

DEEL IV
**Kennis van land en
samenleving,
literatuur**

15

Kennis van land en samenleving

15.1 Rol van kls

Als je zegt: kennis van land en samenleving (kls; vroeger ook kennis van land en volk (klv) genoemd) is een wezenlijk onderdeel van het vto, dan zullen de meeste vt-leraren het daarmee in ieder geval theoretisch eens zijn. De taal kan niet losgemaakt worden van de cultuurgemeenschap waarbinnen ze het dagelijks communicatiemiddel is. Taal en cultuur zijn nauw met elkaar verweven. 'Frühstück', 'breakfast', 'petit déjeuner', het lijkt allemaal hetzelfde als 'ontbijt': een maaltijd aan het begin van de dag. Maar als je goed kijkt omvatten de begrippen achter die woorden veel meer dan deze woordenboekdefinitie, en wel allemaal iets verschillends, ingebed als ze zijn in verschillende culturen: tijdstip, tijd die eraan besteed wordt, wat er wel of niet gegeten en gedronken wordt, hoe het in het weekend gaat, wat je ervan maakt als je een gast te logeren hebt, enzovoort. Ander voorbeeld: wat heeft een Nederlandse leerling eraan om in zijn beste Duits/Engels/Frans/... te kunnen zeggen dat hij in 'de vierde klas van de havo' zit, als de buitenlander noch aan 'vierde klas' noch aan 'havo' enig touw kan vastknopen? Nog een voorbeeld: Nederlanders nemen allerlei Amerikaanse woorden over waarvoor ze ook Nederlandse woorden kunnen maken of allang hebben. Wat is een bodyguard anders dan een lijfwacht? Wat is een tool anders dan een gereedschap of instrument? Wat is een sale anders dan een uitverkoop? Maar Nederlanders gebruiken de Amerikaanse woorden omdat ze stukjes van de (dominante) Amerikaanse cultuur vertegenwoordigen.

Ook zal iedereen het erover eens zijn dat beheersing van de vreemde taal geen doel op zichzelf is – misschien wel voor bepaalde mensen die als hobby vreemde talen leren, maar niet op school, waar elk vak moet bijdragen aan de vorming van de leerling tot burger in onze democratische maatschappij. Deze maatschappij is allang niet meer alleen nationaal, maar internationaal en in het bijzonder Europees georiënteerd. De burger moet met anderstalige maatschappijen en culturen in contact kunnen komen en zulke contacten kunnen onderhouden.

15.1.1 Interculturele competentie

Is dan *kennis van land en samenleving* niet een te eenzijdige term? Je hebt immers niet alleen *kennis* nodig om je te kunnen bewegen in internationale contacten, maar ook *vaardigheden* om meer kennis te vergaren en iets met die kennis te doen, en ook moet je een *houding* hebben die je in internationale contacten niet blokkeert maar steunt en stimuleert. Tegenwoordig wordt voor deze combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen vaak de term 'interculturele vorming' of 'interculturele competentie' gebruikt. In de kerndoelen voor de basisvorming wordt gesproken van het domein 'taal en cultuur'.

Bij het Engels doet zich een bijzonder probleem voor. Bij de meeste andere talen denkt iedereen aan een specifiek land met de daarbij behorende specifieke cultuur. Bij Engels ligt dat ingewikkelder. Engels is – in allerlei varianten – de taal van heel veel landen. Daarvan ligt Engeland het dichtst bij Nederland, maar de Verenigde Staten zijn politiek, economisch en cultureel veel invloedrijker. En Canada en Australië dan, of landen als India waar Engels de tweede taal is? Er gaan ook stemmen op om Engels niet langer als taal van een bepaald land en een bepaalde cultuur te onderwijzen, maar als lingua franca, een taal waarvan iedereen zich bedient die de taal van de ander niet spreekt.

Dit maakt interculturele vorming in samenhang met Engels leren niet overbodig, integendeel. Het grondelement is en blijft: er zijn altijd contrasten tussen verschillende culturen, en daarop moet de leerling voorbereid worden. Bij Engels als lingua franca is alleen het keuzeprobleem extra lastig: op welke specifieke contrasten ga je concreet in?

Overigens zul je nooit op alle bestaande contrasten in kunnen gaan. Het blijft altijd bij een beperkt aantal voorbeelden, waarbij leerlingen duidelijk moet worden: in allerlei situaties kun je tegen allerlei verschillen oplopen; het gaat erom dat je je ervan bewust bent dat ze er zijn, en dat je er in voorkomende gevallen goed op in kunt gaan.

15.1.2 Wat moet voorop staan: taal of cultuur?

Als beheersing van de vreemde taal geen doel op zich is, dan hoort kls, of beter: interculturele vorming, een hoofd- of kernvak te zijn, met het vto als onderdeel of hulpvak. De beheersing van een vreemde taal is immers maar één van de middelen die internationale en interculturele contacten mogelijk maken en vergemakkelijken.

Maar er is verschil tussen wat men zegt en de werkelijke situatie in de scholen. Die is historisch gegroeid. De vreemde talen hebben in de loop van de negentiende eeuw een officiële status als schoolvakken verworven in nauwe samenwerking met de academische taal- en letterkunde. Die concentreerde zich op taal en inhoud van de geschreven teksten van gecanoniseerde auteurs. Op school werd de inhoud van de teksten steeds verder naar de zijlijn

gedrongen, hoofdzaak werd de taal van die auteurs, vaak gereduceerd tot spelling, uitspraak, grammatica en woordjes. De maatschappij en de cultuur waarin die taal communicatiemiddel is, waren (en zijn?!) hoogstens heel in de verte een klein beetje zichtbaar.

Alleen in de bovenbouw van havo en vwo geldt de literatuur nog steeds als verplicht vakonderdeel. Daar probeert men de leerlingen literaire smaak bij te brengen, op het vwo ook wat literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Je kunt literaire werken zien als toegang tot de vreemdtalige werkelijkheid. Maar vaak gaat het meer om algemeen-menselijke thema's en minder om het specifiek 'andere' van die vreemdtalige cultuur. Het is trouwens zo dat de literatuur maar een klein deel van de vreemdtalige cultuur uitmaakt, zelfs als je de term 'literatuur' heel breed opvat. In het socialisatieproces van jongeren nemen de gedrukte media nog steeds een belangrijke plaats in. Met name tijdschriften worden nog altijd druk gelezen. Maar sinds decennia spelen de audiovisuele media een steeds dominantere rol. Met die ontwikkeling gaat het taalonderwijs maar heel traag mee.

Kls is in de praktijk van het vto geen uitgangspunt en middelpunt, maar meer een aanhangsel, waar je misschien nog wat tijd voor over hebt nadat alle tekstvragen beantwoord, alle woordjes overhoord en alle grammaticaoefeningen nagekeken zijn. Kls wordt niet overhoord, zit niet in het proefwerk. Ze staat wel in de kerndoelen ('taal en cultuur') en wordt wel genoemd in de examenprogramma's, maar in heel algemene en abstracte bewoordingen en niet als apart te toetsen onderdeel.

Wat een leerling op dit gebied nu concreet moet weten en kunnen, wordt nog altijd overgelaten aan de leergangauteurs en de leraren. Die gaan er sterk van uit dat wat zij zelf weten of belangwekkend vinden, ook interessant en belangrijk is voor hun leerlingen. Maar op zo'n manier blijft kls bepaald worden door toeval en hobbyisme. Zo krijgt kls geen status als onontbeerlijk onderdeel van een vreemde taal als schoolvak. Het zou een stuk schelen als er per niveau c.q. schooltype minimumlijsten bestonden met concrete en zoveel mogelijk toetsbare leerdoelen op kls-gebied waar iedereen het over eens is.

15.1.3 Integratie van taalvaardigheidsonderwijs en interculturele vorming

Er wordt weleens over geklaagd dat het vto eigenlijk geen inhoud heeft. Het gaat niet over taal, althans het hoort niet *over* de doeltaal te gaan, tenminste niet alleen, maar het zou vooral *in* de doeltaal moeten gaan. Taal is immers alleen een middel om te communiceren. En communicatie gaat altijd ergens over. Waarover gaat het dan in het vto? Over van alles, en dus, zou je provocerend kunnen zeggen, eigenlijk nergens over. Het vto ontbeert een inhoudelijke kern. Waarom gaat het in het vto niet veel meer over de landen van de doeltaal en de mensen die daar wonen?

Kls speelt een rol bij het begrijpen van (authentieke) luister- en leesteksten. Voor het begrip van een tekst(fragment) kan een bepaalde kennis over de cultuur van de doeltaal noodzakelijk zijn. In de praktijk worden toets- en examenteksten zo gekozen dat niet veel van dat soort kennis nodig is. Er zijn immers geen afspraken over wat de leerlingen moeten weten. Dus blijft men aan de voorzichtige kant.

Voor zover er iets aan kls gedaan wordt, bestaat er een neiging om dat in de moedertaal te doen. Ideaal zou zijn als taalvaardigheid en kls met elkaar geïntegreerd werden, zodat het vto een inhoudelijke kern krijgt: de cultuur van de doeltaal. Maar dan cultuur in een veel bredere zin dan alleen literatuur of alleen kunst en muziek; het gaat ook om eetcultuur, straatcultuur, verkeerscultuur, omgangscultuur, bedrijfscultuur, enzovoort.

15.2 Kennis

15.2.1 Keuze

Het blijft een lastige vraag hoe je als docent of leergangauteur een keus moet maken uit de gigantische hoeveelheid mogelijke leerstof die je hebt, en al helemaal bij Engels. Verder heb je te maken met de overlap met andere schoolvakken als aardrijkskunde, maatschappijleer en geschiedenis. Maar dat is allemaal geen reden om kls maar te laten voor wat het is. Ook voor aardrijkskunde, maatschappijleer en geschiedenis worden keuzes en afspraken gemaakt.

Bestaan er hanteerbare uitgangspunten of criteria voor een wat minder toevallige keuze van inhoud voor een kls-programma? Eén manier om er een beetje systeem in te brengen is de methode van leerstofselectie die in de jaren zeventig en tachtig werd toegepast bij de ontwikkeling van de 'drempelniveaus' door de Raad van Europa (zie paragraaf 6.4 *Drempelniveaus en Europees Referentiekader*). Uitgangspunt zijn daarbij de meest waarschijnlijke situaties waarin de leerling in contact komt met sprekers van de doeltaal en hun cultuur. Het gaat daarbij zowel om de leerling van nu als om diezelfde leerling in de nabije en de verdere toekomst, in zijn vrije tijd, in zijn opleiding en zijn beroep, in het algemeen als burger die zich ook via buitenlandse media op de hoogte kan houden van wat er in de wereld gaande is. Het schema hierna is een min of meer systematische inventarisatie van internationale contacten waarop leerlingen kunnen worden voorbereid.

indirecte contacten via media	gedrukte media	schriftelijk	receptief
	internet	schriftelijk, mondeling	
	televisie	mondeling	
	radio	mondeling	
	telefoon, Skype	mondeling	receptief + productief
directe (live) contacten (met voor- en nabereiding via media)	brieven, e-mail, sms, sociale media	schriftelijk	
	toeristische bezoeken	mondeling, schriftelijk	receptief + productief
	schooluitwisselingen	mondeling, schriftelijk	
	privébezoeken	mondeling, schriftelijk	
	beroepsmatige bezoeken	mondeling, schriftelijk	

Schema 15.1 Internationale contacten waarop leerlingen kunnen worden voorbereid

- Bij bezoeken moet niet alleen gedacht worden aan bezoeken van de leerling aan het buitenland, maar ook aan contacten van de leerling in het eigen land met bezoekende buitenlanders. Anders gezegd: de leerling moet zich niet alleen als gast leren gedragen, maar ook als gastheer of -vrouw. Deze inventarisatie van communicatiesituaties vormt de achtergrond voor het verzamelen van leerdoelen. Je kunt dan nog onderscheid maken tussen:
- *praktische* (dat wil zeggen praktisch bruikbare, nuttige of noodzakelijke) kennis om als vreemdetalaleerder je weg te vinden in de vreemdtalige maatschappij;
 - *inhoudelijke kennis* die nodig of nuttig is om (beter) met buitenlanders te kunnen communiceren (onderwerpen waarover je met hen praat).

Het schema hierna geeft voorbeelden van deelgebieden waarop die kennis kan liggen.

praktisch bruikbare kennis

bij media- contacten	pers	belangrijkste kranten en tijdschriften, boekuitgeverijen, ...
	internet	webadressen, zoekmachines, ...
	televisie	zenders, programmabladen, programma's, ...
	radio	
bij bezoeken	toeristisch	geografie, verkeer (openbaar vervoer, fiets, auto), belangrijkste toeristische doelen, winkelen, horeca, ...
	school- uitwisselingen	tijden en verloop van een schooldag, wat wel en wat niet mag, schoolsysteem, cijfers, ...
	privé	wat je wel en niet doet als gast c.q. gastheer of -vrouw, verloop van de dag in gezinnen, inrichting woning, ...
	beroepsmatig	in welke branches welke mogelijkheden bestaan voor samenwerking, stage, opleiding en werk, wat je wel en niet doet als gast c.q. gastheer of -vrouw in bedrijven en instellingen (o.a. aanspreekvormen), ...

inhoudelijke kennis

geografie	(natuurlijke en staatkundige) grenzen, landschap, wegen, industriële concentratiegebieden, ...	hedendaags en/of historisch
demografie	sociale klassen, etnische groepen, sociale en etnische problemen, verschillen stad-land, ...	
economie	handel en industrie, belangrijkste concentratie- en ontwikkelingsgebieden, werkmogelijkheden, ...	
politiek	staatsvorm, partijen, belangrijke persoonlijkheden, Europese en internationale positie, belangrijke politieke discussiepunten, ...	
onderwijs	schoolsysteem, diploma's, vakken, cijfersysteem, schoolleven, beroepsopleiding, stage- en opleidingsmogelijkheden voor buitenlanders, ...	
cultuur	eten en drinken, sport, muziek, film, tv, internet, gedrukte media, literatuur, jeugdcultuur, omgangsvormen, wooncultuur, bedrijfscultuur, ...	

Schema 15.2 Concretere voorbeelden van gebieden van praktische en inhoudelijke kennis

Op deze manier kun je op min of meer gestructureerde wijze mogelijke leerstof bij elkaar zoeken. Daaruit zal dan een keuze moeten worden gemaakt, een soort kleinste gemene veelvoud of een minimumlijst waarover iedereen het eens is, en die moet dan ook nog gedifferentieerd worden naar schooltypes. Blijkbaar is dat erg lastig, gezien het feit dat zo'n algemeen aanvaarde lijst niet bestaat en dat ook kerndoelen- en examenprogramma commissies zich er

tot dusver niet aan gewaagd hebben. Maar naarmate interculturele vorming door iedereen belangrijker gevonden wordt, zal de behoefte aan zo'n lijst toenemen.

Voor de taalvaardigheidsleerdoelen hebben dergelijke inhoudelijke kennisdoelen belangrijke consequenties. Immers, de leerlingen zullen niet alleen moeten leren dit soort informatie over de cultuur van de doeltaal te begrijpen, lezend en luisterend. Ze zullen ook moeten leren dergelijke informatie over hun eigen cultuur aan buitenlanders over te brengen, sprekend en schrijvend. Interculturele communicatie komt van twee kanten. Een voorbeeld: de leerling moet niet alleen begrijpen wat het betekent dat zijn Duitse gesprekspartner in de tiende klas van de Realschule zit, maar zal ook aan die gesprekspartner moeten kunnen uitleggen wat het betekent dat hij zelf in havo 4 zit.

15.2.2 Volgorde, opbouw

Voor de opbouw van een kls-programma of -leerlijn gelden twee belangrijke criteria:

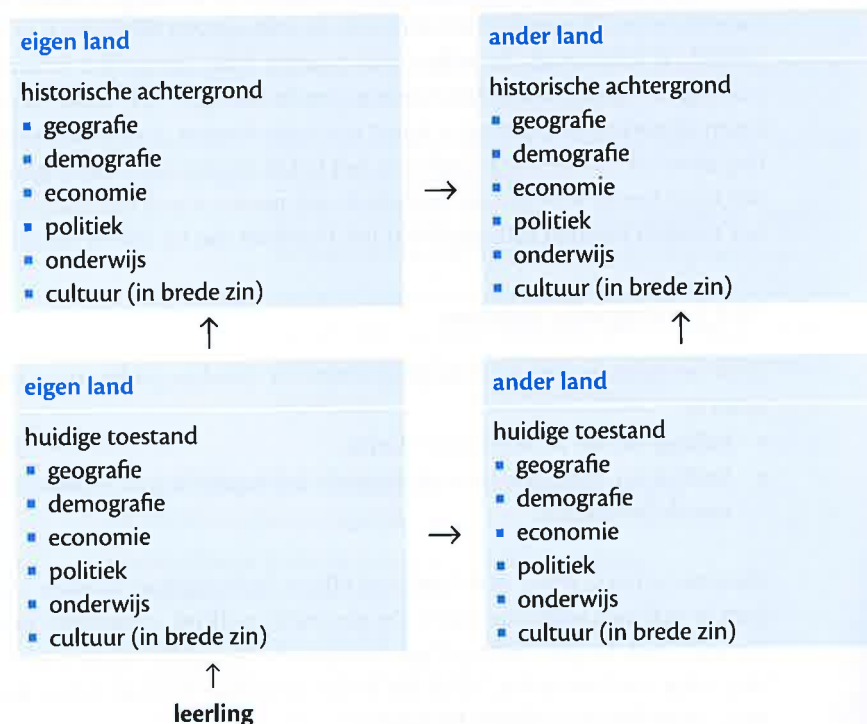
- belang van de verschillende items;
- leeftijd en daarmee samenhangende belangstelling en opnamevermogen van de leerlingen.

Die twee criteria staan vaak haaks op elkaar. In boekjes en boeken over landen kom je vaak een volgorde tegen als: geografie, politiek, economie, cultuur, onderwijs, vaak beginnend met een historische terugblik waarna een beschrijving volgt van het heden. Maar dat is niet de volgorde waarin de schoolgaande jeugd deze themagebieden benadert.

Zoals voor alle nieuwe kennis geldt ook bij kls dat er bij de leerling een kader voorhanden moet zijn waarin die kennis past, een kapstok waaraan de nieuwe kennis kan worden opgehangen. Om nieuwe kls over te brengen moet je uitgaan van de bestaande kennis die de leerling al heeft. Dat is in het algemeen kennis van eigen land en samenleving. Maar als een leerling heel weinig weet van en geen belangstelling heeft voor, bijvoorbeeld, politieke zaken in eigen land, dan is het extra moeizaam om hem iets bij te brengen over dat soort zaken in een vreemd land.

In schema 15.3 staat een systematische indeling van wat onder kls kan vallen. De volwassene is geneigd om dit schema 'van bovenaf', top-down te construeren en te bekijken. Je herkent daarin ook de opbouw van boeken of encyclopedieartikelen over land X, Y of Z. Maar de leerling benadert het schema 'van onderen': cultuur (in de breedste zin van het woord), althans bepaalde aspecten daarvan (cultuur van het dagelijks leven, jeugdcultuur) spreekt hem het eerste aan, en dan natuurlijk ook niet de historische achtergrond, maar de huidige toestand. De pijltjes in het schema duiden globaal mogelijke wegen aan die voor de leerling beter begaanbaar zijn. Voorbeeld: de viering van de

Franse nationale feestdag *Quatorze Juillet* kan vergeleken worden met die van Koningsdag; later kan daar een blik op de Franse Revolutie aan vastgeknoot worden, al of niet vanuit een vergelijking van de staatsvormen koninkrijk en republiek.



Schema 15.3 Mogelijke benaderingen van deelgebieden van kls

Als je leerdoelen wilt gaan kiezen voor de onderbouw, moet je er rekening mee houden dat een groot deel van de leerlingen voor andere vakken dan Engels niet meer vto zal krijgen dan die eerste jaren. Bepaalde items kun je juist voor die groep onontbeerlijk vinden, bijvoorbeeld op politiek of economisch gebied, en je wilt die daarom misschien per se kwijt in die eerste jaren, maar dat kan heel goed botsen met het criterium leeftijd/opnamevermogen.

15.3 Vaardigheden

15.3.1 Zoeken

Kennis over de andere maatschappij en cultuur kan een leerling verkrijgen door:

- informatie aangereikt te krijgen (door leergang of leraar);
- zelf informatie te zoeken of af te leiden.

De leerling informatie aanreiken gebeurt in leergangen traditioneel door informatieve leesteksten. Informatie blijft vaak slecht hangen als er weinig of niets anders mee gedaan wordt dan alleen meedelen. Door zelf iets te doen, bijvoorbeeld informatie te zoeken of af te leiden, investeert de leerling meer tijd en moeite, en mogelijk blijft de informatie daardoor beter hangen. Bovendien oefent hij vaardigheden waarmee hij in het leven buiten de school verder kan. Als het over *vaardigheden* gaat, verlaten we het terrein van *kennis* en betreden we het bredere gebied van de *interculturele vorming of competentie*.

Informatie verwerven kan op verschillende manieren:

- gericht expliciete informatie *zoeken*: in gedrukte media, het internet en andere elektronische media;
- impliciete informatie over de andere maatschappij *afleiden*, met name uit (gedrukte en audiovisuele) teksten die niet speciaal op een buitenlands publiek gericht zijn.

Voor succesvol zoeken is geluk vereist, maar het geluk kan een handje geholpen worden door kennis van mogelijke vindplaatsen en van zoekstrategieën en zoekinstrumenten. Een voor de hand liggend voorbeeld is het internet. Werken met zoekmachines helpt, maar om een snelle(re) keus uit de vele treffers te kunnen maken, is kennis (herkenning) van bepaalde sites heel handig. Voor de papieren media heb je geen zoekmachines zoals op internet, maar kennis van en ervaring met encyclopedieën en andere naslagwerken in de doeltaal zijn, zo niet onontbeerlijk, in elk geval heel nuttig.

15.3.2 Afleiden

In leergangen zijn de (luister- en lees)teksten geselecteerd, uiteraard op taal, maar ook op inhoud: ze sluiten aan op de belevingswereld en met name op de (gemiddelde) kennis die de leerlingen (geacht worden te) hebben. Er staan weinig of geen 'vreemde' dingen in. Maar leerlingen moeten ook leren om te gaan met ongeselecteerde teksten, die niet specifiek voor buitenlanders bedoeld zijn. Als ze zelf bijvoorbeeld via internet op zoek gaan naar bepaalde informatie, of als ze via andere media als de televisie proberen door te dringen

in de vreemde cultuur, zullen ze al snel stuiten op teksten die meer (cultureel bepaalde) kennis veronderstellen dan zij zelf bezitten.

Een voorbeeld: in een Duits talkshowgesprek over autorijden komen 'Punkte in Flensburg' ter sprake. De leergangauteur of jij als leraar staat voor het dilemma: geef ik de leerlingen deze informatie cadeau, namelijk dat dit slaat op het Duitse strafpuntensysteem voor verkeersovertredingen, en vertel ik dat de 'Verkehrssünderkartei' in Flensburg staat? Óf laat ik ze zelf uitvinden wat dat voor 'Punkte' zijn?

Het antwoord op dit didactische dilemma zal afhangen van meerdere factoren. Is deels of geheel uit de voorhanden context af te leiden waar 'Flensburg' voor staat? Wat uit één context niet af te leiden is, wordt misschien duidelijk(er) door vergelijking met een verwijzing naar 'Flensburg' in een andere context. Contexten zouden de leerlingen op internet kunnen zoeken met de zoekwoorden 'Punkte in Flensburg'.

Het is met kls-inhouden in principe niet anders dan met onbekende woorden: het zijn elementen waarvan de betekenis de leerlingen onduidelijk is. De ontbrekende informatie 'cadeau geven' is de meest voor de hand liggende en snelste weg. Het is bovendien een heel verleidelijke methode voor de leerlingen én de leraar: ze is voor beiden het makkelijkst. En menige leraar voelt zich in zijn rolopvatting bevestigd: 'Ik weet alle antwoorden' of 'Ik word ervoor betaald om alle antwoorden te geven'. Maar misschien wordt de leraar er juist voor betaald om géén antwoorden te geven, maar leerlingen te leren hoe ze zélf de antwoorden kunnen vinden.

Als stappen bij het afleiden kun je zien:

- 1 iets vreemds signaleren;
- 2 voorbeelden zoeken, verzamelen en ordenen;
- 3 het patroon, de 'regel', de betekenis uit de verzamelde en geordende gegevens afleiden.

Het signaleren moet vaak door de leraar gestimuleerd worden. Een voorbeeld: in een Duitse of Franse tijdschriftreportage over een school wordt een zeventienjarige in de klas met *Sie* c.q. *vous* aangesproken. Daar kunnen leerlingen makkelijk overheen lezen. Dan is het de taak van de leraar om de vraag te stellen: is dat niet raar, dat die leerlingen zo aangesproken worden? *Jij* is dus niet altijd gelijk aan *du* of *tu*, *u* is niet altijd gelijk aan *Sie* of *vous*, hoe zit dat? Dat kan het begin van een inductief ontdekkingsproces worden: waar ligt de *jij/u*-grens in Nederland, waar de *du/Sie*- c.q. *tu/you*-grens in het andere land? De leerlingen kunnen meer teksten zoeken of door de leergangauteur of de leraar aangereikt krijgen waaruit ze het antwoord op die vraag kunnen afleiden.

Dit voorbeeld gaat over taal en taalgebruik, maar ook niet-talige verschijnselen zijn van belang, bijvoorbeeld non-verbale omgangsvormen: hoe gaan Duitsers, Oostenrijkers, Britten, Amerikanen, Fransen, ... om met handen geven of omhelzen? Wie doet wat op welke momenten? Leerlingen kunnen dat

proberen af te leiden uit video's (tv-reportages, talkshows, soaps). Zo kunnen ze ook leren zelf attent(er) te worden op zulke signalen.

15.3.3 Verwerken, toepassen

Als een leerling met (hoe dan ook) verkregen informatie niets doet, zal die makkelijk vergeten worden, net als een woord dat een keer gehoord of gelezen maar nooit gereactiveerd wordt. Net zoals bij woorden moeten docent en leergangauteur ervoor zorgen dat de leerling de informatie reactiveert door:

- reproductie (herhaling, bijvoorbeeld in een overhoring);
- verwerking, toepassing: gebruik van die informatie in een nieuwe context (bijvoorbeeld in een verwerkingsopdracht, ook wel toepassingsopdracht genoemd).

Reproductie is zeker geen nutteloze activiteit, vooral als de leerling informatie in eigen woorden moet formuleren. Maar hij leert daarmee niet om met de informatie meer te doen dan ermee te scoren in een soort quizsituatie. Verwerken (toepassen) gaat verder.

Een voorbeeld. De leerlingen hebben meegedeeld gekregen of (deels) zelf uitgevonden in welke situaties tegen een Duitse c.q. Franse zeventienjarige *du* of *Sie* c.q. *tu* en *vous* gezegd wordt. Ze krijgen een aantal situaties gepresenteerd en moeten daarbij aangeven welke aanspreekvormen normaliter tegen een twaalf- c.q. zeventienjarige gebedigd zullen worden.

Of: de leerlingen hebben meegedeeld gekregen of (deels) zelf uitgevonden wat in de VS gewoonlijk wordt gedaan en nagelaten bij maaltijden als je bij mensen thuis te gast bent. Ze krijgen een situatie gepresenteerd waarin ze een Amerikaanse vriend moeten voorbereiden op een uitnodiging om bij een wat stijve en vormelijke Nederlandse familie te komen eten.

Of: de leerlingen hebben meegedeeld gekregen of (deels) zelf uitgevonden hoe het Duitse/Britse/Franse/... voortgezet onderwijs in elkaar zit. Ze krijgen de opdracht om aan een Duitse/Britse/Franse/... leeftijdgenoot het Nederlandse schoolsysteem uit te leggen.

Verwerkings- en toepassingsopdrachten zijn vaak geschikt voor groeps- werk. Leerlingen leren daarbij vaak ongemerkt veel van elkaar, doordat ze elkaar op ideeën brengen en op natuurlijke wijze onder woorden brengen (dus zich bewust worden) wat goede manieren zijn om zo'n opdracht aan te pakken, doordat ze voortdurend in overleg zijn.

15.4 Houdingen

Je kunt een vraagteken zetten bij de gedachte dat het een taak van het onderwijs is om houdingen van leerlingen te beïnvloeden. Is het niet juist een recht van de vrije burger in onze democratische samenleving om zijn eigen houding te hebben? Zeker, maar daar kun je tegenoverstellen dat de school verantwoordelijk is voor een stuk opvoeding, en daar hoort juist ook bij: de opvoeding tot democratisch burger in een internationaal georiënteerde en multiculturele samenleving. Daarin past als één van de algemene leerdoelen van de school de interculturele vorming van de leerling.

Maar het is vaak niet makkelijk dat doel te bereiken. Bij confrontaties met iets vreemds, iets onbekends, iets anders, kan de reactie positief zijn: interesse, belangstelling, meer willen weten, maar ook juist negatief: onverschilligheid, afwijzing, niets willen weten. Achter de ene reactie zit een open, nieuwsgierige houding, achter de andere een zelfgenoegzame, afwerende houding, waarin angst een rol kan spelen.

Jongeren bevinden zich in een proces van identiteitsvinding. Ze zijn voortdurend op zoek naar antwoorden op de vraag wie en wat ze zijn of zullen worden in het leven. Dat betekent in principe dat ze open en ontvankelijk zijn om hun omgeving te leren kennen en om steeds nieuwe omgevingen te verkennen.

Het zoeken naar een identiteit speelt zich voor een heel belangrijk deel af in de sociale omgeving, in de groep van leeftijdgenoten. Net op de leeftijd dat het voortgezet onderwijs begint, krijgt de losmaking van het gezin vaart en wordt de oriëntatie op de sociale groep extra belangrijk. Om zich te kunnen identificeren met een groep, om ergens echt bij te horen, heeft een jongere andere groepen nodig om zich tegen af te zetten. Hij is deel van de klas, school, dorp of stad, land. Hij vormt zijn identiteit op alle mogelijke culturele terreinen zoals kleding, sport, eten, drinken, muziek, enzovoort. Zo belangrijk als het is om bepaalde dingen goed of interessant te vinden, zo belangrijk is het ook om andere dingen niet goed en niet interessant te vinden. De natuurlijke, kinderlijke openheid en nieuwsgierigheid slaan vaak om in een 'stoere' of 'coole' afweerhouding. Het kan dan – tijdelijk of niet – goed zijn voor het zelfbewustzijn om juist *niet* nieuwsgierig, *niet* leergierig en *niet* open te zijn. Achter zo'n houding kan angst zitten: angst voor het verlies van de relatieve veiligheid die de jongere vindt in vaste overtuigingen, in onaanvechtbare waarheden, in een gevoel van zekerheid. Zo'n houding keert zich tegen iedere relativisering van de eigen normen en waarden. En dat terwijl die relativisering juist de voorwaarde is voor openheid en werkelijke acceptatie van het vreemde.

Een ander mechanisme, dat op alle leeftijden voorkomt, is generalisering. Ook dat is een tekort aan relativiseringsvermogen. Het is makkelijker om alle Duitsers, Engelsen, Fransen enzovoort over één kam te scheren dan om daarin te nuanceren.

Deze mechanismen maken het vaak moeilijk om bij leerlingen op het gebied van interculturele houdingen enig leereffect te bereiken. Het heeft geen zin om openheid en belangstelling voor een andere cultuur te prediken bij leerlingen die die andere cultuur juist afwijzen als middel om zich een identiteit te geven, vanuit de behoefte iemand te zijn. Vaak is de enig zinvolle tactiek: inspelen op nieuwsgierigheid op gebieden waarop die nog wel bestaat, dus naar punten zoeken waarop het vreemde het minst afgewezen wordt.

Zo zou je bij leerlingen met een, laten we zeggen, kritische houding tegenover alles wat Duits is, eens kunnen beginnen over (goede, solide, snelle, chique...) auto's, en ze dan laten vaststellen dat meer dan half autorijdend Nederland een Duits product prefereert, misschien zij zelf ook. En dat (alle?) Duitsers kennelijk op autogebied dezelfde smaak hebben als (al?) deze Nederlanders.

Enkele mogelijke methodes die enige kans bieden om houdingen te beïnvloeden:

- de leerlingen mogelijkheden bieden om zich met (individuele) 'vreemdelingen' te identificeren: 'De buitenlander is ook een mens zoals ik, alleen de omstandigheden zijn anders';
- het (groeps)perspectief omkeren: 'Wij zien hen zo, maar hoe zien zij ons eigenlijk?'

De *identificatie met de (individuele) buitenlander* is een veelbeproefde methode. Iedere leergang presenteert jongeren van dezelfde leeftijd als de leerlingen, met dezelfde belangstelling en problemen als de leerlingen. Als de kennismaking op basis van de overeenkomsten een beetje lukt, kunnen de verschillen langzamerhand ten tonele gevoerd en verkend worden. Jeugdfilms, populaire tv-programma's, jeugdtijdschriften en jeugdliteratuur kunnen hier een belangrijke rol bij spelen.

Omkering van het perspectief betekent confrontatie met (voor)oordelen van buitenstaanders over de eigen groep, in dit geval buitenlanders over Nederland(ers). Nederlanders kunnen bijvoorbeeld zeer kritisch zijn over Duits of Brits eten (bijvoorbeeld snackbareten als Bratwürste, fish & chips en dergelijke), maar misschien ook tot relativering gebracht worden door een interview met Duitse of Britse jongeren die de Nederlandse kroket of het patatje-oorlog niet echt kunnen waarderen. Zo kan het ook gaan bij onderwerpen als racisme, hooliganisme, rechts-extremisme en nationale arrogantie. Leerlingen kunnen hun vaak rooskleurige nationale zelfbeeld en hun kritische Duitsland-, Engeland- of Frankrijkbeeld bijstellen als ze geconfronteerd worden met kritische berichten uit buitenlandse bladen over Nederlandse gebeurtenissen en toestanden.

Deze aanpak kan leiden tot relativering en bijstelling van internationaal zwart-witdenken, maar er is ook een reëel gevaar dat hij afweerhoudingen juist versterkt. Veel leergangauteurs en leraren zijn zelfs bang om negatieve



internationale (voor)oordelen überhaupt aan de orde te stellen, met het argument: 'Als je zo'n vooroordeel alleen maar uitspreekt of door de leerlingen laat uitspreken, dan versterk je daarmee dat vooroordeel, wat je ook doet om het te bestrijden.' Dit kan inderdaad het effect zijn bij bepaalde leerlingen voor wie de negatieve vooroordelen gewoon té attractief zijn. Anderzijds blijft de grote vraag: hoe kun je internationale vooroordelen te lijf gaan zonder ze te noemen?

In dit verlamdende dilemma blijft het vto vaak hangen. Maar kun je je als vreemdetaaleraar veroorloven om met een wijde boog om dit probleem heen te lopen, door je terug te trekken op het terrein van de woordjes, de grammatica en probleemloze teksten met inhoudsvragen?

Gelukkig veranderen houdingen vaak bijna ongemerkt door toename van kennis over en de omgang met het vreemde en de vreemdeling. Deels leidt dat tot tegenstrijdigheden: 'De Fransen zijn allemaal afstandelijk en arrogant – ja, behalve natuurlijk onze Franse burens op de camping, want die ken ik persoonlijk en dat zijn onze vrienden.' Maar op den duur dringt het toch wel door: 'Duitsers hebben geen humor. Ja, in de Kneipe kun je wel met ze lachen.' Of omgekeerd: 'Engelsen, die zijn altijd beleefd en dringen nooit voor. Behalve als het hooligans zijn natuurlijk.' Als het goed is ontwikkelen dergelijke nuanceringen zich ook met betrekking tot de eigen groep, de eigen kwaliteiten en nationale eigenschappen, de eigen handhaving van de eigen normen en waarden.

15.5 Kls toetsen

15.5.1 Doelen en beoordeelbaarheid

De verschillende doelen van kls, namelijk kennis, vaardigheden en houdingen zijn niet allemaal even beoordeelbaar.

Kennis reproduceren

Kennis zit in het hoofd van leerlingen en is niet vast te stellen zonder dat leerlingen iets met die kennis doen. Je kunt ze in een toets kennis laten reproduceren of kennis laten verwerken (toepassen).

Kennis is makkelijker te toetsen, dus te meten en te beoordelen zolang het alleen om reproductie gaat en niet om verwerking of toepassing. Geen wonder dat het in de toetsing van kls vaak bij het afvragen van 'weetjes' blijft – en van de weeromstuit zal het dan in het bijbehorende onderwijs ook vaak blijven bij het mededelen van die 'weetjes'. Laat er geen misverstand over bestaan: veel dingen moeten leerlingen gewoon weten, maar als dominant of als enig doel van kls of interculturele vorming is kennis op zichzelf niet toereikend.

Kennis verwerken (toepassen)

Ook in een toets kunnen verwerkings- en toepassingsopdrachten gegeven worden; het is alleen wel lastiger om ze te bedenken vanwege de beperkende eisen die een traditionele toetssituatie stelt: beperkte tijd, opsplitsing in kleinere opdrachten om analytischer te kunnen meten en beoordelen, misschien ook beperking van (zoek)middelen, uitsluiting van samenwerking omdat men individuele prestaties wil beoordelen. Het is overigens ook mogelijk om 'gewone' verwerkings- en toepassingsopdrachten te beoordelen (dus een oefening tegelijk een toets te laten zijn), ook al is het dan moeilijker om de beoordeling betrouwbaar te houden.

Zoeken

Zoekvaardigheid van leerlingen wordt zelden apart getoetst, maar het is op zich wel mogelijk, zoals het ook mogelijk is om er bij het oefenen afzonderlijk aandacht aan te schenken.

'Leerlingen kunnen een of meer zoekopdrachten krijgen, bijvoorbeeld 'Hoe kom je achter het (vaste) telefoonnummer van ene meneer Schröder in Hamburg? Er zijn in Hamburg erg veel menen Schröder. Je weet alleen zijn achternaam en dat hij in de Paul-Klee-Straße woont.' Of: 'Hoe kom je achter de resultaten van Labour in de voorlaatste Engelse parlementsverkiezingen?' Of: 'Hoe kom je erachter wat het kost als je in Frankrijk betrappt wordt op 60 rijden waar je maar 50 mag?'

Leerlingen kunnen de zoekactie uitvoeren met beschikbaar gestelde (papier of digitale) media; ze moeten vervolgens hun zoekpad beschrijven om daarop beoordeeld te kunnen worden. Het kan ook blijven bij een theoretische beschrijving van zoekmedia en zoekpaden, zonder dat de leerling de zoekactie in de toets werkelijk uitvoert.

Zoekacties kunnen ook deel uitmaken van complexere opdrachten zoals projecten of projectjes in allerlei vormen, (de voorbereiding van) presentaties en dergelijke. In de aanwijzingen en de criteria voor de beoordeling kun je opnemen dat de leerling(en) ook moet(en) opgeven welke bronnen ze hebben gevonden en hoe ze die hebben gevonden.

Afleiden

Toetsing (en oefening) van afleidvaardigheid kan heel goed gecombineerd worden met luisteren en lezen. In een nieuwsbericht kan bijvoorbeeld een politicus X voorkomen die de leerlingen onbekend is. Stel dat niet direct gezegd wordt, maar wel uit de context afgeleid kan worden dat hij lid is van een regerings- of juist van een oppositiepartij, dan kun je vragen stellen als: 'Is X lid van een regerings- of oppositiepartij? Waaruit leid je dat af?'

Houdingen

Houdingen op zich kun je niet beoordelen. Als een leerling erbij blijft dat Duitstalige popmuziek nergens naar klinkt, als hij niet naar Engeland wil omdat het daar zo vaak regent of omdat het verkeer links rijdt, of Frankrijk onaangenaam vindt omdat ze daar zo slecht Engels spreken, dan kun je voor die houding geen cijfer geven. Wel kun je de argumentatie voor een houding of standpunt beoordelen.

Taal

Als taalvaardigheidsonderwijs en kls of interculturele vorming werkelijk geïntegreerd worden, moeten beide ook geïntegreerd getoetst worden. Dit is ook gebruikelijk bij de presentatie (spreekbeurt), die al heel lang een plaats heeft in het taalvaardigheidsonderwijs. Wel wordt in het vto heel vaak de inhoud maar zeer oppervlakkig beoordeeld. Als aan presentaties, grotere of kleinere projecten of verwerkingsopdrachten duidelijker inhoudelijke richtlijnen en eisen meegegeven worden, dan kan die inhoud meer gewicht krijgen.

Ook toetsen die uit meerdere toetsvragen of -opdrachten bestaan, kunnen in de doeltaal afgenomen worden, schriftelijk of mondeling. De taalvaardigheidsaspecten kunnen net zo gemeten en beoordeeld worden als bij spreken en gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid, en vervolgens in het eindcijfer meewegen met de inhoudelijke beoordeling.

15.5.2 Constructie van toets en beoordelingsinstrument

Zoals gezegd kan gekozen worden voor één complexe toetsopdracht of voor een toets bestaande uit meerdere toetsitems (vragen of opdrachten). De toets kan schriftelijk of mondeling plaatsvinden, in het Nederlands of in de doeltaal. Er kan samengewerkt of individueel gewerkt worden.

Complexe opdracht (verwerkings- of toepassingsopdracht)

Een complexe toetsopdracht lijkt op een 'gewone' oefenopdracht of kan dat ook zijn, met als enig verschil dat hij ook beoordeeld wordt. Een voorbeeld: leerlingen maken een programma voor een bezoek aan een stad of streek in het doelland. De randvoorwaarden zijn zo realistisch mogelijk gegeven: aantal en soort deelnemers (bijvoorbeeld de eigen klas), de beschikbare tijd, het beschikbare geld, bepaalde eisen aan het programma, bijvoorbeeld inclusief een ontmoeting met leerlingen van een plaatselijke school, enzovoort. Het product wordt vormgegeven als een programmabrochure die ook begrijpelijk moet zijn voor de ontvangende school, dus in de doeltaal. Daarnaast moeten de leerlingen in een logboek aangeven welke bronnen hoe gevonden zijn en wie wat gedaan heeft.

Beoordeeld wordt zo analytisch mogelijk op een aantal gewogen criteria (die de leerlingen vooraf bekend zijn), zie als voorbeeld schema 15.4. Per crite-

rium wordt een score van bijvoorbeeld 4 (uitmuntend) tot 1 (slecht) punt(en) gegeven. Op basis van de wegingspercentages kunnen een eindscore en een eindcijfer berekend worden.

		score 4 – 1	totaalscore : 8 = cijfer
A	inhoud	50%	
1	bezoekprogramma realistisch en uitvoerbaar, mogelijk binnen gestelde beperkingen, voldoende aan de gestelde eisen	15% $\underline{\quad} \times 3 =$	$\underline{\quad}$
2	bezoekprogramma attractief en origineel	15% $\underline{\quad} \times 3 =$	$\underline{\quad}$
3	brochure: informatief	5% $\underline{\quad} \times 1 =$	$\underline{\quad}$
4	brochure: inhoudelijk attractief, enthousiasmerend	5% $\underline{\quad} \times 1 =$	$\underline{\quad}$
5	brochure: qua vormgeving attractief, afwisselend	5% $\underline{\quad} \times 1 =$	$\underline{\quad}$
6	logboek: compleet met bronnen, zoekpaden, werkverdeling	5% $\underline{\quad} \times 1 =$	$\underline{\quad}$
B	doeltaalgebruik	50%	
1	woordenschat	20% $\underline{\quad} \times 4 =$	$\underline{\quad}$
2	grammatica	10% $\underline{\quad} \times 2 =$	$\underline{\quad}$
3	spelling	10% $\underline{\quad} \times 2 =$	$\underline{\quad}$
4	stijl (goed leesbaar geformuleerd)	10% $\underline{\quad} \times 2 =$	$\underline{\quad}$
C	Totaal	100%	$\underline{\quad} : 8 =$

Schema 15.4 Voorbeeld van gewogen beoordelingscriteria van een complexe opdracht

Toets bestaand uit afzonderlijke vragen en/of opdrachten

De vragen en/of opdrachten zouden een goede mix moeten zijn van eenvoudige en complexere reproductievragen, korte verwerkingsopdrachtjes, eventueel zoek- en afleidingsopdrachten. Elke vraag krijgt een eigen gewicht, uitgedrukt in een maximaal aantal te halen punten.

Voorbeeld van een toets (bij een lessenserie over de Duitse hereniging):

Vragen en opdrachten

- 1 Berlin lag genau auf der Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR. Falsch oder richtig? Erkläre! (1 Punkt)
- 2 Was war der Hauptgrund, weshalb 1961 die Mauer gebaut wurde? (1 Punkt)
- 3 Nenne zwei Gründe für die Errichtung der Mauer, die die DDR (Walter Ulbricht) selber angab. (1 Punkt)

- 4 Stell dir vor, du triffst einen Berliner, der dir erzählt, dass er im September 1989 in die Bundesrepublik gekommen ist. Über welchen Weg ist er höchstwahrscheinlich in den Westen gekommen? (1 Punkt)
- 5 Nach der Wende wurden die DDR und die Bundesrepublik aufgelöst, und ein neuer Staat wurde gegründet. Falsch oder richtig? Erkläre! (1 Punkt)
- 6 Die „Ossis“ waren in den ersten Jahren sehr froh über die Wiedervereinigung. Warum? Nenne mindestens zwei Gründe. Später waren viele von ihnen enttäuscht bzw. heute sind sie es noch. Warum? Nenne auch dafür zwei Gründe. Antworte in ganzen Sätzen. (2 Punkte)
- 7 ...

Beoordelingsinstrument (antwoordmodel)

1 Antwort

- 1 Falsch.
- 2 West-Berlin war eine westliche Insel in der DDR. Von der Bundesrepublik nach West-Berlin musste man durch die DDR fahren.

Bewertung

Für richtige Antwort + akzeptable Begründung je 0,5 Punkte.

2 Antwort

Sehr viele DDR-Bürger flohen über West-Berlin in den Westen.

Bewertung

1 Punkt. Aus wirtschaftlichen Gründen: 0,5 Punkte.

3 Antwort

- 1 Der Westen kaufte die billigen DDR-Grundnahrungsmittel weg (wirtschaftliche Ausbeutung der DDR durch den Westen).
- 2 Westliche Spione und Agitatoren kamen in die DDR.

Bewertung

0,5 Punkte für jeden Grund. 0,5 Bonuspunkte für die DDR-Bezeichnung der Mauer: „antifaschistischer Schutzwall“.

4 Antwort

Über Prag/CSSR/Tschechoslowakei und/oder Ungarn und Österreich.

Bewertung

1 Punkt, auch wenn nur Prag/CSSR/Tschechoslowakei oder Ungarn oder Österreich genannt wird.

5 Antwort

- 1 Falsch.
- 2 Die DDR löste sich auf und trat der bestehenden Bundesrepublik Deutschland bei. Zu den alten Bundesländern kamen die neuen.

Bewertung

0,5 Punkte für die richtige Antwort, 0,5 für eine richtige Erklärung.

6 Antwort

- 1 In den ersten Jahren froh über Reisefreiheit, Luxusartikel/Konsummöglichkeiten, Meinungsfreiheit (freie Presse und andere Medien).
- 2 Später/heute enttäuscht: alles teuer, schlechte Wirtschaft / Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern, Konkurrenz / Unsicherheit / für sich selber aufkommen statt Schutz und Fürsorge durch den Staat.

Bewertung

Für jeden Grund 0,5 Punkte. Wenn mehr als 2 x 2 Gründe, 0,5 Bonuspunkte für jeden zusätzlichen akzeptablen Grund.

7 ...

Naast de score voor de inhoud krijgen de leerlingen ook een score voor de taal, vergelijk het voorbeeld in schema 15.4.

Zie voor algemene kwesties als het vaststellen van de cesuur hoofdstuk 5 *Toetsen*.