

Theoretische perspectieven op taallessboeken- onderzoek: achtergrond en toekomst

John Gray
University College London

Abstract (English)

This paper begins by considering the relationship between the textbook and the curriculum and takes the view that both articulate a particular view of the social order and that they cannot be viewed in isolation from the broader socio-political and economic contexts from which they emerge. This is followed by an overview of the way in which the materials literature has developed in Applied Linguistics – from a teacher focused activity concerned with evaluation and selection to a view of the textbook as a cultural artefact designed to make language(s) mean in particular ways. Having surveyed the terrain, the paper then turns to recent calls to decolonise the foreign language curriculum, the case against monolingual pedagogy and the need for greater inclusivity particularly with regard to LGBTQ+ representation. In the light of these arguments, the paper considers how language textbook research might develop in the future.

Key words: textbook analysis, erasure, decolonisation, queer pedagogy

Abstract (Nederlands)

Dit artikel begint met een bespreking van de relatie tussen het lesboek en het curriculum. Het gaat uit van het standpunt dat zowel lesboek als curriculum een uitgesproken visie op de sociale orde vertegenwoordigen, en dat ze niet los gezien kunnen worden van de bredere sociaal-politieke en -economische context waaruit ze voortkomen. Hierop volgt een overzicht van de manier waarop de lesmaterialenliteratuur zich heeft ontwikkeld in de toegepaste taalwetenschap – van de focus op de activiteiten van de leraar, die zich bezighoudt met evaluatie en selectie, tot de visie op het lesboek als cultureel product dat ontworpen is om taal op bepaalde manieren betekenis te laten overbrengen. Na het verkennen van deze

onderwerpen richt deze bijdrage zich op recente oproepen tot dekolonisatie van het vreemdetalencurriculum, de beweging tegen eentalig onderwijs, en de behoefte aan meer inclusiviteit, met name wat betreft LHBTQ+ representatie. Met deze argumenten in het achterhoofd wordt aan het slot overwogen op welke manier het onderzoek over taallessboeken zich in de toekomst zal ontwikkelen.

Trefwoorden: lesboekanalyse, uitwissen (*erasure*), dekolonisatie, queer-theorie, pedagogiek

Inleiding

Dit artikel richt zich op het onderzoek over taallessboeken en de verschillende manieren waarop dit onderzoek zich tot nog toe ontwikkeld heeft.¹ Ik zal met name aandacht besteden aan de actuele beweging die zich inzet voor de erkenning van diversiteit in het vreemdetalenonderwijs (Paiz, 2020), en de oproepen om het vreemdetalencurriculum te dekoloniseren (Macedo, 2019). Vanwege mijn vakspecifieke achtergrond in de toegepaste taalkunde en de pedagogie van het Engels als vreemde taal zal ik voornamelijk verwijzen naar Engelstalig onderzoek, over het Engels. In de afgelopen jaren is de hoeveelheid onderzoek in deze categorie exponentieel gegroeid. Risager (2022) duidde al aan dat deze groei ook plaatsvindt bij ander onderzoek in andere talen (bijv. Koster, 2019; Koster, 2020).

Hoewel de focus van dit artikel ligt op de geschiedenis en de mogelijke toekomst van het lesboekenonderzoek, zal ik eerst een kleine omweg maken langs de relatie tussen het curriculum en de literatuur over lesmaterialen. De reden hiervoor is dat de normen en waarden van het curriculum typisch worden vormgegeven in het lesmateriaal. Beide presenteren, al dan niet expliciet, een specifieke kijk op de sociale orde, de aard van taal, en de rol van taal in de samenleving. Het is belangrijk dat lezers zich hier van het begin af aan bewust van zijn. Vanuit deze benadering is het vreemdetalencurriculum (of het nu een overheids- of een institutioneel instrument is) iets wat niet los kan worden gezien van de bredere sociaal-politieke en -economische context waaruit het voortkomt. Het houdt onvermijdelijk meer in dan alleen 'taal'.

Twee voorbeelden helpen dit punt te illustreren. Het eerste is een actueel voorbeeld uit Spanje dat zich richt op het curriculum, en het tweede een historisch voorbeeld uit de Duitse Democratische Republiek (DDR) dat zich richt op lesmaterialen. Ik heb het voorbeeld uit Spanje gekozen omdat het een context is waar ik vertrouwd mee ben, en omdat het nationale curriculum

van Spanje zeer vergelijkbaar is met het curriculum van andere moderne staten. Het voorbeeld uit de DDR heb ik gekozen vanwege de intensiteit waarmee dit het sociaal-politieke aspect van het curriculum illustreert – dat, in dit geval, met de tijd is aangescherpt. Allereerst het voorbeeld uit Spanje. Het nationale curriculum voor het voortgezet onderwijs in Spanje onderscheidt zeven ‘competenties’ die ontwikkeld dienen te worden in syllabi van elk vak. Deze competenties zijn: 1) taalvaardigheid; 2) wiskundige vaardigheid en basiscompetenties in wetenschap en technologie; 3) digitale vaardigheid; 4) leren leren; 5) sociale en maatschappelijke vaardigheden; 6) initiatief en ondernemerschap tonen; en 7) cultureel bewustzijn en culturele expressie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Sport, 2015). Hetzelfde document benadrukt ook dat specifieke vaksyllabi zeker moeten stellen dat de pedagogische inhoud het ook mogelijk maakt te leren over, onder andere: het voorkomen en oplossen van conflicten, de sociale waarden die vrijheid ondersteunen, rechtvaardigheid en politiek pluralisme, democratie, wetgeving en mensenrechten, en ook het bewustzijn van problemen ten gevolge van seksisme, racisme en xenofobie. Deze waarden kunnen beschreven worden als typisch voor de hedendaagse seculiere, democratische en kapitalistische staat, waarin de geïdealiseerde denkwijzen van toekomstige inwoners van de Europese Unie worden geschetst. Het document verklaart dat moderne vreemde talen ‘essentiële hulpmiddelen’ zijn ‘in een groter wordende wereld waarin [...] relaties tussen personen, landen, organisaties en bedrijven steeds frequenter en nauwer worden’ (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Sport, 2015, p. 422).² Het is opmerkelijk dat dit document de vreemde talen niet alleen beschrijft als ‘essentiële middelen’, maar ook verduidelijkt dat de vreemdetalensyllabus is afgestemd op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK), dat functioneert als basis voor de taalinhoud en -vaardigheden, die behandeld dienen te worden op elk niveau van het middelbaar onderwijs dat in het document genoemd wordt. Het is duidelijk dat een curriculum zoals dit eerst en vooral een beleidsverklaring is. Als zij het fiat van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Sport willen ontvangen om hun lesboeken op de markt te brengen, wordt van schrijvers van lesmaterialen voor het Spaanse onderwijs verwacht dat ze zowel het beleid van het ERK volgen, als garanderen dat de leermaterialen van hun vak de waarden van het nationale curriculum belichamen.

Het tweede voorbeeld richt zich op materialen. Deze ‘verschaffen het corpus van het curriculum’, aldus Johnson (1989, p. 7). De cursus *English for you* (Gräf & Hoffmann, 1968) werd in de late jaren zestig door het ministerie van Volksonderwijs gepubliceerd in de DDR, met de bedoeling om onderwijs

aan te bieden in een reeks vakken, dat tegelijkertijd het socialistische ethos van de student ontwikkelt. Het lesboek voor het basis- en gevorderdeniveau is gebaseerd op de bezigheden van jonge Britse communisten en vakbondsmensen. In een hoofdstuk over solidariteit probeert Peggy, een parttimejournalist voor de *Morning Star*, het dagblad van de Britse Communistische Partij, Tom ervan te overtuigen om te staken uit solidariteit met de havenarbeiders. Tom is aan het sparen om een lening voor zijn motorfiets af te betalen.

Peggy: Havenarbeiders gaan staken! Koop de 'Morning Star' en lees er alles over!

Tom: Ik weet er al alles van. Ik ben zelf havenarbeider.

Peggy: Oh, echt? Dan moet je al helemaal een 'Morning Star' kopen. Je weet dat je zo de werknemers altijd helpt als ze gaan staken.

Tom: Sorry. Ik heb elke cent nodig voor mijn motorfiets. Dat is ook waarom ik niet ga staken.

Peggy: Jij hebt het niet zo hoog op met solidariteit, of wel?

Tom: Solidariteit of geen solidariteit – iedereen moet eerst aan zichzelf denken.

(Gräf & Hoffmann, 1968, p. 133)

In een aansluitende dialoog met Peggy's vader, een havenarbeider die in de Spaanse burgeroorlog heeft gevochten, leert Tom de betekenis van solidariteit tussen werknemers kennen en besluit mee te gaan staken. Deze expliciete politieke materie komt in de hele cursus voor: niet alleen in de leesteksten, maar ook in verscheidene opdrachten waarin studenten met grammaticale vormen oefenen. Beide voorbeelden illustreren hoe het curriculum en de lesmaterialen beladen zijn met sociale waarden, hoewel het identificeren van de waarden van het verborgen curriculum (Auerback & Burgess, 1985) uit noodzaak ook 'lezen tussen de lijntjes' inhoudt; het letten op wat wél, maar ook op wat níet inbegrepen is.

Lesboekenonderzoek in de toegepaste taalwetenschap

In de afgelopen dertig jaar is het aanbod van literatuur over taallesmaterialen flink veranderd. Handboeken werden steeds meer als centraal beschouwd in het vreemdetaalonderwijs, en in toenemende mate ook als een waardig onderwerp voor academisch onderzoek. Voor de late jaren 1990 hield het onderzoek zich nog vooral bezig met lesboekevaluatie en -selectie, en was

uitsluitend gericht op taaldocenten. Deze onderzoeken namen over het algemeen de vorm aan van kant-en-klare checklists van eigenschappen die men essentieel vond, waarin leraren of degenen die verantwoordelijk waren voor de evaluatie en selectie, hun keuzes maakten. Titels zoals *Developing Criteria for Textbook Evaluation* (Williams, 1983), *Evaluating and Selecting EFL Materials* (Cunningsworth, 1984), *Evaluating ELT Textbooks and Materials* (Sheldon, 1988) en *Textbook Selection and Evaluation* (Skierso, 1991) tonen de praktische aard van deze werken aan. Het werk van Williams is een typisch voorbeeld van dit genre dat suggereert dat de evaluator een lesboek beoordeelt gebaseerd op een aantal onderdelen. Williams geeft de volgende lijst van criteria: Algemeen (de algemene indruk van het lesboek), Spreken (inclusief luisteren), Grammatica, Woordenschat, Lezen, Schrijven, en Techniek (daarmee worden aspecten zoals ontwerp, duurzaamheid en kosten bedoeld). Daarnaast heeft elk criterium op zijn beurt een eigen subset van criteria. Het criterium 'Grammatica' tracht bijvoorbeeld te achterhalen of de methode:

- communicatieve competentie benadrukt in de structurele lesmethode;
- adequate lesmodellen bevat inclusief de lesstructuren;
- op een heldere wijze verschillende soorten antwoorden aanbiedt die nodig zijn bij oefeningen (bijv. invuloefeningen);
- structuren selecteert die rekening houden met verschillen tussen L1 en L2.

(Williams, 1983, p. 255)

De evaluator beoordeelt elk criterium op een vierpuntenschaal, van 'zeer behulpzaam', 'behulpzaam' en 'redelijk behulpzaam' tot 'niet behulpzaam', om de algemene evaluatie van het lesboek te bepalen. Die wordt vervolgens vergeleken met de evaluatie van alternatieve titels, om op die manier een beslissing te kunnen nemen over de keuze van een lesboek.

Andere wetenschappers namen een ander standpunt in met betrekking tot de onafscheidelijkheid van taal en cultuur, dat men 'humboldtiaans' zou kunnen noemen. Zij streven ernaar om problemen uit te lichten die dieper liggen dan de visie op taal als 'vaardigheden en systemen', geassocieerd met communicatieve taallessmethoden (*CLT, Communicative Language Teaching*). Risagers invloedrijke referentiekader is een vroeg voorbeeld hiervan en leunt op Duitse tradities van *Landeskunde* en *Kulturkunde* (Risager, 1991), evenals de opkomst van een kritischer perspectief op het leren van een tweede taal waar discussies over macht, dominantie, samenwerking en conflict inbegrepen zitten.

1. Het microniveau — fenomenen van sociale en culturele antropologie:
 - a. de sociale en geografische definitie van de personages
 - b. materiële omgeving
 - c. situaties van interactie
 - d. interactie en subjectiviteit van de personages: emoties, instellingen, waarden en wat ze als problemen zien
2. Het macroniveau — sociale, politieke en historische zaken:
 - e. brede sociale feiten over de hedendaagse samenleving (geografische, economische, politieke, enz.)
 - f. brede sociaal-politieke problemen (werkloosheid, vervuiling, enz.)
 - g. historische achtergrond
3. Internationale en interculturele kwesties:
 - h. vergelijkingen tussen het buitenland en het thuisland van de leerling
 - i. onderlinge representaties, afbeeldingen, stereotypes
 - j. onderlinge relaties: culturele macht en dominantie, samenwerking en conflict
4. Perspectief en stijl van de auteur(s)

Figuur 1: Referentiekader voor de beschrijving van culturele inhoud (Risager, 1991, pp. 182-183).

Zoals Figuur 1 aantoont, begint het kader met beschrijving van de personages in het lesboek op microniveau. Dit niveau gaat in op de wereld die deze personages bewonen en de aard van hun interacties. Daarop volgt een beschrijving van de sociaal-politieke en -historische context van de eerste of tweede taal (T₁ of T₂), waarna de T₂- en de T₁-omgeving van de student met elkaar vergeleken worden. Ten slotte streeft dit kader ernaar om de positie van lesboekauteurs tegenover de inhoud van het lesboek te bepalen. Risagers kader zou gezien kunnen worden als een van de grondvesten van de opkomende interculturele benadering in het vreemdetalenonderwijs (zie Byram & Fleming, 1998; Kramsch, 1993). Het doel, naast het aanleren van de taal, is om leerlingen in staat te stellen hun wereldbeeld te relativeren terwijl ze een kritische kijk ontwikkelen op hun eigen samenleving en de samenlevingen geassocieerd met de doeltaal. Het kader is ontworpen om flexibel genoeg te zijn om gebruikt te kunnen worden voor het ontwerpen van lesmaterialen, en tevens een basis te leggen voor de bevraging van de inhoud van bestaande materialen.

Dit perspectief hangt ook samen met de Duitse traditie van lesboekanalyse, vertegenwoordigd door het Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung. Dit instituut is opgericht in 1975 en staat vandaag de dag bekend als het Leibniz-Institut für Bildungsmedien / Georg Eckert-Institut. Deze instelling beschrijft zichzelf en zijn activiteiten als bestaande uit:

internationaal, multidisciplinair en toepassingsgeoriënteerd onderzoek
in lesboeken en educatieve media, gecentraliseerd rond benaderingen

gebaseerd op historische en cultural studies. Het instituut is voornamelijk geïnteresseerd in kennisstructuren en identificatiemodellen, aangeboden en doorgegeven aan scholieren van het staatsonderwijs. [...] Overkoepelende discussies die het werk van het instituut doordringen houden zich bezig met constructies van het zelfbeeld en het beeld van de ander, culturele processen van vertaling, en de praktijk van culturele herinnering zoals die weerspiegeld wordt in educatieve media. (Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute, 2022)

Hoewel er geen vergelijkbaar instituut bestaat in de Engelstalige wereld, werden bredere sociale en educatieve zorgen over de aard van de inhoud van lesboeken steeds belangrijker in de toegepaste taalwetenschap en in het TESOL-onderzoek (Teaching English to Speakers of Other Languages) – een ontwikkeling waarin de werken van wetenschappers zoals Risager (1991) en Kramsch (1993) een belangrijke rol speelden.

Tegen de late jaren 1990 was er een significante transformatie in de literatuur over lesmaterialen aan de gang. Het werk van Tomlinson en collega's (1998) is een van de voornaamste bijdragen hieraan. Hun werk richt zich op pedagogische kernpunten zoals het ontwerp van materialen, en de beoordeling, aanpassing en aanvulling ervan. Tegelijkertijd kwamen zorgen over de sociaal-politieke en culturele aspecten van vreemdetalenonderwijs op de voorgrond, evenals de manieren waarop materialen een centrale rol speelden in de reproductie van dominante ideologieën. Deze stroom, die begonnen was in de jaren tachtig en zich verder ontwikkelde vanaf de eeuwwisseling, was interdisciplinair in zijn oriëntatie en richtte zich op de analyse van materialen. De stroming kreeg zijn initiële momentum mede door Porreca's studie over de weergave van vrouwen in een selectie English Language Teaching of ELT-lesboeken die vaak gebruikt werden in de Verenigde Staten (Porreca, 1984). Haar systematische inhoudsanalyse was gefocust op categorieën van uitwissen ('*erasure*') in geschreven teksten en afbeeldingen, gevallen van vrouwelijke en mannelijke *foregrounding*, de zichtbaarheid van beroepsactieve vrouwen, generisch gebruik van mannelijke vormen en andere grammaticale items. Porreca's analyse demonstreerde op overtuigende wijze de overweldigende seksistische aard van de geanalyseerde inhoud. Ook belangrijk was de studie van Auerbach & Burgess (1985) over Noord-Amerikaanse lesboeken voor het aanleren van Engels aan migranten. Zij toonden aan dat deze lesboeken de studenten voorbereidden op sociale onderdanigheid en een laag inkomen. Deze fundamentele werken werden enkele jaren later opgevolgd door het rigoureuze onderzoek van Dendrinos (1992) over ideologie in Engelse taallessboeken. Dat was het eerste volledige werk over het

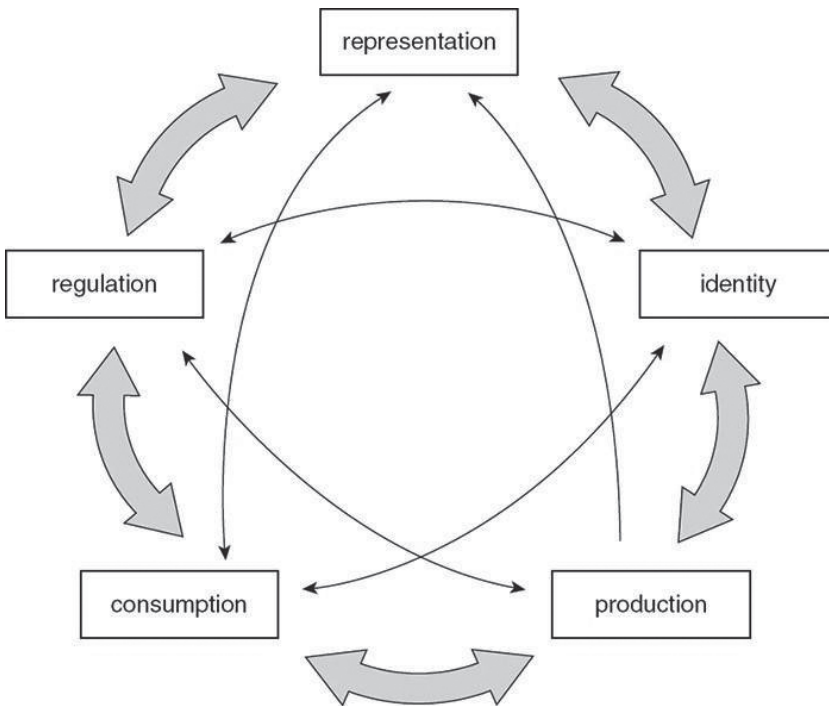
onderwerp dat werd gepubliceerd vanuit een kritisch-theoretisch perspectief, en het zette stellig de toon voor het werk dat erop volgde. Wetenschappers die in deze trant verder werkten, baseerden hun studies op een breed scala aan theoretische perspectieven zoals cultural studies, queertheorie, marxisme en kritische pedagogiek (bijv. Bori, 2018, Copley, 2018; Gray, 2010a, 2010b, 2013; Gray & Block, 2014). Ook pakten zij representatiekwesties algemener aan en onderzochten zij bijvoorbeeld gender, nationaliteit, ras en de wereld (Koster, 2020; Koster & Litosseliti, 2021; Mohamed, 2015; Pavlenko, 2003; Risager, 2018). Vandaag de dag vormen analyses van lesboeken (of materialen) een gevestigd onderzoeksdomein binnen de interdisciplinaire toegepaste taalwetenschap. Bovendien bestaan er in beroepsorganisaties zoals de Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), TESOL en de International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) verschillende onderzoeksnetwerken of belangengroepen die zich specifiek toeleggen op het onderzoek van taallesmaterialen.

Analytische benaderingen

Weniger & Kiss (2015) suggereren dat er drie hoofdbenaderingen zijn, wat analyse betreft: inhoudsanalyse, kritische discoursanalyse (KDA) en semiotische analyse. Ze benadrukken dat inhoudsanalyse uit kwantitatief onderzoek voortvloeit, en dat het noodzakelijk is items te tellen (zoals het aantal keren dat iets genoemd wordt, tekstregels gewijd aan items, vierkante centimeters op de pagina waarop afbeeldingen staan enz.), los van de verschillende manieren waarop het onderzoek wordt uitgevoerd. De meeste wetenschappers die vanuit deze benadering werken houden zich ook bezig met *kwalitatieve* inhoudsanalyse, een benadering gekenmerkt door initiële kwantificering en de daaruit volgende kwalitatieve analyse en interpretatie van de resultaten. Een onderzoeker kan bijvoorbeeld eerst het aantal representaties van vrouwen en mannen in een lesboek tellen, en vervolgens in een tweede analyseronde de specifieke aard van de representaties nauwkeuriger ontleden, voordat er uiteindelijk een uitspraak kan worden gedaan over de aard van het genderregime in het lesmateriaal. Tegelijkertijd is met de opkomst van corpustaalkunde ook de toepassing van computerkwantificatie op lesboekanalyse toegenomen, met name in het onderzoek naar lexicale inhoud (Criado & Sánchez, 2012; Norberg & Nordlund, 2018), maar ook in het onderzoek naar de representatie van gender en de professionele status van vrouwen (Koster, 2020). Wat KDA betreft, komen ondanks het methodologische eclecticisme dat Weniger & Kiss identificeerden, alle benaderingen voort

uit de aanname dat taal een sleutelrol speelt in de reproductie van sociale ongelijkheid. Het is de taak van een lesboekanalyse om de discoursen die de lesmaterialen ondersteunen te onthullen, en daarmee ook de discursieve redeneringen waar studenten aan worden blootgesteld. Dendrios' publicatie (1992) blijft de blauwdruk voor benaderingen gebaseerd op KDA – hoewel Weniger & Kiss aangeven dat er een gebrek aan transparantie is in latere KDA-onderzoeken, ondanks de inzichtelijke conclusies ervan. Dat wil zeggen dat het niet altijd mogelijk is om te begrijpen hoe de analyses tot stand kwamen. Een soortgelijke kritiek richtte zich ook op sommige inhoudsanalyses vanwege een gebrek aan methodologische nauwkeurigheid (Nicholls, 2004), ook al betekent de opkomst van corpusonderzoek dat meer analyses nu opmerkelijk robuuster zijn. Mede door de manier waarop afbeeldingen hedendaagse lesboeken zijn gaan domineren, zijn er uiteindelijk verschillende variaties van sociaal-semiotische en multimodale analyses op de voorgrond getreden. 'Simpel gezegd', legt Weniger uit, 'houdt een multimodale analyse van een taallesboek in dat onderzoekers kijken naar betekenissen die niet alleen door talige middelen naar voren komen, maar ook door niet-talige systemen van significantie. Zulke onderzoeken, suggereert ze, zijn te verdelen in twee categorieën: de categorie die zich richt op representatie (de manier waarop teksten informatie over de wereld overbrengen) en de categorie die zich richt op interactie (de tekstuele middelen waarmee de maker van de tekst [schrijver/uitgever] probeert om een relatie met de lezer [student] op te bouwen, die geïnterpelleerd wordt als een bepaald type persoon). (Weniger, 2021, p. 135) Ze argumenteert op overtuigende wijze dat, gezien de aard van hedendaagse materialen, semiotische analyses waarschijnlijk de norm zullen worden.

Hoewel Risager de drieledige categorisatie van Weniger & Kiss (2015) volgt, legt zij de nadruk op 'het bestaan van een familie van interculturele methoden die inhoudsanalyse, en de manier waarop dit traditioneel wordt begrepen, uitbreidt'. Haar punt komt erop neer dat alle benaderingen van lesboekanalyse noodgedwongen hun focus richten op inhoud – en dat er een aanzienlijke overlap bestaat tussen inhoudsanalyse, KDA en semiotische benaderingen, evenals een interdisciplinariteit die interpretatieve inzichten van de geesteswetenschappen, antropologie en andere disciplines incorporeert. Dat is inderdaad het geval. In Gray (2010a) gebruikte ik een bewerkte versie van het beschrijvend-cum-analytisch kader, ook bekend als het 'circuit van cultuur' (Du Gay et al., 1997), om een set van goed verkopende historische lesboeken te analyseren die in het Verenigd Koninkrijk geproduceerd waren voor de globale markt (zie Figuur 2). Aan de hand van een culturele studies-analyse van de Sony Walkman en zijn connotaties, bewerkte ik het circuit



Figuur 2: Het circuit van cultuur (Du Gay et al., 1997).

van cultuur om te kijken naar de representatieve repertoires in lesboeken, de gerepresenteerde identiteiten en de identificaties die de taalstudenten opgelegd kregen, de manieren waarop de lesboeken geproduceerd werden, hoe hun inhoud gereguleerd werd door uitgeverijen, en de manieren waarop deze materialen werden begrepen door consumenten (in dit geval, de leraren).

Het doel van deze benadering was om het lesboek in de context te plaatsen van de politieke economie van het onderwijs Engels als vreemde taal en in de praktijk van culturele productie in het laatkapitalisme, waarbij het lesboek niet alleen als een curriculum of pedagogisch artefact gezien wordt, maar ook als een cultureel artefact ontworpen om het Engels bepaalde dingen te laten betekenen. In een boek met min of meer dezelfde oriëntatie, combineert Bori (2018) inhoudsanalyse met iets wat hij beschrijft als een multimodale kritische benadering van de studie van representatie van sociale klasse en de wereld van arbeid en huisvesting in een selectie lesboeken Catalaans als vreemde taal. Zijn analyse onthult een sterk aanwezig lovend discours van neoliberaal kapitalisme en de positionering van ondernemende identiteiten voor studenten, doorheen al de geselecteerde lesboeken. Nog recenter

heeft Canale (2022) multimodale analyse en KDA gecombineerd in een etnografische studie in Uruguay, om te onderzoeken hoe de betekenissen van ELT-lesboeken geproduceerd worden, de manieren waarop ze circuleren binnen en buiten het klaslokaal, en hoe ze geïnterpreteerd worden. Canale pleit voor een bredere etnografische oriëntatie in lesboekonderzoek, in het bijzonder gericht op hoe deze artefacten gebruikt worden in klaslokalen en de manier waarop ze begrepen worden door de eigenlijke taalleerders.

De huidige kijk op curriculum en materialen

Met al het bovenstaande in het achterhoofd wil ik me nu richten op het huidige denken over curricula en de implicaties die dit kan hebben voor materialen. Aan het einde van zijn boek betoogt Bori (2018, p. 167) dat curricula en lesboeken ‘alternatieve kennis’ moeten bevatten naast wat er momenteel aangeboden wordt, en dat leraren kritisch bewustzijn, reflectie en dialoog moeten inbouwen in hun pedagogische praktijken. Dit resoneert met de huidige denkgolf in de toegepaste taalkunde en TESOL over de noodzaak om het curriculum te dekoloniseren, en daar tegelijkertijd groepen bij te betrekken die hiervoor uitgewist werden. Hoewel er grote raakvlakken zijn tussen dekolonisatie en uitwissen (*‘erasure’*), zal ik beide voor de helderheid apart behandelen. Uitwissen kan gezien worden als het systematisch wegwerken van bepaalde categorieën van personen, identiteiten, gebeurtenissen, onrechtvaardigheden en geschiedenissen uit het curriculum, om ideologische, culturele of commerciële redenen. Zoals Judith Irvine en Susal Gal (2000, p. 38) aangeven, specifiek met betrekking tot taal:

Uitwissen is het proces waarbij ideologie, door het sociolinguïstische veld te vereenvoudigen, sommige personen of activiteiten (of sociolinguïstische fenomenen) onzichtbaar maakt. Feiten die tegenstrijdig zijn met de ideologische denkwijze worden óf niet opgemerkt óf goedgepraat. Dus een sociale groep of een taal kan bijvoorbeeld verbeeld worden als homogeen, en interne variatie buiten beschouwing gelaten.

Dit is vooral te zien in de manier waarop de te leren taal gerepresenteerd wordt in lesboeken. Het feit dat studenten, als zij de taal ook buiten het klaslokaal gaan gebruiken, een scala aan verschillende accenten en grammatica’s zullen tegenkomen, wordt over het algemeen niet besproken. Maar uitwissen is niet het simpelweg negeren van bepaalde accenten (zowel L₁ als L₂) of taalvariatie; het betekent in veel gevallen ook het achterhouden van lexis om zo bepaalde

onderwerpen letterlijk onbespreekbaar te maken. Bijvoorbeeld, de feminisatie van de inhoud in ELT-lesboeken uit het VK waarin vrouwen herhaaldelijk gerepresenteerd worden in machtsposities op hun werk en als professioneel succesvol, wordt gekaderd in het discours van persoonlijke keuze (Gray, 2010a). De taal die geassocieerd wordt met de strijd voor gendergelijkheid, de moeilijkheden die vrouwen aantreffen op de werkvloer, de voortdurende genderloonkloof, enz.: dat is allemaal volledig uit het beeld gewist. Met betrekking tot uitgewiste categorieën van personen: de literatuur over materialen heeft de aandacht gevestigd op twee groepen die systematisch onzichtbaar werden gemaakt in de meeste hedendaagse lesboeken – de arbeidersklasse en zij die zich identificeren als LHBTQ+. Mijn collega David Block en ik hebben een verzameling Engelse taallessen geanalyseerd uit de jaren 1970 tot de vroege 21ste eeuw, met het doel na te gaan hoe de werkende klasse werd weergegeven (Gray & Block, 2014). De studie onthulde een grotendeels oppervlakkige behandeling van klasse in het algemeen, en een gestaag uitwissen van karakters uit de arbeidersklasse en problemen gerelateerd aan het leven in deze klasse. In onze conclusie betoogden we dat de cumulatieve uitwissing van de arbeidersklasse in deze materialen verbonden is aan de opkomst van neoliberale ideologieën waarin klasse wordt ontkend als een sociaal feit – een ideologie (in overeenstemming met Bori's conclusie) die de ELT-lesboeken uit het VK actief aanmoedigen. We argumenteerden ook dat dit gezien kan worden als het falen van deze lesboeken in hun doel om studenten te op te leiden. Ze schotelen hen immers een uiterst betwistbaar wereldbeeld voor en proberen uit ideologische overwegingen bepaalde concepten, en de taal om erover na te denken, uit te wissen.

Tegelijkertijd heeft het uitwissen van LHBTQ+-personages uit het curriculum, net als kwesties die met non-normatieve genders en seksuele geaardheden te maken hebben, meer aandacht gekregen in de literatuur van de toegepaste taalwetenschap (Banegas & Evripidou, 2021; Eisenmann & Ludwig, 2018; Gray, 2013). Er wordt gesuggereerd dat dergelijke uitwissingen gevolgen met zich meebrengen, met name dat het gebrek aan (h)erkenning voor LHBTQ+-leerlingen schadelijk is voor hun ontwikkeling (Gray, 2021). Het UNESCO-rapport over geweld jegens LHBTQ+-studenten uit 2016 gebruikte gegevens uit 94 landen, zowel uit het globale Noorden als het globale Zuiden. Het rapport concludeerde dat, als het op curriculum en lesmaterialen aankwam, de 'educatieve sector lijkt te aarzelen over het incorporeren van representaties van diverse seksuele geaardheden of gender identiteiten/uitdrukkingen in het curriculum' en dat 'de overweldigende meerderheid van bestaande materialen nog steeds bestaat uit heteronormatieve representaties, en representaties van traditionele mannelijke en vrouwelijke rollen' (UNESCO, 2016, p. 87). Het rapport pleitte voor meer inclusiviteit in lesboeken

als een middel om LHBTQ+-studenten meer erkenning te geven enerzijds, en anderzijds om alle studenten voor te lichten over verschillen tussen mensen. Om dit recht te zetten, neemt een recent boek van Paiz (2020) het op voor queer pedagogiek in de taallessen, waarbij *'queering'* begrepen wordt als het verstoren van de inhoud van het curriculum en de vele verschillende soorten marginalisatie die een curriculum kan produceren. Volgens Paiz brengt dit het volgende met zich mee: 'het gebruik van pedagogische strategieën en curriculummaterialen die aan alle identiteiten tornen, niet alleen aan seksuele'. Queer pedagogiek streeft ernaar om studenten te leren 'praten over de ongelijkheden en marginalisaties waar zij of hun dierbaren mogelijk mee te maken hebben omdat zij tot een minderheid behoren, of vrouw, persoon met lage taalvaardigheid, of LHBTQ+ zijn' (Paiz, 2020, pp. 2-3).

Natuurlijk is de eerder genoemde 'alternatieve kennis' niet alleen een inbreuk op het curriculum omdat het de uitwisseling van LHBTQ+-personages tenietdoet. Ook de dekolonisatie van het curriculum kan gezien worden als een soort inbreuk. Phipps (2021, p. 5) beschrijft het geval als 'een radicale noodzaak om de manier waarop het taalcurriculum gevormd is opnieuw kritisch te inspecteren'. Ze suggereert dat dit drie dingen omvat:

Ten eerste identificeert het de talen die in het curriculum onderwezen worden. Ten tweede beschouwt het kritisch waarom deze talen een positie in het curriculum hebben gekregen. Ten derde introduceert het de aanname van een ethische positie, door non-dominante talen in beeld te brengen en taalervaring en -educatie te herkaderen, zodat talen die significant hebben geleden onder de koloniale praktijken van het verleden zowel erkend worden als het mogelijk gemaakt wordt ze te leren. (ibid.)

Zo kan men zeggen dat de 'alternatieve kennis' expliciete talige implicaties heeft, evenals implicaties voor de inhoud van lesboeken en curricula in het algemeen. Een recente bundel van Macedo (2019) over dit onderwerp is gebaseerd op de aanname dat de geest van het kolonialisme zwaar weegt op de lessen van moderne Europese koloniale talen, en dat de inhoud van hun curricula gericht is op de activiteiten en de leefwereld van witte personen uit de middenklasse, met uitsluiting van alle andere realiteiten tot gevolg. De bijdragen van zowel Kramsch (2019) als Pennycook (2019) in deze bundel beschouwen in dit opzicht de Anglo-Amerikaanse CLT (*'Communicative Language Teaching'*) als zeer problematisch. Pennycook meent dat 'een van de grootste misdaden van de globale hegemonie van communicatieve taallessen' de manier is waarop deze lessen 'een eentalige, educatief oppervlakkige versie van het Engels bevorderen, die zijn normen baseert op sprekers met Engels als moedertaal' (Pennycook, 2019, p. 175). Net als

García & Li (2014) zijn de bijdragen in Macedo's werk – samen met de meerderheid van de wetenschappers die zich bezighouden met het dekoloniseren van het curriculum – van mening dat een brede ‘*translanguaging*’-aanpak in de pedagogie een noodzakelijke stap is in de dekolonisatie van het curriculum en het omverwerpen van privileges in eentalige lespraktijken. Deze aanpak heeft gevolgen voor de inhoud van lesboeken en de pedagogische praktijken aangemoedigd door de (tot nu toe eentalige) lesboeken, om nog te zwijgen over de afwezigheid van vertalen als legitiem onderdeel van de les.

Tegelijk zijn er implicaties voor de thematische inhoud van het lesboek, en de manieren waarop studenten gevraagd wordt om ermee aan de slag te gaan. Bij het aanleren van Spaans als vreemde taal betoogt Macedo bijvoorbeeld dat het koloniale verleden van Spanje (zowel als kolonie van het Romeinse Rijk als zelf als een koloniale macht) weggewist neigt te worden in lesboeken. De auteurs van Spaanse handboeken die iconische historische personages opvoeren, vermelden doorgaans niet dat Christoffel Columbus dood en verderf zaaide in Amerika. Macedo schrijft het als volgt op:

Schrijvers van vreemdetaallesboeken en (student-)docenten bevorderen een orwelliaanse weergave van de geschiedenis door gevaarlijke historische herinneringen buiten het bereik van leerlingen te houden. Dit heeft ten minste twee functies: (1) om mee te doen aan het creëren van mythes met het doel Columbus te portretteren als held en dappere navigator die Amerika heeft ontdekt; en (2) om op sluwe en onoprechte wijze het feit te onderdrukken dat Columbus [...] ook het brein achter een gruwelijke genocide was, die vrijwel alle inheemse bewoners van Hispaniola heeft uitgeroeid (Macedo, 2019, p. 16).

Dekolonisatie heeft daarom serieuze implicaties voor het soort inhoud van een lesboek. Als uitgevers dekolonisatie serieus zouden nemen, betekent dit dat ze afstappen van de huidige instrumentele en op vaardigheden gebaseerde visie op vreemde talen, waarin thema's als professioneel succes, vrije tijd, consumptisme en vermaak op de voorgrond staan. In plaats daarvan zou er een meer op educatie en op sociale verandering gerichte oriëntatie moeten komen. Het valt nog te bezien of deze verandering ook daadwerkelijk zal plaatsvinden in het huidige politieke en economische klimaat, waarin uitgevers liever afzien van risico's. Het is zelfs zeer onwaarschijnlijk. Daarom zal het nodig zijn dat leraren hun eigen lesmaterialen ontwerpen, meer gebruik maken van teksten waarin dit soort problemen wél gethematiseerd worden, en traditionele lesboeken gaan gebruiken op een manier waar ze niet voor bedoeld zijn – namelijk, door ze te behandelen als objecten om kritisch te benaderen.

Implicaties voor lesboekanalyse

Los van de vraag of lesboekinhouden herzien zullen worden volgens de waarden van dekolonisatie en inclusiviteit, kunnen we er zeker van zijn dat lesboekanalyse steeds meer aandacht aan deze problemen zal gaan besteden. Om de huidige denkwijze te kunnen reflecteren zullen de bestaande analytische middelen misschien aangepast en verfijnd moeten worden. Het verkennen van gender zal bijvoorbeeld misschien voorbij de (nog steeds zeer relevante) problemen en representatie van vrouwen moeten gaan, om ook de erkenning van transgenderidentiteiten te incorporeren, samen met de manieren waarop persoonlijke voornaamwoorden gebruikt worden en de moeilijkheden die transgender personen ervaren. Hetzelfde geldt voor LHBTQ+-identiteiten in het algemeen: de levens van queer families, queer migranten en gelovige queer personen – levens die vrijwel niet gerepresenteerd worden, met natuurlijk een aantal uitzonderingen, waaronder enkele Nederlandse lesmaterialen (Koster & Litosseliti, 2021). Als lesboeken gedekoloniseerd moeten worden, zullen ook analytische middelen moeten worden herzien, bijvoorbeeld, verwijzend naar Macedo, de manier waarop het creëren van mythes wordt beïnvloed of bekritiseerd. Dit geldt ook voor de talige inhoud, de mate waarin het lesboek variatie erkent en de mate waarin het lesboek *'translanguaging'* of meertalige praktijken aanmoedigt of ontmoedigt als deel van de algemene pedagogische aanpak.

Als we kijken naar theoretische diepgang en methodologische grondigheid, dan is lesboekanalyse ver gekomen in de afgelopen dertig jaar. Toch moeten we erkennen dat lesboekuitgevers er wel erg lang over doen om op de analyse en kritiek te reageren, in de veronderstelling dat zij dit überhaupt ooit zullen doen. In een onrechtvaardige wereld is het van vitaal belang dat onze analyses beschikbaar gemaakt worden voor leerkrachten en lerarenopleidingen, omdat grote veranderingen hoogstwaarschijnlijk uit die hoek zullen komen – misschien niet in de inhoud van de lesboeken, maar wel in de manieren waarop zij gebruikt, ondermijnd of verworpen worden.

Noten

1. Deze bijdrage werd uit het Engels vertaald door Nynke Scholte en Christine Sas (University College London). De samenstellers van dit themanummer willen hen daar uitdrukkelijk voor bedanken.
2. Vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald door de vertalers. De auteur van deze bijdrage vertaalde eerder zelf het Spaanse citaat naar het Engels.

Bibliografie

- Aurebach, E. & Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival in ESL. *TESOL Quarterly*, 19(3), 475-495.
- Banegas, D.L. & Evripidou, D. (2021). Introduction. Comprehensive Sexuality Education in ELT. *ELT Journal*, 75(2), 127-132.
- Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Routledge.
- Byram, M. & Fleming, M. (Red.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.
- Canale, G. (2022). *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. Routledge.
- Copley, K. (2018). Neoliberalism and ELT coursebook content. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(1), 43-62.
- Criado, R. & Sánchez A. (2012). Lexical Frequency, Textbooks and Learning from a Cognitive Perspective: A corpus-based Sample Analysis of ELT Materials. *Revista Española Lingüística Aplicada*, 25(1), 77-94.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Materials*. Heinemann.
- Dendrinou, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. N.C. Grivas.
- Du Gay, P., Hall, S, & Janes, L. et al. (1997). *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. Sage/The Open University.
- Eisenmann, M. & Ludwig, C. (Red.). (2018). *Queer Beats. Gender and Literature in the EFL Classroom*. Peter Lang.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.
- Gräf, G. & Hoffmann, S. (1968). *English for you*. Volkseigener Verlag.
- Gray, J. (2010a). *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2010b). The Branding of English and The Culture of the New Capitalism. Representations of the World of Work in English Language Textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714-733.
- Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. In Gray, J. (Red.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63). Palgrave Macmillan.
- Gray, J. & Block, D. (2014). All Middle Class Now? Representations of the Working Class in the Neoliberal Era. The Case of ELT Textbooks. In Harwood, N. (Red.) *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production* (pp. 45-71). Palgrave Macmillan.
- Gray, J. (2021). Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom. *ELT Journal*, 75(2), 142-151.

- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In Kroskrity, P.V. (Red.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.
- Koster, D. (2019). Nederlandstalige werelden in NT2-tekstboeken: banaal of cultureel divers?. *Internationale Neerlandistiek*, 57(3), 237-254.
- Koster, D. (2020). Do Representations of Gender and Profession Change over Time? Insights from a Longitudinal Corpus Study on Dutch Language Textbooks (1974-2017). *Journal of Gender Studies*, 29(8), 883-896.
- Koster D. & Litosseliti, L. (2021). Multidimensional Perspectives on Gender in Dutch Language Education. Textbooks and Teacher Talk. *Linguistics and Education*, 64, 1-9.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2019). Between Globalization and Decolonization: Foreign Languages in the Cross-Fire. In Macedo, D. (Red.). *Decolonizing Foreign Language Teaching. The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (pp. 50-72). Routledge.
- Leibnitz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute. (2022), <https://www.gei.de/en/institute/gei-institute>. Geraadpleegd op 8 november 2022.
- Macedo, D. (Red.) (2019). *Decolonizing Foreign Language Teaching. The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Abingdon, Routledge.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Sport. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 3, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37. Geraadpleegd op 24 oktober 2022.
- Mohamed, M.A.S. (2015). The Role of English Language Textbooks in the Reproduction of Racism. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(1), 95-108.
- Nicholls, J. (2004). The Philosophical Underpinnings of School Textbook Research. *Paradigm*, 3(1), 24-35.
- Norberg, C. & Nordlund, M. (2018). A Corpus-Based Study of Lexis in L2 English Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 463-473.
- Paiz, J.M. (2020). *Queering the English Language Classroom. A Practical Guide for Teachers*. Equinox.
- Pavlenko, A. (2003). 'Language of the Enemy'. Foreign Language Education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Pennycook, A. (2019) From Translanguaging to Translingual Activism. In Macedo, D. (Red.). *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and other Colonial Languages* (pp. 169-185). Routledge.
- Phipps, A. (2021). Decolonising the languages curriculum linguistic justice for linguistic ecologies, <https://researchpublishing.net/publication/chapters/978-2-490057-86-3/1228.pdf>. Geraadpleegd op 24 oktober 2022.
- Porecca, K. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 705-724.

- Risager, K. (1991). Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. In Buttjes, D. & Byram, M. (Red.), *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 180-192). Multilingual Matters.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2022). Analysing Culture in Language Learning Materials. *Language Teaching*, 56(1), 1-21.
- Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. In Celce-Murcia, M. (Red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432-453). Heinle & Heinle.
- Tomlinson, B. (Red.) (1998). *Materials Development for Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Weninger, C. (2021). Multimodality in Critical Language Textbook Research. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 133-146. Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing Culture in Foreign/Second Language Textbooks. Methodological and Conceptual Issues. In Curdt-Christiansen, X.L. & Weninger, C. (Red.) *Language, Ideology and Education* (pp. 50-66). Routledge.
- UNESCO. (2016). *Out in the Open. Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>. Geraadpleegd op 24 oktober 2022.
- Williams, D. (1983). Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.

Over de auteur

John Gray is professor Toegepaste Taalwetenschap en Onderwijs aan het Centre for Applied Linguistics van University College London. Hij studeerde Engels in Dublin en Londen en promoveerde in de Britse hoofdstad. Veertien jaar lang werkte hij als leraar Engels in Spanje. Tot zijn belangrijkste publicaties behoren *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook* (2010), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (2013), *Neoliberalism and Applied Linguistics* (2012; met David Block en Marnie Holborow) en *Social Interaction and English Language Teacher Identity* (2018; met Tim Morton).