die we kunnen classificeren onder het label ‘Landeskunde’ en (4) achtergrondinformatie over de auteurs en de uitgeverij. Om het gebruiksgemak van de checklist te verhogen werd er zo veel mogelijk met ja/nee-vragen gewerkt.

De kracht van onze checklist zit niet alleen in de theoretische onderbouwing (Clyne, 1992; Muhr, 2012), maar ook in het feit dat hij het louter talige niveau overstijgt. Net als De Caluwe (2013, p. 47) zijn we er namelijk van overtuigd dat kennis over nationale variëteiten verder moet reiken dan louter kennis uit woordenboeken en grammatica’s. Idealiter zou een (gevorderde) taalgebruiker er zicht op moeten hebben “wat de relatie is tussen Nederland en Vlaanderen in *alle taalgerelateerde domeinen*” (ibid.; oorspr. markering). De Caluwe refereert daarbij o.a. aan de mediamarkt en de uitgeverijwereld. Ook dat type aspecten is in de checklist geïntegreerd.

Uiteraard wilden we ons ervan vergewissen dat onze checklist een werkbaar instrument is. Daarom pasten we hem toe op de methode *Vanzelfsprekend*, een “totaalprogramma om Nederlands te leren” voor hoogopgeleide anderstaligen (Devos et al., 2009a, p. 8). Wie deze methode doorwerkt, verwerft zo’n 2000 woorden en “alle basistaalhandelingen en -structuren van het Nederlands die de in het

Gemeenschappelijk Europees Referentiekader genoemde ‘basisgebruiker’ nodig heeft” (Devos et al., 2009a, p. 8). De volledige methode bestaat uit een tekstboek, een werkboek, vier cd’s, vier dvd’s en een docentenhandleiding. Dat we een leergang voor het ERK-niveau “basisgebruiker” (= A1/A2) analyseren, impliceert niet dat we per definitie nauwelijks nationale en/of regionale taalvariatie zullen aantreffen. Hoewel het ERK zulks wel lijkt te suggereren (zie appendix), valt in de praktijk niet te legitimeren dat zogenaamde basisgebruikers niet leren omgaan met taalvariatie. In een functioneel-communicatieve onderwijsaanpak zijn op zijn minst receptieve competenties m.b.t. taalvariatie nodig om te kunnen functioneren. Taalvariatie maakt immers onlosmakelijk deel uit van de dagelijkse realiteit. Weliswaar zullen moedertaalsprekers hun taalgebruik enigszins aanpassen aan het niveau van de taalleerder, maar dit maakt hun (standaard)taal daarom niet “variatienvrij”.

In de linkerkolom van het onderstaande overzicht staan de vragen van onze checklist. In de rechterkolom worden de vragen beantwoord voor en/of geïllustreerd met een voorbeeld uit *Vanzelfsprekend*. Leerganganalyse is per definitie een exploratieve activiteit. Onze lijst met voorbeelden is dus ook niet exhaustief bedoeld.

| TAALGEBRUIK | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Voor welk doelpubliek is de methode bedoeld (bv. wel/niet <i>extra muros</i>, wel/niet gericht op leerders die één specifieke nationale variëteit willen verwerven)? | <p>Vanzelfsprekend richt zich op een doelpubliek dat wil kunnen functioneren in Vlaanderen. “Situaties en dialogen spelen zich af in specifiek Vlaamse omstandigheden. Daarbij is de keuze voor de standaardtalige Vlaamse variant van het Nederlands een logisch gevolg.” (Handleiding, p. 29)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wordt een van de nationale variëteiten als dominant voorgesteld (bv. omwille van historische, demografische of economische factoren)? | <p>Neen.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wordt nationale variatie onderscheiden van andere vormen van regionale variatie (bv. dialecten)? | <p>Ja, maar er komen zelden andere vormen van regionale variatie aan bod. Een zeldzaam voorbeeld: de eerder dialectische term ‘frietkot’ staat tussen aanhalingstekens (Tekstboek, p. 162).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Maken de leerders kennis met nationale variatie op verschillende taalniveaus? | |

| | |
|---|--|
| <p>a. <i>uitspraak</i></p> | <p>De focus ligt duidelijk op het Belg.-Nederlands. Bij de keuze van de stemmen op de dvd's en de cd's is gekozen voor mensen met een uitspraak die "voldoet aan standaardtalige normen, zoals die bijvoorbeeld ook bij de VRT gelden" (Handleiding, p. 30). In de uitspraak oefeningen (cd) worden de lange <ee> en <oo> niet gediftonggeerd, een enkele keer ook de <ij>. Voor <g> wordt evenwel de Belg. en Ned. uitspraakvariant door elkaar gebruikt.</p> |
| <p>b. <i>woordenschat</i></p> | <p>Ja. Voorbeelden van Belg.-Nederlandse woorden: <i>bankkaart</i> (Tekstboek, p. 148), <i>brugpensioen</i> (Tb., p. 197), <i>pintje</i> (Tb., p. 51), <i>KMO</i> (Tb., p. 227)</p> |
| <p>c. <i>syntaxis</i></p> | <p>Neen. Voorbeeld: <i>zo 'n</i> wordt niet gebruikt in het meervoud of voor een ontelbaar substantief, terwijl in Vlaanderen wel vaak <i>zo 'n</i> te horen is in deze contexten (Tekstboek, p. 239)</p> |
| <p>d. <i>pragmatiek</i> (bv. groeten, aanspreken, tegenspreken, beleefd bevelen, dringend verzoeken, verwondering uitdrukken enz.)</p> | <p>-</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Maken de leerders kennis met nationale variatie in zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik? | <p>De leerders maken kennis met één nationale variëteit, nl. Standaardnederlands uit België (zowel mondeling als schriftelijk).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Materiaal voor gevorderden: Maken de leerders kennis met nationale variatie in verschillende registers? | <p>-</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Worden nationale varianten op een neutrale manier omschreven (bv. zonder een variant te typeren als "afwijkend")? | <p>Ja.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wordt er een verklaring gegeven bij lexicaal varianten die niet tot het centrum behoren waarop de methode zich richt? | <p>-</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Worden lexicale varianten die in de verschillende delen van het taalgebied een verschillende betekenis of connotatie hebben voorzien van een toelichting? • Wordt er aandacht besteed aan recente taalevoluties binnen de nationale variëteiten (bv. Vlaamse tussentaal)? | <p>Neen. Voorbeeld van een nuance die niet wordt toegelicht: <i>residentie</i> (Tekstboek, p. 86) verwijst in Nederland naar de verblijfplaats van een vorst of van de regering, terwijl Vlamingen bij <i>residentie</i> ook aan een flatgebouw, een buitenverblijf of een zomerverblijf denken.</p> <p>Neen. De “tussentalige variatie zoals die nu in Vlaanderen welig tiert” leent zich volgens de auteurs niet “voor gestructureerd aanbod in een leergang voor anderstaligen” (Handleiding, p. 29-30).</p> |
| TEKSTEN, BEELD EN GELUID | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Zijn alle nationale variëteiten vertegenwoordigd in het geluids- en beeldmateriaal (bv. gesproken dialogen, uitspraak oefeningen, tv-fragmenten)? • Materiaal voor gevorderden: Zijn alle nationale variëteiten vertegenwoordigd in de tekstfragmenten (bv. authentieke krantenartikelen)? | <p>Zowel het Belgisch- als het Nederlands-Nederlands is vertegenwoordigd, maar er is een sterke dominantie van het Belg.-Nederlands.</p> <p>Deze beginnerscursus bevat geen authentieke krantenartikelen, maar er wordt wel een overzicht gegeven van de Vlaamse kranten (Tekstboek, p. 258)</p> |
| TAAL(POLITIEK) ALS ONDERDEEL VAN ‘LANDESKUNDE’ | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vermeldt de methode in welke landen de taal gebruikt wordt? • Vermeldt de methode in welke landen de taal als officiële taal fungeert? • Vermeldt de methode hoeveel sprekers de taal (in totaal) telt en hoeveel elke nationale variëteit er heeft? | <p>Alleen (zeer) indirect. Voorbeeld: Vlamingen en Nederlanders gebruiken soms andere voor dezelfde dingen. (correct antwoord: <i>woorden</i>) (Werkboek, p. 130)</p> <p>Neen.</p> <p>Alleen het aantal Nederlandstaligen in België wordt genoemd (Tekstboek, p. 31-32).</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Besteedt de methode aandacht aan de historische, politieke, economische en taalkundige verhoudingen tussen de respectieve delen van het taalgebied? | Neen, maar er wordt wel aandacht besteed aan de specifieke taalsituatie binnen België (o.a. Tekstboek, p. 31; Werkboek, p. 29; tweetalige borden op de luchthaven in de soap op dvd 1). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Worden er naslagwerken aanbevolen die gangbaar zijn in het hele taalgebied (bv. woordenboeken, spellinggidsen, websites met taaladvies)? | Neen. |
| AUTEURS, UITGEVERIJ | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uit welk deel van het taalgebied komen de auteurs? | Vlaanderen |
| <ul style="list-style-type: none"> • In welk deel van het taalgebied is de methode uitgegeven? | Vlaanderen |

5. Discussie

Heel bewust hebben we aan de vragen uit onze checklist geen gewicht meegegeven. Zo benadrukken we het kwalitatieve karakter van de analyse (cf. §3.2). We zijn ervan overtuigd dat vreemdetalenonderwijs leerders zo goed mogelijk moet voorbereiden op de talige realiteit, maar hoe die talige realiteit eruitziet en in welke mate leerders kennis moeten maken met nationale (en andere) varianten, kunnen docenten het beste zelf bepalen. Elke taal en elke situatie is immers anders, en niet elke leerder heeft dezelfde noden. Onze checklist fungeert in feite als een soort *reality check*: aan de hand van onze vragenlijst kunnen docenten nagaan of een leergang aansluit bij de talige realiteit die ze als kader willen meegeven.

Onze checklist peilt vooral naar de mate waarin leerders via een bepaalde leergang kennismaken met nationale variatie. Vanuit didactisch oogpunt willen we wel een kleine kanttekening plaatsen bij de term “kennismaken”. “Kennismaken” kan in principe twee dingen betekenen. Een leergang kan *opgesteld* zijn in een bepaalde variëteit, maar de nationale variëteiten kunnen ook bewust met elkaar *gecontrasteerd* worden. Het is aan docenten en materiaalontwikkelaars om te bepalen welke benadering het zinvolst is. Zeker voor leerders die zich voorbereiden op een verblijf in een specifiek land kan het interessant zijn om te focussen op de varianten van dat land. Als leerders er echter (nog) geen zicht op hebben met welke variëteit ze in de praktijk het meest geconfronteerd zullen worden, biedt de contrastieve benadering wellicht de ruimste perspectieven.

Om de bruikbaarheid van onze checklist te toetsen, pasten we hem toe op de leergang *Vanzelfsprekend*. De auteurs van *Vanzelfsprekend* kozen bewust voor de “standaardtalige Vlaamse variant van het Nederlands” (Devos et al., 2009b, p. 29). Dat

blijkt zowel uit de uitspraak van het audiomateriaal als de woordenschat. Deze keuze is trouwens ook verweven met de cultuurcomponent van de leergang: “Situaties en dialogen spelen zich af in specifiek Vlaamse omstandigheden” (Devos et al., 2009b, p. 29). Wie Nederlands leert met *Vanzelfsprekend*, zal probleemloos kunnen communiceren met Nederlanders, maar wordt er slechts in zeer beperkte mate mentaal op voorbereid dat die communicatie soms bemoeilijkt kan worden door nationale variatie. Mogelijk heeft dat te maken met het feit dat *Vanzelfsprekend* bestemd is voor beginnende leerders. Zoals besproken in de inleiding hebben die in de eerste plaats nood aan duidelijkheid. Maar misschien heeft het ook nog met iets anders te maken. *Vanzelfsprekend* is een methode voor Nederlands als tweede taal (NT2). De methode is in de eerste plaats ontwikkeld voor leerders die in Vlaanderen verblijven. In een NT2-context ligt een contrastieve benadering misschien iets minder voor de hand omdat cursisten bij voorbaat weten met welke variëteit ze in de praktijk het vaakst te maken zullen krijgen.

Het Belgisch-Nederlands - een niet-dominante nationale variëteit - wordt in *Vanzelfsprekend* op een neutrale manier behandeld. Er worden geen varianten gestigmatiseerd. Tegenover de Vlaamse tussentaal “die nu in Vlaanderen welig tiert” staan de auteurs minder positief. Die leent zich “vooralsnog niet [...] voor gestructureerd aanbod in een leergang voor anderstaligen” (Devos et al., 2009b, p. 30). In een beginnerscursus is het inderdaad niet vanzelfsprekend om meteen ook aandacht te besteden aan een “intranationale” variëteit zoals de Vlaamse tussentaal, vooral niet omdat die tussentaal ook nog eens per regio verschilt. Anderzijds kan een vroege kennismaking met het concept “tussentaal” misschien ook teleurstellingen bij de leerders voorkomen. Communicatie in niet-standaardtalige variëteiten is in Vlaanderen immers legio. De ruime taalkundige vakliteratuur over de Vlaamse tussentaal kan hierbij als inspiratiebron dienen.

6. Conclusie

De vraag welke variëteit van het Nederlands als richtsnoer moet fungeren in het NVT-onderwijs, kwam al meermaals ter sprake in de vakliteratuur (Theissen, 1992; Janssens, 1992; Van de Poel & Van Elst, 1994; Vromans, 1995; Hiligsmann, 2010; Marynissen, 2010; Beheydt, 2011; Boonen & Harmes, 2012; Diepeveen & Hüning, 2013). Wat daarbij opvalt, is dat bijna al deze auteurs Belgen zijn of een duidelijke band hebben met Vlaanderen. Bij Nederlandse docenten lijkt deze vraag niet of nauwelijks te leven. Deze observatie valt te verbinden met een vaststelling van Clyne (1992, p. 459-460). Die signaleerde dat sprekers van de dominante variëteit van een pluricentrische taal doorgaans hun eigen variëteit als de standaard beschouwen en zich daar verder weinig vragen bij stellen. Bovendien zijn ze vaak ook minder goed vertrouwd met de verschillen tussen de nationale variëteiten, wat het uiteraard ook moeilijker maakt om die verschillen ter sprake te brengen in de onderwijspraktijk.

Wie de aanbevelingen van het ERK volgt, besteedt in het vreemdetalenonderwijs niet alleen aandacht aan uitspraak, woordenschat en grammatica, maar ook aan de verwerving van sociolinguïstische competenties (Meijer & Noijons, 2008, p. 110-113). Leerders moeten bijvoorbeeld kunnen omgaan met “dialect en accent”, wat o.a. inhoudt dat ze iemands “nationale afkomst” moeten kunnen herkennen (p. 112). Dit aspect wordt in het ERK echter niet verder uitgediept. Aan de ene kant valt dat te begrijpen: pluricentrische talen verschillen wellicht te sterk van elkaar om heel concrete adviezen te formuleren. Aan de andere kant is het ook een gemiste kans: docenten en materiaalontwikkelaars die geen aandacht (willen) besteden aan nationale variatie worden op deze manier niet aangezet om over het pluricentrische karakter van talen te reflecteren. We hopen dat onze checklist deze leemte voor een deel kan invullen.

Literatuur

- Beheydt, L. (2011). Uitspraakonderwijs Nederlands en normativiteit. In: L. Rasier, V. van Heuven, B. Defrancq & P. Hiligsmann (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde* (pp. 101-118). Gent: Academia Press. [= *Lage Landen Studies* 2]
- Boonen, U. & Harmes, I. (2012). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Nederlandse taalverwerving en Nederlandse taalkunde vanuit Duits perspectief. In: K. Absillis, J. Jaspers & S. Van Hoof (red.), *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams* (pp. 349-370). Gent: Academia Press.
- Bruillard, É. (2011). Current Textbook Research in France: an Overview. *Proceedings of the International Textbook Symposium (ITS)* (pp. 120-133). [geraadpleegd 14.04.2014: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.365.3485>]
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis of Implementation. In: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 415-427). Boston: Heinle & Heinle.
- Clément, P. (2008). Introduction to the Special Issue of SEI Relating to Critical Analysis of School Science Textbooks. *Science Education International*, 19(2), 93-96.
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- De Caluwe, J. (2013). Nederland en Vlaanderen: (a)symmetrisch pluricentrisme in taal en cultuur. *Internationale neerlandistiek*, 51(1), 45-59.
- Devos, R., Fraeters, H., Schoenaerts, P. & Van Loo, H. (2009a). *Vanzelfsprekend. Nederlands voor Anderstaligen*. Leuven/Den Haag: Acco. [tekstboek, werkboek, cd's en dvd's]
- Devos, R., Van Loo, H. & Versyck, E. (2009b). Van theorie naar praktijk. Nederlands voor anderstaligen. Docentenboek bij basiscursussen. Leuven/Den Haag: Acco.

- Diepeveen, J. & Hüning, M. (2013). Tussentaal als onderwerp van (vreemdetalen)onderwijs. *Ons erfdeel*, 56(4), 82-89.
- Engel, U. et al. (1977I, 1979II). Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: J. Groos.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Hägi, S. (2013). Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: S. Demmig, S. Hägi, H. Schweiger (red.), *DACH-Landeskunde: Theorie - Geschichte - Praxis* (pp. 97-121). München: Iudicium.
- Hilgsmann, P. (2010). Moet Algemeen Nederlands nog steeds als norm fungeren voor het NVT-onderwijs in Franstalig België? In: E. Hendrickx, K. Hendrickx, W. Martin, H. Smessaert, W. Van Belle & J. van der Horst (red.), *Liever meer of juist minder? Over normen en variatie in taal* (pp. 215-229). Gent: Academia Press.
- Janssens, G. (1992). Het verander(en)de Vlamingenbeeld van de Walen. *Ons erfdeel*, 35(4), 561-566.
- Krumm, H.-J. & M. Ohms-Duszenko (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici et al. (red.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (pp. 1029-1041). Deel 2. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kruth, X. (2009). Europees referentiekader voor talen. In: *EPOS Nieuwsbrief* 2009/09. Brussel. (geraadpleegd 06.12.2014: www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=372&ArticleID=391)
- Lasnier, J.-C., Morfeld, P. & Serra Borneto, C. (2000). European Language Learning Materials study: Examples of Good Practice. (geraadpleegd 18.12.2014: www.poliglotti4.eu/docs/Research/European_Language_Learning_Materials_Study_-_Examples_of_Good_Practice.pdf)
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: B. Tomlinson (red.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. Londen: Routledge.
- Marynissen, A. (2010). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Belgisch-Nederlands: het standpunt van de buitenlandse neerlandistiek. *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 120(3), 25-44.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In: S.L. McKay & N.H. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meijer, D. & Noijons, J. (red.) (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag:

- Nederlandse Taalunie/Council of Europe. [geraadpleegd 18.04.2014: <http://taalunieversum.org/inhoud/erk-nederlands/over-het-erk>]
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: R. Muhr (ed.), *Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture* (pp. 23-48). Frankfurt am Main e.a.: Peter Lang.
- Mukundan, J. & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In: B. Tomlinson & H. Masuhara (red.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336-352). Londen: Continuum.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Parijs/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Smits, T. & Kloots, H. (in voorber.). Nationale variatie in het vreemdetalenonderwijs. Een tool voor intratalige leerganganalyse. *Taal en tongval*.
- Theissen, S. (1992). Welk Nederlands voor de Walen? *Nederlands van nu*, 40(1), 5-17.
- Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In: B. Tomlinson (red.), *Developing materials for language teaching*. Londen: Continuum.
- Tomlinson, B. (2012). Textbooks and Materials Evaluation. In: M. Eisenmann & T. Summer (red.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 343-356). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Van de Poel, K. & Van Elst, S. (1994). 'Overlevingsnederlands': de talige behoeften van uitwisselingsstudenten. *Nederlands van Nu*, 42(5), 99-102.
- Von der Handt, G. (2010). Lehrwerkanalyse. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (red.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 189). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Vromans, J. (1995). Vanuit de hoofdstad gezien. Nederlands en 'Vlaams' in Brussels perspectief. In: J. Cajot, L. Kremer & H. Niebaum (red.), *Lingua theodisca. Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft Jan Goossens zum 65. Geburtstag* (pp. 863-875). Münster: Zentrum für Niederlandse-Studien.

Appendix: ERK-descriptoren voor vaardigheden en competenties

De voorbeelden worden gerangschikt van het hoogste taalbeheersingsniveau (C2) naar het op één na laagste (A2). De beschrijvingen van het laagste niveau (A1) bevatten geen verwijzingen naar taalvariatie.

- C2: Kan vrijwel alle vormen van geschreven taal begrijpen en kritisch interpreteren, met inbegrip van abstracte, structureel complexe of zeer spreektaalige literaire en niet-literaire geschriften. Kan een breed scala van lange, complexe teksten begrijpen en daarbij subtiele verschillen in stijl en impliciete en expliciete betekenissen opmerken. (Meijer & Noijons, 2008, p. 66)
- C1: Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen, en heeft daarbij oog voor registerveranderingen; heeft echter zo nu en dan behoefte aan bevestiging van details, vooral als het accent niet vertrouwd is. Kan films volgen met veel plat taalgebruik en idiomatische uitdrukkingen. Kan taal flexibel en doeltreffend gebruiken voor sociale doeleinden, met inbegrip van emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik. (p. 113)
- B2: Kan met enige inspanning veel volgen van wat rond hem of haar gezegd wordt, maar vindt het vaak moeilijk om effectief deel te nemen aan een discussie met meerdere moedertaalsprekers die hun taal op geen enkele wijze aanpassen. (p. 64)
- B1: Kan directe feitelijke informatie verstaan over gewone alledaagse of werkgebonden onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits het gesproken woord helder wordt gearticuleerd in een over het algemeen vertrouwd accent. (p. 64)
- A2: Kan korte, eenvoudige teksten begrijpen over vertrouwde zaken van concrete aard, die zijn geschreven in veelgebruikte alledaagse of werkgebonden taal. (p. 66)

