

De invloed van het gebruik van het Nederlandse lied in het kader van de Nederlandse les voor de motivatie en het leren van de taal en van de cultuur: met de keuze tussen ouderwetse en moderne muziekgenres.

Auteur : Noël, Maud

Promoteur(s) : Rasier, Laurent; Simons, Germain

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Année académique : 2018-2019

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/7671>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Philosophie et Lettres
Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques

Travail de fin d'études

De invloed van het gebruik van het Nederlandstalige lied in het kader van de Nederlandse les voor de motivatie en het leren van de taal en de cultuur: met de keuze tussen ouderwetse en moderne muziekgenres

Promoteur : Monsieur Germain SIMONS

Co-promoteur : Monsieur Laurent RASIER

Maud NOËL
LLM à finalité didactique
Master 2
S142232
16 augustus 2019

Dankwoord:

Na een intensieve periode van één jaar is deze scriptie nu klaar. Tijdens deze periode heb ik veel geleerd over mijn onderwerp en ook over mezelf. Dit eindwerk was niet mogelijk zonder de steun en de medewerking van een aantal personen.

Eerst en vooral wil ik graag mijn promotor, Meneer SIMONS, en mijn copromotor, Meneer RASIER bedanken voor de tijd die ze aan mij hebben besteed en voor de fijne begeleiding, voor hun hulp en voor hun waardevolle adviezen om mijn scriptie te verbeteren. Ze stonden altijd klaar om op mijn vragen te antwoorden.

Daarnaast wil ik graag mijn lector, Meneer SPINOY bedanken voor de tijd die hij heeft besteed aan het lezen van mijn scriptie.

Ook bedank ik mijn zus en mijn ouders bedanken vooral voor hun hulp, alsook voor de codering van mijn resultaten en voor hun steun en aanmoedigingen.

Ten slotte wil ik graag een vriendin, Magdalena VAN HAVER, bedanken voor de tijd die ze besteed heeft aan de herlezing van mijn scriptie en de precieuze verbetering van de taal.

Daarvoor, allen van harte bedankt!

Maud NOËL.

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| 1. Inleiding | 1 |
| 2. Bestaande literatuur | 4 |
| 2.1 Definitie van het lied en van de relevante muziekgenres | 4 |
| 2.1.1 Het lied | 4 |
| 2.1.1.1 Het lied: een ondergewaardeerd genre | 4 |
| 2.1.1.2 Het lied: een definitie in voortdurende beweging | 5 |
| 2.1.1.3 De basisstructuur van het lied | 6 |
| 2.1.2 De beschrijving van drie belangrijke muziekgenres | 7 |
| 2.1.2.1 Rap muziek en hiphop cultuur | 7 |
| 2.1.2.2 Schlager muziek | 9 |
| 2.1.2.3 Pop muziek | 10 |
| 2.2 Plaats van het lied in officiële documenten | 11 |
| 2.2.1 Plaats van het lied in de wettelijke documenten in Franstalig België | 11 |
| 2.2.1.1 Documenten die van toepassing zijn op alle onderwijsnetten | 11 |
| 2.2.1.2 Referentiekaders voor vaardigheden | 13 |
| 2.2.1.3 Programma's | 15 |
| 2.2.2 Plaats van het lied in de wettelijke documenten in Europa | 20 |
| 2.2.3 Conclusie | 24 |
| 2.3 Plaats van het Nederlandse lied in Nederlandse leerboeken voor Franstaligen | 27 |
| 2.3.1 Inleiding | 27 |
| 2.3.2 Analyse van de plaats van het Nederlandse lied in <i>Talenknobbel 1</i> en <i>Accent op ta@lent 5^{de}</i> | 29 |
| 2.3.3 Analyse van de plaats van het Nederlandse lied in <i>Onder de knie 5</i> en <i>Onder de knie 6</i> | 30 |
| 2.3.4 Discussie over het interview met Julien Perrez over <i>Onder de knie 5</i> en <i>Onder de knie 6</i> | 34 |
| 2.3.5 Conclusie | 37 |
| 2.4 De rol van motivatie om een vreemde taal te leren | 40 |
| 2.4.1 Inleiding | 40 |
| 2.4.2 De rol van motivatie in het onderwijs | 41 |
| 2.4.2.1 De motivatie in het onderwijs volgens Rolland Viau | 41 |
| 2.4.2.2 De reflexieve conditionering van Ivan Pavlov en het dubbele fenomeen van polarisatie en contaminatie | 44 |
| 2.4.3 De rol van motivatie in tweede taalverwerving | 46 |
| 2.4.3.1 Motivatie en tweede taalverwerving volgens Robert C. Gardner | 46 |
| 2.4.3.2 Motivatie en tweede taalverwerving volgens Stephen Krashen | 49 |
| 3. Praktisch onderzoek | 50 |

| | |
|---|------------|
| 3.1 Beschrijving van de enquêtes: hypothesen en onderzoeksvraag | 50 |
| 3.2 Methodologie..... | 54 |
| 3.2.1 Deelnemers | 54 |
| 3.2.2 Materiaal..... | 56 |
| 3.2.3 Procedure..... | 56 |
| 3.2.3.1 Stap 1: vragen opstellen en opmaak van de enquêtes | 56 |
| 3.2.3.2 Stap 2: deelnemers vinden | 57 |
| 3.2.4 Analysemethode | 59 |
| 3.3 Resultaten en discussie | 60 |
| 3.3.1 Enquête uitgevoerd onder leraren..... | 60 |
| 3.3.1.1 Signalement | 60 |
| 3.3.1.2 Het gebruik van het lied in de les Nederlands | 62 |
| 3.3.2 Enquête uitgevoerd onder leerlingen..... | 75 |
| 3.3.2.1 Signalement | 75 |
| 3.3.2.2 Voor het experiment | 77 |
| 3.3.2.3 Tijdens het experiment | 86 |
| 3.3.2.4 Na het experiment..... | 91 |
| 3.3.3 Mening van de leraren die het experiment hebben bijgewoond..... | 95 |
| 4. Algemene conclusie..... | 97 |
| 5. Bibliografie..... | 103 |

1. Inleiding

In deze scriptie wil ik het graag hebben over de plaats van het Nederlandse lied in een les Nederlands voor Franstaligen. Ik heb dit onderwerp gekozen omdat het mij direct aangaat. Voordat ik over muziek begin te schrijven, wil ik graag een beetje over mijn persoonlijke ervaring vertellen. Toen ik in het middelbaar onderwijs zat, vond ik dat het Nederlands leren heel moeilijk en niet zeer boeiend was. Ik probeerde echt mijn best te doen om goede cijfers te halen maar ik had de indruk dat het nooit genoeg was. Nederlands was dus niet mijn favoriet vak. Na het secundair onderwijs wist ik ook niet wat ik verder wilde studeren. Daarom heb ik gekozen om een jaar naar het buitenland te gaan om meer over mezelf te leren en ook omdat ik meer over de wereld en andere culturen wilde weten. Volgens mij zou het helpen om een juiste studiekeuze te maken. Na een halfjaar in Amerika ben ik een halfjaar in Nederland verbleven. Ik had geen bijzondere verwachtingen van mijn verblijf in Nederland, daar ik er nog nooit geweest was en ik had over de Nederlandse cultuur en over de inwoners nooit geleerd op school. Eigenlijk vond ik dat het Nederlands geen mooie en vooral geen gemakkelijke taal was en in het algemeen verbond ik negatieve gevoelens aan deze taal. Mijn verblijf bij onze noorderburen heeft mijn standpunt over de Nederlandse cultuur, de Nederlanders en het Nederlands zelf veranderd. Mijn gastgezin heeft mij met open armen ontvangen en de leerlingen op school hebben mij ook snel op mijn gemak gesteld. Als ik vandaag de Nederlanders moest kenmerken, zou ik zeggen dat ze gastvrij zijn en dat ze een open geest hebben.

Wat is dus het verband tussen mijn ervaring in Nederland en muziek? Mijn verhouding met de Nederlandse muziek was eigenlijk een analogie op mijn verhouding met het Nederlands zelf toen ik nog in het middelbare school zat. Ik vond het Nederlands niet zo leuk en ik had negatieve vooroordelen over Nederlandse liederen. Ik dacht dat ze saai waren omdat ik alleen naar Clouseau en kinderliedjes had geluisterd op school en ik kende geen andere muziekgenre. Ik vereenzelvigde de Nederlandse liederen met 'boeren' liederen die een scherp accent hadden. Maar toen ik in Nederland was, heb ik veel andere artiesten leren kennen omdat ik 's avonds op stap ging, alsook naar muziekfestivals ging met vrienden. Ik leerde zangers kennen zoals Nielson, BLØF, Ronnie Flex, Lil Kleine, Boef, enz. De sfeer op het festival was eigenlijk echt leuk. Iedereen zong mee. Ik weet dat ik op dat moment het imago dat ik van de Nederlandse liedjes had, veranderde. Na het festival wilde ik meer Nederlandse liedjes ontdekken en ik begon naar de Nederlandse hits die op MTV draaiden, te luisteren. Soms zocht ik de teksten via het internet op omdat ik deze niet begreep. Sindsdien luister ik naar Nederlandse liedjes in het

dagelijks leven. Ik ben vandaag de dag ervan overtuigd dat, onder anderen, de liederen mij geholpen hebben om de Nederlandse taal te waarderen en te begrijpen. Daardoor wil ik nu graag lerares Nederlands worden. Ik weet dat de leerlingen niet altijd echt gemotiveerd zijn om het Nederlands te leren en ik denk dat het de rol van de leraar is andere leermethoden te vinden om de les zin te geven en om de leerlingen te interesseren. Volgens mij hebben de Nederlandse liedjes een grote invloed om de leerlingen te motiveren en ook om ze over de Nederlandse taal (de woordenschat, de grammatica, de uitspraak, de verschillende accenten) en over de Nederlandstalige cultuur te leren.

De leerlingen die het Nederlands leren hebben vaak negatieve vooroordelen over de Nederlandse taal en cultuur. Ze denken dat het Nederlands agressief klinkt en lelijk is, bijvoorbeeld. Ze worden ook vaak helemaal niet gemotiveerd om het Nederlands te leren en ze stellen dus Nederlandstalige liedjes gelijk met dat negatieve imago van de taal. Bovendien beperken ze Nederlandstalige liederen tot schlager muziek en kinderliedjes omdat deze muziekgenres de enige zijn die ze in hun les Nederlands hebben gehoord. De bedoeling van deze scriptie is dus de negatieve vooroordelen die leerlingen hebben over het Nederlandse lied en taal weg te werken en te laten zien dat er andere meer hedendaagse muziekgenres bestaan zoals rap muziek en pop muziek en dat het vooral niet ouderwets en waardeloos is om Nederlandse liederen te gebruiken in een les Nederlands. Volgens mij zouden de hedendaagse liederen een grotere invloed hebben op de motivatie van de leerlingen.

Deze doelstellingen leiden tot de voornaamste onderzoeksvraag waarop ik in deze scriptie zal proberen te antwoorden: *Hoe zouden de Nederlandstalige liedjes helpen om op de ene kant de motivatie van de leerlingen te bevorderen en op de andere kant om nuttig te zijn bij het leren van de Nederlandse taal en de Nederlandstalige cultuur?* Om op deze vraag te kunnen antwoorden heb ik deze scriptie in twee grote delen verdeeld: een theoretisch en een praktisch deel. Wat de bestaande literatuur betreft heb ik mijn aandacht op vier onderdelen gericht. In het eerste onderdeel probeer ik het 'lied' te definiëren en een beetje over de geschiedenis en de belangrijkste kenmerken van drie belangrijke muziekgenres te schrijven (schlager, pop en rap muziek). Het tweede onderdeel heeft het over de plaats van het lied in de didactische officiële documenten in Franstalig België en in Europa. Het derde onderdeel behandelt de plaats van het Nederlandse lied in Nederlandse leerboeken voor Franstaligen, en in het vierde onderdeel schrijf ik over de rol van de motivatie om een vreemde taal te leren. Wat het praktisch onderzoek betreft beschrijf ik ten eerste de twee enquêtes die uitgevoerd werden onder Franstalige leerlingen die het Nederlands leren en onder de leraren Nederlands. Ook beschrijf ik een derde

maar kleinere enquête die ik heb uitgevoerd onder de leraren die me in hun klas(sen) hebben ontvangen om het experiment op hun leerlingen te testen. Voor de twee belangrijkste enquêtes geef ik mijn hypothesen over de verschillende onderzoeksvragen. Dan beschrijf ik de methodologie: wie zijn de deelnemers? Welk materiaal heb ik gebruikt? Wat waren de verschillende stappen van de procedure? En hoe heb ik mijn resultaten geanalyseerd? Ten slotte analyseer ik de resultaten van de twee belangrijkste enquêtes en van de mening van de leraren die het experiment bestemd voor de leerlingen hebben bijgewoond.

2. Bestaande literatuur

2.1 Definitie van het lied en van de relevante muziekgenres

Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen. Het eerste deel behandelt het *lied*. In dit deel leg ik uit waarom het lied lang ondergewaardeerd werd en hoe dat veranderde. Daarna probeer ik het lied te definiëren, maar een definitie geven is complex omdat het lied voortdurend evolueert door de tijd. De definitie is dus niet statisch. Ten slotte probeer ik een paar karakteristieken van de structuur van het lied te geven. Om dit eerste deel te schrijven inspireerde ik me vooral uit het boek van Stephane Hirschi, “Chanson: L’art de fixer l’air du temps” (2008). Dit boek baseert zich op Franstalige liederen om uit te leggen wat een lied is, maar volgens mij kan zijn theorie ook van toepassing zijn op Nederlandstalige liederen. Het tweede deel gaat over de beschrijving van de drie belangrijkste muziekgenres die centraal staan in deze scriptie: rap muziek, pop muziek en schlager muziek.

2.1.1 Het lied

2.1.1.1 Het lied: een ondergewaardeerd genre

Volgens Hirschi ontstond het lied in het midden van de 19^{de} eeuw dankzij de ontwikkeling van nieuwe technieken om geluid te registreren en ook dankzij het concept van de auteur (Hirschi, 2008: 12). Het was in die tijd dat het systeem van wat hij de “timbre” of de “fredon”¹ noemt, stopte (p.12). Het lied wordt nu verbonden met teksten die samen gaan met een melodie, en het geheel wordt door een of meerdere auteurs gecreëerd (p.12). Hirschi noemt de actuele vorm van het lied de auteur-componist-zanger (“auteur-compositeur-interprète”), (p.12).

Toch werd het populaire lied lang slecht gewaardeerd in de academische wereld (Hirschi, 2008: 17). De universiteiten hebben zich voor het lied geïnteresseerd alleen voor zijn poëtisch aspect maar helemaal niet voor zijn muzikale dimensie (p.17). Veel bekende artiesten (Gainsbourg en Brel bv.) beschouwden populaire liederen als een mindere belangrijke kunstvorm dan klassieke muziek en grote dichters (p.17). Het is pas vanaf de 21^{ste} eeuw dat het lied serieus zal worden genomen en dat de universiteiten het zal integreren (p.17).

Volgens Hirschi is het lied niet alleen een overlap van een tekst en een melodie. Er bestaat ook een temporele dimensie (Hirschi, 2008: 20). Deze temporele dimensie stelt het

¹ De ‘timbre’ of ‘fredon’ bestond in populaire deuntjes te verspreiden via mondelinge overlevering. De melodie bleef maar de teksten vaak veranderden.

publiek in staat om ontroerd te worden omdat het een subversie is van de lineaire tijdlijn (Hirschi, 2008: 33). De herinneringen aan het verleden bestaan voort in het hier en nu (p.20). Het verleden wordt dus eeuwig dankzij de nieuwe technieken om een lied op te nemen en het publiek kan nu telkens weer naar een lied luisteren (p.20). Het lied is dus volgens Hirschi: ‘l’art de fixer l’air de notre présent’ (Hirschi, 2008: 25).

Bovendien moeten de opgenomen liederen, volgens Hirschi, zich laten horen als ‘metaforen van de agonie’ (“métaphores de l’agonie”), (Hirschi, 2008: 33). Dat betekent dat de aftelling vanaf het begin van het lied start. Het lied is dus aan het aflopen vanaf het moment dat het begint (p.33). De liederen zijn dus een manier om de tijd te stoppen maar tegelijkertijd blijft de tijd lopen tijdens dat haakje van eeuwigheid (p.33).

Vanaf de jaren 1900’ worden de populaire liederen een belangrijke kunstvorm dankzij de ontwikkeling van de technieken om liederen te registreren (de grammofoonplaat en de digitale geluidsband), en vanaf de jaren 30’, moment wanneer de technieken evolueerden van mechanische technieken naar elektrische technieken (de microfoon en de radio-omroep), ontstond het concept van auteur-componist-zanger (Hirschi, 2008: 31).

2.1.1.2 Het lied: een definitie in voortdurende beweging

Volgens Hirschi is het lied: « une rencontre entre un texte, une musique et une interprétation » (Hirschi, 2008: 25). Hirschi baseert zich op drie belangrijke definities :

1 / une chanson : un air fixé par des paroles ;

2 / un air : une composition musicale facile à fredonner, donc doublement brève :

- *Limitée par la mémorisation,*
- *Limitée par le souffle ;*

3 / une chanson vivante ou organique : une chanson interprétée, et par conséquent une question de souffle, liée à l’air et à la vie : un instantané, ou une suite d’instantanés, dans un temps mesuré. C’est la chanson qu’on entend, qu’on retient, créée in fine par son interprète (Hirschi, 2008 : 29).

Volgens Hirschi is de temporaliteit van het lied alleen mogelijk omdat de mélodie gemakkelijk te onthouden is, omdat het lied kort is en uit veel herhalingen bestaat. Het publiek kan het lied neuriën dankzij het medium van de teksten (“un texte”) die samen gaat met een melodie (“une musique”). Het zingen (“l’interprétation”) verwijst naar wat de zanger van een lied maakt door het gebruiken van stembuigingen die gepaard worden met de betekenis van de teksten. Deze manier van zingen brengt veel emotie over naar het public. Het zingen (“l’interprétation”) heeft dus te maken met emotie en met stembuigingen. Het lied wordt *in fine* gecreëerd dankzij deze interpretatie van de zanger (Hirschi, 2008: 25).

Ten slotte gebruikt Hirschi de definitie van Bruno Joubrel om het lied te definiëren:

Œuvre vocale, de style populaire et de durée limitée, dont la réception du texte, conçu de façon rythmique et mis en musique de manière cyclique, constitue l'objectif artistique, l'ensemble présentant suffisamment de récurrences pour être partiellement mémorisable (Hirschi, 2008 : 35).

Volgens Hirschi kan deze definitie samengevat worden tot: ‘air fixé par des paroles’ (Hirschi, 2008: 35).

2.1.1.3 De basisstructuur van het lied

Voor te beginnen met de definitie van het lied maakt Hirschi een relevante onderscheid tussen de zang (“le chant”) en het lied (“la chanson”). Volgens Hirschi verwijst de zang naar een seculaire en universele ‘praktijk’ terwijl het lied met een ‘vorm’ wordt verbonden, met een korte structuur die een artistiek potentieel beschikt (Hirschi, 2008: 12). Ik zal proberen de kenmerken van deze vorm of structuur aan te bieden.

Tot nu toe hebben we vastgesteld dat het lied een melodie en teksten bevat. We hebben ook gezien dat het lied noodzakelijk kort moet zijn. Hirschi geeft twee redenen voor de beknoptheid van het lied (p.34): ten eerste eist de populaire oorsprong van het lied dat het lied gemakkelijk te onthouden is, net als hierboven vermeld. De tweede reden is van technische aard. Vroeger konden de 78 toeren platen niet meer dan drie minuten overschrijden. Later hebben de radio’s deze tijdsduur bewaard. Het lied kon een beetje langer duren dan drie minuten maar het duurde nooit meer dan vijf of zes minuten, behalve uitzonderingen (Hirschi, 2008: 34).

Hirschi verwijst ook naar twee andere kenmerken van de structuur van het lied: het refrein en de coupletten (Hirschi, 2008: 38). De refreinen zijn terugkerend die het dynamisme en de wedergeboorte van de coupletten verbreken (p.38). Ze wijzen op het einde van het lied en herinneren dat het lied een aftelling is (agonie), (p.38). Het refrein verwijst dus naar het statische toestand (p.38). Toch is het refrein ambigu omdat het ook verwijst naar de dynamische toestand (Hirschi, 2008: 44). Omdat het refrein terugkerend en gemakkelijk te onthouden is, onthoudt het publiek het refrein gemakkelijk (p.44). Het publiek zorgt dus voor het eeuwig voortbestaan van het refrein. Het refrein is dus tegelijk statisch en dynamisch.

Wat de coupletten betreft hebben ze een andere rol. In tegenstelling tot het refrein, verlengen de coupletten de verval tijd en veroorzaken de coupletten wat Hirschi de “dilatation dans la concision”(het verlengen in de beknoptheid) noemt (Hirschi, 2008: 38). Het publiek verwacht dat iets volgt na een couplet (p.41). Het refrein zal dus de verwachting van het publiek

opvullen (p.41). De coupletten hebben dus een dynamisch karakter en dat fenomeen brengt emotie aan het publiek (p.38).

2.1.2 De beschrijving van drie belangrijke muziekgenres

2.1.2.1 Rap muziek en hiphop cultuur

In dit onderdeel zal ik ten eerste over de oorsprong van de rap muziek en van de hiphop cultuur schrijven. Daarna zal ik de belangrijkste kenmerken van rap opsommen en twee verschillende soorten van rap onderscheiden. Ten slotte zal ik het over ‘Nederhop’ hebben. Ik zal dus een paar voorbeelden van Nederlandstalige rappers geven die in hun moedertaal rappen. Om dit onderdeel te schrijven, inspireerde ik me vooral uit het boek van Gert Keunen, *Een eeuw popmuziek* (2015: 371-418) dat de hiphop cultuur en de rap muziek behandelt.

Volgens Keunen is rap de auditieve expressie van de hiphop cultuur. De hiphop cultuur verwijst naar een levenswijze en een filosofie. Het is een manier om de spanningen los te laten en zin te geven aan het leven. Hiphop komt niet alleen tot uiting in muziek maar ook in graffiti en in de manier van dansen, lopen, zich kleden en zich houden (Keunen, 2015: 371).

Hiphop en rap vinden hun oorsprong in de zwarte getto's van New-York. De problemen van de zwarten ontstonden tijdens de periode van slavernij en onderdrukking geleid door blanken. Rap muziek was een manier om zich uit te drukken over de sociale wantoestanden van het straatleven. De zwarten hadden geen geld en woonden in oude en verkrotte woonblokken in de getto's. Rap was dus een communicatiemiddel tijdens de ‘zwarte revolutionaire beweging’ (p.390). Rap liederen pakten boodschappen van ‘zwart nationalisme’ en ‘afrocentrisme’ aan (p.390). Zwart bewustzijn was of positief of negatief aangewend (Keunen, 2015: pp.371, 373, 374, 390, 398).

Gangstarap is een voorbeeld van negatief gebruik van rap tijdens de zwarte revolutionaire beweging. Gangstarap liedjes gingen over mishandeling, wapens, drugs, verkrachting, moord en seks. Die liederen waren vaak racistisch en seksistisch (Keunen, 2015: 392). Volgens mij moeten ze niet gebruikt worden in een les Nederlands. In tegenstelling tot Gangstarap is de Native Tongue-Beweging een voorbeeld van positief gebruik van rap tijdens de zwarte revolutionaire beweging. De rap liedjes werden ook verbonden met ‘afrocentrisme’ en gingen over de bewustmaking van de zwarten hun Afrikaanse afkomst en over boodschappen van ‘vrede, eenheid, liefde, zelfkennis, overleving en plezier’ (Keunen, 2015: 398).

Wat de kenmerken van de rap muziek betreft is rap een orale kunstvorm en daarom zijn de teksten en de boodschappen vaak het belangrijkste (Keunen, 2015: 386). De teksten worden

niet gezongen maar gesproken. Rap onderscheidt zich ook van de andere muziekgenres omdat de teksten vaak direct en rauw zijn. De teksten worden ook heel snel uitgesproken, er zijn veel woorden en rappers gebruiken vaak woordspelingen. Bovendien zijn rappers moderne dichters: ze gebruiken rijmwoorden, alliteraties en assonanties om ‘goed te klinken en pakkende zinnen’ te maken (Keulen, 2015: 373). Rappers hebben ook hun eigen vocabulaire (tussentaal, jongerentaal), hun eigen ‘slang’. Voor hen is deze code een middel van groepsidentificatie (Keulen, 2015: 374). De boodschappen gaan vaak over sociale en politieke thema’s, dagelijkse voorwerpen, seks, geld, drugs, zelfkennis, identiteit, eenheid en vrede. De rappers vertellen over hun eigen situatie, hun milieu en hun problemen. Vandaag de dag maakt het niet uit of je zwart of blank bent. Rap is nu universeel en is meer een kwestie van eigenheid (Keulen, 2015: 413).

Vandaag de dag nam de rap muziek afstand van de zwarte problematiek maar er bestaat toch een onderscheid tussen twee soorten van rap: commerciële rap en creatieve rap (pp.388-389). Commerciële rap verwijst naar oppervlakkige en lichtvoetige rap. Vaak gaat het over seks, drugs, flirt met mooie meisjes, en geld. Het wordt verbonden met de showbusiness (Keulen, 2015: 388). Integendeel gaat de creatieve rap over teksten ‘met persoonlijkheid, met visie, met een zekere betekenis en met waardigheid’ (p.389). De rappers baseren zich op hun eigen ervaring en om over zichzelf te vertellen. Ze vechten voor zaken waarin ze geloven (Keulen, 2015: 389).

In het Nederlandstalige gebied spreken we van ‘Nederhop’² om naar de rap in de moedertaal te verwijzen. Wat hierboven wordt beschreven over de rap muziek in het algemeen kan toegepast worden aan de Nederhop³. Keulen geeft voorbeelden van artiesten van de Nederhop die zowel uit Vlaanderen als uit Nederland komen: Osdorp Posse, Spookrijders, Extince, Opgezwolle, Brainpower, Raymzter, De Jeugd Van Tegenwoordig, The Opposites, Gers Pardoel, Def Rhymz, Ali B, Diggy Dex, Kraantje Pappie, ABN, K.I.A, Sint Andries MC’s, ’t Hof van Commerce, Safi en Spreej, Slongs Dievanongs, Halve Neuro, Eigen Makelij, De Hoop, Uberdope. Volgens Keulen bloeit Nederhop op als nooit tevoren. Nederlandstalige rappers zijn momenteel populairder dan de Engelstalige rappers in Nederland (Keulen, 2015: 415-416).

² Nederhop: ge-vormd van *Neder-* (ontleend aan *Nederlands*) + *-hop* (ontleend aan *hiphop*), hiphopmuziek waarbij de teksten in het Nederlands gerapt worden = nederrap. Bron: Vandal online woordenboek.

³ De onderscheid tussen rap als muziekstijl en hiphop als cultuuruiting, en tussen commerciële rap en creatieve rap.

2.1.2.2 Schlager muziek

Schlager muziek is oorspronkelijk een Duits muziekgenre dat ontstond na de Tweede Wereldoorlog omdat Duitsland probeerde te vechten tegen een nationaal schuldgevoel. De aanhangers van het nazisme luisterden vooral naar volksmuziek. Daarom ontstond een nieuwe vorm van amusementsmuziek: de schlager muziek⁴.

Schlager betekent ‘succeslied’ en verwijst naar de Nederlandse populaire muziek. Het is dus een kooplied⁵. Soms zijn er sporen van dialecten⁶. De teksten worden traag uitgesproken en het tempo is vrolijk maar gaat ook volgens mij trager vergeleken met pop- en rapliederen. De schlager muziek is vrolijk en behandelt vaak het thema van de lichtzinnige liefde⁷ maar het kan ook over meer serieuze onderwerpen gaan zoals de discriminatie en de relaties tussen mensen⁸. Opnieuw kunnen we het commerciële aspect onderscheiden van het creatieve aspect, zoals vastgesteld in rapmuziek. In de commerciële schlager zijn de teksten vol clichés, rijmpjes en infantiel herhalen van dezelfde zinnen. Er wordt meer nadruk op de vorm (het ritme) dan op de inhoud (de boodschap) gelegd. Integendeel draagt de creatieve schlager een krachtige boodschap, thema’s als verkrachting, prostitutie, homofilie, de vader-zoon relatie, etc⁹.

De schlager muziek wordt ook vaak verbonden met twee andere muziekgenres: de smartlap en het levenslied¹⁰. De smartlap wordt gedefinieerd als ‘een sentimenteel lied’ of een ‘ongunstig levenslied met vals sentiment’ (Van Dale). In smartlappen lopen de verhalen slecht af. Daarom is de smartlap vals sentimenteel. Het levenslied wordt omschreven als een ‘lied waarin gewoonmenselijke dingen (met accent op het droevige, sentimentele of melodramatische) worden bezongen en al of niet een bepaalde levens- of maatschappijbeschouwing tot uitdrukking komt = smartlap’ (Van Dale). Het levenslied is dus sentimenteel en melodramatisch. Het gaat over zaken uit het dagelijkse leven en heeft bijna altijd een moreel.

Volgens de ‘Geschiedenis van Schlager’ (muziekencyclopedie.nl) en de top 100 schlager liederen van de Ultratop¹¹ zijn hier een paar voorbeelden van schlager artiesten: Frans

⁴ Cf. ‘De geschiedenis van Schlager’ op <http://www.muziekencyclopedie.nl/action/genre/schlager> om meer te weten.

⁵ Cf. Peter Notte, ‘De Vlaamse kleinkunstbeweging na de Tweede Wereldoorlog. Een historisch overzicht’ op http://www.ethesis.net/kleinkunst/kleinkunst_2.htm om meer te weten.

⁶ Cf. *Met uitzicht op Europa*, red. A. Daelemans, p.183.

⁷ Cf. ‘De geschiedenis van Schlager’ op <http://www.muziekencyclopedie.nl/action/genre/schlager> om meer te weten.

⁸ Cf. Peter Notte, ‘De Vlaamse kleinkunstbeweging na de Tweede Wereldoorlog. Een historisch overzicht’ op http://www.ethesis.net/kleinkunst/kleinkunst_2.htm om meer te weten.

⁹ Idem.

¹⁰ Cf. Peter Notte, ‘De Vlaamse kleinkunstbeweging na de Tweede Wereldoorlog. Een historisch overzicht’ en de ‘Geschiedenis van Schlager’.

¹¹ Cf. <https://www.ultratop.be/fr/compilation/5a44a/De-ultieme-Schlager-Top-100> om meer te weten.

Bauer, Corry Konings, Eddy Wally, Marianne Weber, Johnny Hoes, Heintje, Dennie Christiaan, Mieke, Jan Smit en Willy Sommers.

2.1.2.3 Pop muziek

Volgens Keulen, in *Een eeuw popmuziek* (2015) verwijst Pop muziek naar ‘populaire muziek’. Pop muziek is de toegankelijke eigentijdse muziek bestemd vooral voor een zeer ruim en jong publiek. Toch staat het niet alleen voor de jeugd. Pop muziek wordt verbonden met heel veel genres, stijlen en trends die komen en gaan en die elkaar afwisselen. De diversiteit van de muziek is dus heel breed. Het kan verwijzen naar veel verschillende muziekgenres: volksmuziek, folk, gospel, blues, country, jazz, R&B, soul, rock-‘n-roll, disco, house, metal, hiphop, reggae, synthesizer, funk, etc. Pop muziek wordt dus meer gericht op de populariteit dan op de karakteristieken van een bepaalde muziekgenre. Het is een verzamelnaam. Echter kan ik geen kenmerken geven omdat een pop liedje in de jaren 1950 vandaag waarschijnlijk niet meer als pop muziek zou worden beschouwd. Het hangt dus van de trends af, die veranderen door de tijd.

Toch, in deze scriptie zal ik de pop muziek niet als een verzamelterm beschouwen maar als een muziek dat zich tussen de schlager muziek en de rap muziek bevindt. Dat is een personele initiatief. Popliederen verwijzen volgens mij naar beatmuziek. Ze zijn niet zo traag als schlager liederen. Ze zijn ook ritmischer dan schlager liederen en gebruiken vaak instrumenten met beats zoals elektrische gitaar, basgitaar, drums, en synthesizer. De teksten gaan toch trager dan rap muziek en worden vooral niet gesproken maar gezongen. Evenwel kan het ritme zo meeslepend als rap muziek zijn. Voorbeelden van pop artiesten in het Engels zijn: Rihanna, Bruno Mars, Ed Sheeran, Shawn Mendes, Jonas Brothers, etc. In het Nederlandse gebied wordt de term ‘Nederpop’ gebruikt om naar ‘Nederlandse popmuziek’ (Van Dale) te verwijzen. Voorbeelden van Nederpop artiesten zijn: BLØF, Nielson, Jayh, Mr. Polska, Niels Destadsbader, Suzan & Freek, Maan, Davina Michelle, Kris Kross Amsterdam, Tabitha, enz.

2.2 Plaats van het lied in officiële documenten

In dit hoofdstuk heb ik onderzoek gedaan naar de frequentie van sommige woorden die te maken hebben met muziek en met het lied. Ik heb vooral Franse woorden opgezocht omdat de meeste van de officiële documenten in het Frans zijn. In het Frans heb ik de frequentie van de woorden ‘chanson’, ‘musique’, ‘comptine’ en ‘chant’ onderzocht. In het Nederlands heb ik het aantal malen dat de woorden ‘muziek’, ‘song’, ‘zang’, ‘zingen’, ‘liedje’ en ‘aftelrijmpjes’ in de wettelijke documenten voorkomen, opgezocht. De voor mijn onderzoek gebruikte wettelijke documenten vallen onder twee niveaus: het niveau van Franstalig België en het niveau van Europa. Op het niveau van Franstalig België onderscheid ik drie soorten documenten: de documenten die van toepassing zijn op alle onderwijsnetten¹², de referentiekaders voor vaardigheden en de programma’s. Wat het Europese niveau betreft heb ik de *Common European Framework of Reference for Languages*¹³ geanalyseerd, beide in het Frans en in het Nederlands. We zullen zien dat het lied en het muzikale aspect betrekkelijk afwezig zijn in de officiële documenten.

2.2.1 Plaats van het lied in de wettelijke documenten in Franstalig België

2.2.1.1 Documenten die van toepassing zijn op alle onderwijsnetten

Als we de frequentie van de woorden ‘chanson’, ‘musique’, ‘comptine’ en ‘chant’ in de officiële documenten van de Franse gemeenschap van België¹⁴ zoeken, zien we dat we deze woorden niet dikwijls tegenkomen. Net als vastgesteld in tabel 1 kunnen we lezen dat het document *Familles de tâches* (2007) het hoogste scoort met een relatieve frequentie van 9,09

¹² ‘De documenten die van toepassing zijn op alle onderwijsnetten’ is mijn Nederlandse vertaling van wat we in het Frans ‘les documents inter-réseaux’ noemen.

¹³ De *Common European Framework of Reference for Languages* was gepubliceerd door de Council of Europe in het Engels en in het Frans in 2001 en was vertaald in 2008 door de Nederlandse Taalunie.

¹⁴ Ik heb ook andere documenten onderzocht dan degenen die in tabel 1 voorkomen maar die staan niet in de tabel omdat ze geen officiële documenten zijn. Die documenten zijn: *Guide de l’enseignement obligatoire en communauté française*, *La consultation des enseignants du fondamental*, *La consultation des enseignants du secondaire*, *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l’enseignement spécialisé*, *La trajectoire des enseignants en début de parcours* en *Parcours professionnels des enseignants du secondaire en début de carrière*. De woorden ‘chanson’, ‘musique’, ‘comptine’ en ‘chant’ zijn er ter informatie nooit gebruikt. Het document *Les familles de tâches en langues modernes* is ook geen officieel document maar het heeft toch de evaluatie-instrumenten beïnvloed, in het bijzonder met de types taalproductie (beschrijven, informeren, verhalen, ...). Daarom heb ik het toch vermeld en ook omdat de relatieve frequentie van 9,09 procent is.

procent¹⁵. Toch als we naar de absolute frequentie kijken, kunnen we lezen dat op elf pagina's het woord 'chanson' alleen maar één keer terugkomt: 'les thèmes abordés : Achats - caractéristiques personnelles, de la famille et des amis - congés - loisirs - hobbies - intérêts - vie culturelle (*chansons*¹⁶, cinéma, arts...) [...]' (p. 3). De relatieve frequentie moet dus gerelativeerd worden.

Bovendien scoren de documenten *Décret missions* (1997) en *Contrat pour l'école* (2005) ook heel laag. De *Contrat pour l'école* heeft helemaal geen vergelijking met de muziek. In de *Décret missions* komt het woord 'musique' alleen maar één keer terug en dit woord wordt niet in verband met talen gebruikt:

Les socles de compétences [...] définissent les habilités et/ou apprentissages requis en matière de développement de l'autonomie, de la créativité et de la pensée ; de maîtrise de la langue ; d'une approche de la lecture, du calcul et de différentes disciplines artistiques dont la *musique*¹⁷ (article 16bis, § 3).

Het woord 'musique' verwijst hier naar kunstonderwijs en niet naar taalonderwijs. Wat hier interessant is, is dat de *Décret missions* het over muziek heeft als het de *Socles de Compétences* (zonder datum)¹⁸ bespreekt, maar de oude *Socles de Compétences* verwijst nooit naar muziek. Die verwijst wel in de inleiding naar de algemene doelstellingen van de *Décret missions*¹⁹ en het verwijst ook naar de bewustwording van zijn eigen cultuur en naar het belang van de cultuur van de anderen, maar niet speciaal naar muziek (p. 3). Evenwel zullen we zien dat muziek vaak verbonden wordt met de socioculturele en de artistieke dimensies, net als het in de *Décret missions* verbonden wordt met de artistieke discipline en met de creativiteit en als het in de *Familles de tâches* verbonden wordt met de culturele dimensie die we in de thematische velden terugvinden.

De documenten die voor alle onderwijsnetten gelden, hechten dus niet veel belang aan het muzikale aspect en aan de plaats van het lied in het onderwijs.

¹⁵ De in de tabellen vermelde absolute frequenties stemmen overeen met het aantal gebruikte woorden over het aantal pagina's van het gegeven document. De relatieve frequenties zijn een gemiddelde van dat document over 100 pagina's. Het valt op dat de percentages vrij laag zijn. Ter indicatie, als we de frequentie van het woord 'compétence' in de *Décret missions* opzoeken, merken we op dat de relatieve frequentie veel hoger is met een percentage van 142 (absolute frequentie: 132/93).

¹⁶ Cursief toegevoegd.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Ik verwijst hier naar de oude *Socles de compétences – Langues modernes* (zonder datum). Een nieuwe *Socles de compétences – Langues modernes* werd gepubliceerd in 2017. Artikel 16bis werd toegevoegd op 4 februari 2016. Het artikel verwijst dus naar de oude *Socles de compétences* en niet naar de nieuwe (zie deel 2.2.1.2 om er meer over te weten).

¹⁹ Zie *Socles de compétences – Langues modernes* (zonder datum, p. 3) of *Décret missions* (artikel 6) om er meer over te weten.

| | <i>Décret missions</i> (1997) | <i>Familles de tâches</i> (2007) | <i>Contrat pour l'école</i> (2005) |
|----------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Absolute frequentie | 1/93 | 1/11 | 0/52 |
| Relatieve frequentie | 1,08/100 | 9,09/100 | 0/100 |

Tabel 1:

Frequentie van de termen 'chanson', 'musique', 'comptine' en 'chant' in de wettelijke documenten in Franstalig België en die van toepassing zijn op alle onderwijsnetten.

2.2.1.2 Referentiekaders voor vaardigheden

In 2017 werden nieuwe referentiekaders voor vaardigheden gepubliceerd. In dit deel zal ik analyseren of er verschillen zijn tussen de oude en de nieuwe referentiekaders qua woordfrequentie. Als we naar de *Socles de compétences* kijken (cf. tabel 2), zien we dat er meer vergelijkingen zijn in het nieuwe referentiekader (2017) dan in het oude (z.d.). Het woord 'chanson' komt drie keer terug en het woord 'comptine' komt twee keer terug op 128 pagina's in het nieuwe document. Als we dieper kijken, merken we op dat het nieuwe referentiekader die woorden gebruikt om de UAA²⁰: 'luisteren om (zich) te informeren en/of (doen) te handelen' te beschrijven. Het lied wordt dus gebruikt voor de luistervaardigheid. Het document wijst op twee niveaus: A1+ en A2-. Het niveau is dus laag. Het aftelrijmpje wordt alleen gebruikt voor het niveau A1+. Als het niveau hoger is, wordt het niet meer gebruikt. Het aftelrijmpje wordt dus meer gebruikt op de basisschool. Misschien wordt het ook een beetje gebruikt in het lager secundair onderwijs omdat het woord 'comptine' nog twee keer terugkomt in de *Compétences terminales et savoirs requis* (2017) voor het niveau A1+. Het wordt niet meer gebruikt in het hoger secundair onderwijs. Het lied en het aftelrijmpje worden gebruikt als voorbeelden van akoestische of audiovisuele hulp. Misschien krijgt de muzikale dimensie een heel kleine plaats in de nieuwe *Socles de compétences* vergeleken met de oude omdat het audiovisuele kanaal nu meer invloed krijgt in onze samenleving en omdat we nu meer toegang hebben tot de muzikale cultuur van buitenlanders dankzij de media. De nieuwe *Socles de compétences* krijgt een relatieve frequentie van 3,91 procent maar net als bij de *Familles de tâches*, moet het getal gerelativeerd worden. De muzikale dimensie speelt dus geen belangrijke rol in de *Socles de compétences* (oude of nieuwe).

Wat de *Compétences terminales et savoirs requis* betreft zien we dat er meer verwijzingen zijn in het nieuwe document (tien verwijzingen op 398 pagina's) dan in het oude (één verwijzing op 18 pagina's) maar als we naar de relatieve frequentie kijken, scoort het

²⁰ De Franse afkorting UAA verwijst naar 'unités d'acquis d'apprentissage'. De referentiekaders snijden de stof in 'unités d'acquis d'apprentissage' (UAA) om vaardigheden en kennis te verwerven (zie avant-propos van *Socles de compétences – Langues modernes* (2017) om er meer over te weten).

nieuwe referentiekader lager omdat er veel meer pagina's zijn. In het oude referentiekader voor de 'humanités générales et technologiques' (1999) komt het woord 'chanson' alleen maar één keer terug om het lexicon en de thematische velden te beschrijven: 'congés, loisirs, hobbies, intérêts, vie culturelle (*chansons*²¹, cinéma, arts, ...)' (p. 10). Hier wordt het lied opnieuw verbonden met de culturele dimensie, maar ook met het plezier (interesses, hobby's en vrije tijd). In de nieuwe *Compétences terminales et savoirs requis* (2017) komt het woord 'chanson' acht keer terug en het woord 'comptine' twee keer terug. De muzikale dimensie wordt niet meer verbonden met het lexicon maar met de UAA's. De beschreven UAA voor de niveaus A2 en A1+ is nog steeds dezelfde: 'luisteren om (zich) te informeren en/of te (doen) handelen'. Op het niveau B1 wordt iets toegevoegd. De UAA wordt beschreven als: 'luisteren om (zich) te informeren en/of te (doen) handelen en/of de meningen en/of de gevoelens te begrijpen'. De taak is dus een beetje ingewikkelder.

Als we de referentiekaders voor vaardigheden onderzoeken, zien we dat het lied alleen verbonden wordt met de UAA's in de nieuwe referentiekaders. Misschien komt het door het feit dat de UAA's een vrij nieuw concept is. Het lied wordt alleen voor de luistervaardigheid gebruikt in de context van de UAA's en het kan zowel een akoestische hulp als een audiovisuele hulp zijn. De oude referentiekaders gebruiken het lied om het accent op de inhoud te leggen en niet als een middel om een vaardigheid te verwerven. In het algemeen is het lied bijna afwezig van de referentiekaders voor vaardigheden.

| | <i>Socles de compétences – Langues modernes</i> | | <i>Compétences terminales et savoirs requis</i> | |
|-------------------------|---|--------------------------|---|--|
| Absolute frequentie | <i>Oude (z.d.)</i> | <i>Nieuwe (2017)</i> | <i>Oude (1999)</i> | <i>Nieuwe (2017)</i> |
| | 0/9 | 5/128 | 0/7 (professionnel et technique) 1/11 (général et technologique) = 1/18 | 4/165 (professionnel et technique) 6/233 (général et technologique) = 10/398 |
| Relatieve frequentie | <i>Oude</i> | <i>Nieuwe</i> | <i>Oude</i> | <i>Nieuwe</i> |
| | 0/100 | 3,91/100 | 5,56/100 | 2,51/100 |

Tabel 2:

Frequentie van de termen 'chanson', 'musique', 'comptine' en 'chant' in de referentiekaders voor vaardigheden in Franstalig België.

²¹ Cursief toegevoegd.

2.2.1.3 Programma's

In dit onderdeel heb ik onderzoek gedaan naar de in Franstalig België verschillende gebruikte programma's. Er zijn twee soorten programma's: het programma van het katholiek onderwijs en het programma van de Franse gemeenschap van België. In 2018 werd ook een nieuw programma van het katholiek onderwijs en een nieuwe *Outils d'accompagnement* van de Franse gemeenschap van België²² gepubliceerd. Ik heb dus zowel de oude als de nieuwe programma's geanalyseerd.

Het nieuwe programma van het katholiek onderwijs scoort hoger dan het oude. In het oude programma (2000) krijgen we drie verwijzingen (twee keer van het woord 'chanson' en één keer van het woord 'musique'). Het woord 'musique' en het woord 'chanson' worden opnieuw gebruikt om naar de woordenschat in een lijst van thematische velden te verwijzen (p.30, p.47). Het woord 'chanson' wordt ook gebruikt als bron om twee of meerdere vaardigheden met elkaar te doen interageren (cf. bijlage 1): de leerlingen gebruiken het lied in de eerste plaats als receptie (luisteren en lezen). Daarna zullen ze een productie maken, mondeling of schriftelijk (p. 45). Het lied is dus niet alleen nuttig om de luistervaardigheid te oefenen (receptie). Het kan zowel voor de receptie (luisteren en lezen) als voor de productie (schrijven en spreken) gebruikt worden.

Als we naar het nieuwe programma van het katholiek onderwijs (2018) kijken, zien we dat het programma in de inleiding²³ het accent op de culturele en interculturele dimensies legt. Het lied wordt gebruikt als een medium dat toegang geeft tot cultuur. De culturele en interculturele dimensies worden ook met de thematische velden verbonden en het uitvoeren van de vijf vaardigheden wordt ook toegevoegd:

Voici quelques domaines parmi d'autres où la culture peut être intégrée dans l'exercice des cinq compétences. [...] Les stéréotypes qui sont véhiculés dans les expressions figées, dans la publicité, dans la *chanson*²⁴ mais aussi dans les proverbes, les métaphores, les dictons [...] L'art : la littérature, le cinéma, la peinture, la « Culture » au sens traditionnel, mais aussi la *chanson populaire*²⁵ et les arts dits «mineurs» (p. 11).

Het nieuwe programma legt dus ook de nadruk op de interactie tussen meerdere vaardigheden. Wat ook hier interessant is, is dat het lied verbonden wordt met kunst en er wordt een

²² De *Outils d'accompagnement* zijn geen programma's van de Franse gemeenschap van België maar bij gebrek aan een nieuw programma van de Franse gemeenschap van België fungeren de *Outils d'accompagnement* als programma's.

²³ In de inleiding van twee documenten : *Langues Modernes, 1er degré, commun* (2018), p. 11 en *Langues modernes I, II, III, 2^e et 3^e degrés, humanités générales et technologiques* (2018), p. 11.

²⁴ Cursief toegevoegd.

²⁵ Idem.

onderscheid gemaakt tussen ‘les arts dits “mineurs”’ en wat wordt beschouwd als hogere kunst. Hier is er sprake van het populaire lied of de popsong²⁶ die onder de categorie van ‘les arts dits “mineurs”’ valt. Het programma adviseert het gebruik daarvan om de vijf vaardigheden te oefenen. Bovendien net als in de nieuwe *Socles de compétences* (2017) en in de nieuwe *Compétences terminales* (2017) verwijzen de andere verwoordingen (zeven verwoordingen) van het woord ‘chanson’ in het nieuwe programma van het katholiek onderwijs naar de UAA’s. Toch in de UAA’s is er geen sprake van andere taalvaardigheden dan het luisteren (‘luisteren om (zich) te informeren en/of (doen) te handelen’: A1+, A2- en A2+) en het zonder interactie spreken (‘spreken om (zich) te informeren, (doen) te handelen en/of meningen en/of gevoelens te begrijpen: B1- en B1+) hoewel het programma in de inleiding het gebruik van het lied adviseert om de vijf vaardigheden te oefenen.

Wat het programma van de Franse gemeenschap van België betreft scoort het oude programma (2000) vrij hoog vergeleken met de *Outils d’accompagnement* (2018) en met alle andere wettelijke documenten. Net als vastgesteld in tabel 3 heeft het oude programma een relatieve frequentie van 10,93. Op 247 pagina’s komt het woord ‘musique’ tien keer terug, het woord ‘chanson’ dertien keer terug, het woord ‘chant’ (waaronder ‘chantés’) drie keer terug en het woord ‘musicaux’ één keer terug. We komen op een totaalbedrag van zeven-en-twintig verwoordingen. De meeste van deze verwoordingen bevinden zich in de ‘cahier 2’ en ‘cahier 3’²⁷.

De culturele en interculturele dimensies zijn ook aanwezig in dit programma. In het cahier 3 kunnen we bijvoorbeeld een beschrijving vinden van de thematische velden (p. 3). Het lied wordt altijd letterlijk verbonden met het culturele leven. Wat ook interessant is in verband met de cultuur, is ‘het veranderende statuut van de school’ in cahier 1:

Les médias, la *chanson*²⁸ et la culture ambiante, ainsi que les contacts qui se multiplient avec des groupes de plus en plus diversifiés de la société - et notamment avec d'autres jeunes lors des échanges scolaires - révèlent une langue variée, à forte connotation régionale, sociale, de tranche d'âge, etc. Cette langue peut dévaloriser aux yeux des élèves la langue "standard" assez strictement normalisée, apprise à l'école (p. 9).

²⁶ In de ruime zin van het woord is *Popsong* een Engelstalig woord voor *populaire lied*. Het verwijst naar moderne muziek en is meer gericht op de populariteit van de muziek dan op de diversiteit van de stijlen. Een popsong is een lied waar een breed publiek naar luistert, het is meestal goed gewaardeerd door jongeren en is vaak aanwezig in de media (uit Keunen, Gert, *Een eeuw popmuziek*. 2015). Cf. 2.1 om er meer over te weten.

²⁷ Het oude programma van de Franse gemeenschap van België (2000) bestaat uit één inleiding en vijf delen die in het Frans ‘cahiers’ worden genoemd: ‘Premier cahier: apprendre et enseigner’, ‘Deuxième cahier: la contribution des cours de langues germaniques à la formation des élèves’, ‘Troisième cahier: les quatre aptitudes’, ‘quatrième cahier: la langue’ en ‘Cinquième cahier: les situations d’apprentissage, mise en perspective et organisation’.

²⁸ Cursief toegevoegd.

Het lied en de media tonen dat de taal vol verscheidenheid is. Er zijn regionale en sociale verschillen. Die verschillen hangen af van de leeftijd van de sprekers. Een nadeel daarvan is dat de standaardtaal die de norm op school is, minder waarde voor de leerlingen kan krijgen. Misschien is dat één van de redenen waarom sommige leraren popsongs niet willen gebruiken in hun les. Zoals we zullen lezen in de resultaten en discussie over de enquête onder leerkrachten zou een andere reden kunnen zijn dat ze bang zijn dat leerlingen woorden uit de straattaal gebruiken in hun schriftelijke oefeningen. Toch adviseert het programma het gebruik van zoveel mogelijke authentieke documenten zoals het lied en andere soorten documenten omdat die invloed op de uitspraak kunnen hebben (cahier 4, p. 18). Het is belangrijk dat de leerlingen de eigenaardigheid van de gesproken taal begrijpen door de tekst te lezen van wat ze geluisterd hebben (p. 18). Bijvoorbeeld kunnen de leerlingen een verschil maken tussen Nederlandse en Vlaamse uitspraak. Ze kunnen ook een verschil maken tussen straattaal en standaardtaal.

Bovendien adviseert het oude programma het gebruik van liederen voor twee redenen: om zich te verwennen en om zich te ontwikkelen: 'L'ouverture à d'autres systèmes d'idées, de concepts et de valeurs et à d'autres produits culturels (*musicaux*²⁹, architecturaux, plastiques, ...) enrichit l'éventail des plaisirs esthétiques ainsi que celui de la compréhension du monde et de la connaissance, y compris de soi-même' (cahier 2, pp. 14-15). Het programma verbindt muziek en kunst met elkaar. We zullen zien dat poëzie en muziek overeenkomsten hebben³⁰. Een gedicht kan bijvoorbeeld gezongen worden³¹. Beide kunnen verbonden worden met een bepaalde cultuur: 'le texte littéraire, la *chanson*³², le poème, ... sont aussi des formes de rencontre : avec une personnalité, un style, une problématique, une époque, ... La pédagogie du texte littéraire fait partie de celle de l'interculturel' (cahier 2, p. 20). Het programma legt dus de nadruk op de interculturele dimensie en op de mogelijke overeenkomsten tussen poëzie en muziek.

Het oude programma maakt ook gebruik van muziek om aan de lichaamstaal te werken (cahier 3, pp. 34-35). Net als in de *Décret missions* wordt muziek hier niet gebruikt in verband

²⁹ Idem.

³⁰ We zeggen niet dat elk lied vergelijkbaar is met een gedicht en ook zeker niet dat de tekst van een lied altijd literair is. Toch worden poëzie en muziek vaak samengebracht omdat ze een paar overeenkomsten hebben: beide kunnen gelezen, gehoord en gezongen worden en beide worden met muzikaliteit verbonden.

³¹ In bijlage 14a van de cahier 2 is er een voorbeeld van de verwerking van een gedicht: 'traitement d'un poème (aux 1^{er} et 2^e degrés)'. Het gedicht wordt 'chanson' genoemd omdat het gedicht gezongen wordt (p.37). In bijlage 14b wordt het gedicht ook beschreven als een lied: "'C'est comme de la musique" – "C'est un chant" – "C'est quelque chose sur [...]" – "Je ne savais pas qu'il y avait de si belles choses en néerlandais". Le mot "poème" apparaît rarement spontanément' (p. 39).

³² Cursief toegevoegd.

met talen (als taalonderwijs). Het wordt hier gebruikt als medium om de lichaamstaal te bevorderen. Het heeft dus meer te maken met ritme dan met talen. De lichaamstaal zou helpen om verbaal te communiceren. Het zou de leerlingen helpen om hun angst om voor de klas te spreken te overwinnen. Het programma geeft enkele concrete voorbeelden van activiteiten om de lichaamstaal te oefenen maar die hebben meer te maken met het effect van muziek en ritme. Het verwijst niet naar het gebruik van een lied. Die helpen om de groepssamenhang te bevorderen en om de uitdrukking van het gezicht te gebruiken om te communiceren. De bedoeling hier is dus niet de tekst te begrijpen maar de akoestische dimensie te gebruiken om aan zijn lichaamstaal te werken. De muziek wordt ook gebruikt om strategieën van luisteren te ontwikkelen (cahier 3, p. 11). Deze strategieën helpen de leerlingen om zelfvertrouwen te krijgen als ze naar geluidsopnamen luisteren omdat hun capaciteit om de tekst te begrijpen beter wordt. De bedoeling hier is dus de tekst te begrijpen.

Het oude programma van de Franse gemeenschap van België is het enige wettelijke document dat een voorbeeld van de behandeling van het lied voorstelt (cahier 2, pp. 41-44). In bijlage 2 vindt u een samenvatting van wat er daarover wordt gezegd. Het oude programma heeft het ook over de evaluatie van het lied: 'les textes qu'on lit ou écoute pour le plaisir, tels des *chansons*³³, se prêtent toutefois mal à une évaluation sommative. L'interaction entre texte et lecteur/auditeur est ici très importante, et trop subjective pour être évaluée' (cahier 3, p. 26). De leraar mag dus niet de kennis van de leerlingen over de inhoud van een lied evalueren omdat de interactie tussen het lied en de luisteraar te persoonlijk is. Toch, zou het volgens mij misschien mogelijk zijn om de impliciet van de inhoud van een lied te evalueren als de leraar een bepaald thema evalueert dat grotendeels in het lied aanwezig is. De leerling zou dus moeten denken over ideeën die te maken hebben met het thema en hij zou de ideeën die aanwezig zijn in het lied kunnen gebruiken, zonder dat de leraar het expliciet vraagt.

Het oude programma wijst ook op verschillende manieren om te leren³⁴ (cahier 1, p. 5). Het is belangrijk voor de leraar om niet altijd dezelfde soorten activiteiten te doen. Het lied is een manier om de rechter hersenhelft van het brein te gebruiken:

Plus l'apprentissage met en œuvre l'hémisphère droit du cerveau ... plus il convient à l'élève qui traite les données de façon globale, visuelle et spatiale, qui privilégie

³³ Cursief toegevoegd.

³⁴ Dit kan verbonden worden met de theorie van Howard Gardner over de verschillende soorten intelligentie (interpersoonlijke, visueel-ruimtelijke, verbaal-linguïstische, logisch-mathematische, muzikale, lichamelijke ...). Uit: Gardner, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983).

l'approche émotive, intuitive et créative, qui est à l'aise dans les activités coopératives, et s'exprime par la narration, le dessin, la *musique*³⁵ (cahier 1, p. 5).

Het onderwijs heeft de neiging om de voorrang aan het gebruik van de linker hersenhelft te geven (p.5). Het past niet aan alle soorten houdingen. Daarom is het belangrijk om zoveel soorten activiteiten mogelijk te gebruiken.

Als we het oude programma van de Franse gemeenschap van België (2000) met de *Outils d'accompagnement* (2018) vergelijken, zien we dat de *Outils d'accompagnement* veel minder belangstelling tonen voor de muzikale dimensie. De verwoordingen hebben allemaal te maken met de UAA's (en niets anders). Het lied en het aftelrijmpje worden net als in de nieuwe *Socles de compétences* (2017, de nieuwe *Compétences terminales et savoirs requis* (2017) en het nieuwe programma van het katholiek onderwijs (2018) gebruikt. We hebben de indruk dat het nieuwe programma van het katholiek onderwijs en de *Outils d'accompagnement* een kopiëren en plakken van de nieuwe *Compétences terminales* (2017) zijn. Het nadeel daarvan is dat het oude programma van de Franse gemeenschap van België toch veel informatie, waarvan concrete voorbeelden, gaf over het gebruik van het lied in het onderwijs om een vreemde taal te leren. Daarentegen geven de *Outils d'accompagnement* geen concreet voorbeeld en slechts heel weinig informatie over het gebruik van het lied maar er zij op gewezen dat de *Outils d'accompagnement* ook geen programma's zijn. Daarom is het concrete voorbeelden geven waarschijnlijk niet de voornaamste functie ervan. Toch kan men verwachten dat het toekomstige programma van de Franse gemeenschap van België concrete voorbeelden en methodologische ondersteuning zou voorstellen.

³⁵ Cursief toegevoegd.

| | <i>Libre</i> ³⁶ | | <i>FWB</i> ³⁷ | |
|---------------------|--|---|---|---|
| Absolute frequentie | <i>Oude (2000)</i> | <i>Nieuwe (2018)</i> | <i>Oude (2000)</i> | <i>Outils d'accompagnement (2018)</i> |
| | 0/140 (Outils d'accompagnement) 3/70 (2 ^e et 3 ^e degrés de transition) = 3/210 | 4/114 (1 ^{er} degré, commun) 5/166 (2 ^e et 3 ^e degrés, général et technologique) 4/129 (2 ^e et 3 ^e degrés, professionnel et TQ) = 13/409 | 0/9 (Introduction) 3/14 (Cahier 1) 13/45 (Cahier 2) 10/73 (Cahier 3) 1/40 (Cahier 4) 0/66 (Cahier 5) = 27/247 | 5/171 (2 ^e degré, TQ, commun) 2/122 (2 ^e degré, professionnel, commun) 2/154 (général et TT, LM1) 5/179 (général et TT, LM2) 5/143 (socles de compétences) = 19/769 |
| Relative frequentie | <i>Oude</i> | <i>Nieuwe</i> | <i>Oude</i> | <i>Outils</i> |
| | 1,43/100 | 3,18/100 | 10,93 | 2,47 |

Tabel 3:
Frequentie van de termen 'chanson', 'musique', 'comptine' en 'chant' in de programma's gebruikt in Franstalig België.

2.2.2 Plaats van het lied in de wettelijke documenten in Europa

In dit onderdeel heb ik de *Common European Framework of Reference for Languages* beide in het Frans (2001) en in het Nederlands (vertaling 2008) geanalyseerd om te weten of er een verschil was tussen de twee talen. Ik heb dat ook gedaan voor het *supplement met nieuwe descriptoren*³⁸. De verwoordingen gevonden in de Franse versies lijken dezelfde zijn als in de Nederlandse versies. Het enige verschil is het aantal pagina's. De Franse documenten tellen minder pagina's dan de Nederlandse documenten. Volgens mij komt dat vooral door de lay-out en de gebruikte lettertype. Daarom zal ik geen rekening houden met het aantal pagina's in mijn analyse. Ik zal alleen de Nederlandse versies (het ERK³⁹ en zijn *supplement*) bespreken.

³⁶ Het programma van het katholiek onderwijs heet 'programme libre' in het Frans.

³⁷ De afkorting FWB verwijst naar de 'Fédération Wallonie-Bruxelles' in het Frans.

³⁸ Gepubliceerd door de Council of Europe in 2017 en vertaald in het Nederlands in 2018.

³⁹ De afkorting ERK verwijst naar *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (2008: Nederlandse vertaling).

Het ERK telt in totaal twintig verwoordingen die te maken hebben met het lied. Het woord ‘muziek’ komt negen keer terug, het woord ‘liedje’ komt vijf keer terug, de woorden ‘zang’ en ‘zingen’ komen allebei twee keer terug en de woorden ‘song’ en ‘aftelrijmpje’ komen allebei één keer terug. De muzikale dimensie is dus bijna zo sterk aanwezig als in het oude programma van de Franse gemeenschap van België. Het referentiekader stelt dat het lied zowel receptief als productief kan gebruikt worden, met of zonder interactie: ‘Esthetische activiteiten kunnen productief, receptief, interactief of bemiddelend zijn [...] zowel in gesproken als in geschreven vorm. Hiertoe behoren activiteiten als: *zingen (kinderliedjes, volksliedjes, popsongs*⁴⁰, enz.)’ (p. 54). Zingen is hier een voorbeeld van mondelinge productieactiviteit (spreken).

Het ERK onderscheidt mondelinge en schriftelijke interactie. Bij mondelinge interactie verwijst het kader naar ‘algemene mondelinge interactie’ (p. 71) en ‘informele discussie (met vrienden)’ (p. 74). Op het niveau B1 moet de leerling zijn gedachten kunnen uitdrukken over abstracte en culturele onderwerpen zoals muziek en films (p. 71, p. 74). Wat schriftelijke interactie betreft, heeft het ERK het over ‘correspondentie’ (p. 80). Nog op het niveau B1 moet de leerling persoonlijke brieven over abstracte of culturele onderwerpen zoals muziek en films kunnen schrijven (p. 80). Het ERK onderscheidt ook ‘declaratieve kennis (savoir)’ (p. 96) van ‘vaardigheden en bekwaamheden (savoir-faire)’ (p. 97). Sociaal-culturele kennis valt onder declaratieve kennis en wordt hier verbonden met kunst en met cultuur: ‘Waarden, overtuigingen en houdingen met betrekking tot factoren als: [...] kunst (*muziek*, beeldende kunst, literatuur, drama, *volksmuziek* en *zang*⁴¹) (p. 96). Wat praktische vaardigheden en bekwaamheden (savoir-faire) betreft, verwijst het ERK ook naar kunst: ‘kunstbeoefening (schilderen, beeldhouwen, *muziekinstrumenten*⁴² bespelen, enz.)’ (p. 97). Het ERK verklaart dat het belangrijk is om leerlingen in contact met de Nederlandse cultuur te brengen. Muziek is een vorm van kunst en kunst is een manier om toegang te hebben tot de Nederlandse cultuur.

Bovendien wordt muziek verbonden met het algemeen linguïstische bereik op niveau B1:

[De leerling] beschikt over een voldoende breed scala van taal om onvoorspelbare situaties te beschrijven, met redelijke nauwkeurigheid de hoofdpunten van een idee of probleem uit te leggen en gedachten onder woorden te brengen over abstracte of culturele onderwerpen zoals *muziek*⁴³ en films (p. 102).

⁴⁰ Cursief toegevoegd.

⁴¹ Idem.

⁴² Idem.

⁴³ Idem.

De uiting ‘abstracte of culturele onderwerpen zoals muziek en films’ wordt vaak gebruikt om naar het thematische veld van het culturele leven (muziek, films...) te verwijzen, maar het woord ‘muziek’ of ‘liedje’ wordt zelden gebruikt om naar iets concreter te verwijzen. Dezelfde uiting wordt vier keer gebruikt om naar mondelinge interactie, schriftelijke interactie en algemeen linguïstisch bereik te verwijzen, maar het ERK geeft geen concrete voorbeelden van hoe een lied kan gebruikt worden om de verschillende vaardigheden, declaratieve kennis (savoir), vaardigheden en bekwaamheden (savoir-faire) te beoefenen. Toch, net als bij de *Outils d’accompagnement*, zijn concrete voorbeelden geven waarschijnlijk niet de voornaamste functie van een kader. Het zou een van de voornaamste functies van een programma zijn.

Toch, wat interessant staat in het ERK, is de manier waarop een lied gebruikt kan worden om de grammaticale competentie te beoefenen. Het lied kan complexe grammaticale constructies als vaste formules aanbieden (p. 136). De leerling zal dus een bepaalde grammaticale constructie als onderdeel van de woordenschat leren. Hier geeft het ERK een voorbeeld daarvan: *‘Er staat een huis aan de gracht in oud Amsterdam waar ik als jochie van acht bij grootmoeder kwam. Nu zit een vreemde meneer in 't kamertje voor en ook die heerlijke zolder werd tot kantoor’* (p. 136). De leerling leert grammaticale constructies als vaste patronen, als deel van de woordenschat⁴⁴. De leerling ziet niet dat het een grammaticale constructie is, maar later wordt het misschien gemakkelijker om een grammaticale regel te begrijpen als hij een voorbeeld daarvan al heeft geleerd als vaste formule.

Een ander interessant punt is het hoofddoel waarnaar het ERK streeft, wat de op de basisschool eerste geleerde vreemde taal betreft:

De eerste vreemde taal (VT1) begint op de basisschool met als hoofddoel de ontwikkeling van ‘taalbewustzijn’, een algemeen bewustzijn van linguïstische verschijnselen (in relatie met de moedertaal of andere talen die in de klas aanwezig zijn). De nadruk ligt hier op partiële doelen die vooral betrekking hebben op de algemene competenties van de individuele leerlingen (ontdekking of erkenning door de school van de meervoudigheid van talen en culturen, voorbereiding op het verlaten van het etnocentrisme, relativering maar ook bevestiging van de eigen linguïstische en culturele identiteit van de leerling; aandacht voor lichaamstaal en gebaren, geluidsaspecten, *muziek*⁴⁵ en ritme, ervaren van de fysieke en esthetische dimensies van bepaalde elementen van een andere taal) en het verband met de communicatieve competentie, maar zonder dat er gestructureerde en expliciete pogingen worden ondernomen om deze specifieke competentie te ontwikkelen (p. 154).

⁴⁴ De leerling wordt blootgesteld aan een vreemde taal maar het leren van grammaticale structuren alleen door blootstelling en zonder verdere uitleg is betwistbaar. Iedereen gaat daarmee niet akkoord.

⁴⁵ Cursief toegevoegd.

Het hoofddoel van VT1 op de basisschool is geen expliciete ontwikkeling van de communicatieve competenties, maar de ontwikkeling van ‘taalbewustzijn’. De bedoeling is dat de leerling begrijpt dat er verschillende talen en culturen in de wereld bestaan, dat identiteit te maken heeft met zijn eigen taal en eigen cultuur. Hij moet begrijpen dat zijn eigen cultuur (zijn denk- en gedragswijze) niet de norm is in het buitenland. Hij moet aanvaarden dat zijn cultuur niet superieur is en dat alle culturen moet gerespecteerd worden. Hierom kan hij zijn eigen cultuur bevestigen en zijn eigen identiteit samenstellen. Op de basisschool zal men meer aandacht op lichaamstaal, gebaren, geluiden en ritme trekken dan op de ontwikkeling van competenties.

Nadat ik over het ERK geschreven heb, ga ik het nu hebben over het *supplement met nieuwe descriptors*. Het supplement geeft illustratieve descriptorschalen van het ERK. Het scoort met een relatieve frequentie van 3,17. Het is dus geen hoge score. Er worden negen verwoordingen gevonden, waarvan zes verwoordingen van het woord ‘muziek’ en drie verwoordingen van het woord ‘lied’. Zoals vermeld in het ERK onderscheidt het supplement ook mondelinge interactie (in het algemeen en informele discussie met vrienden) van schriftelijke interactie (correspondentie) op niveau B1. Toch voegt het supplement iets toe aan de schriftelijke interactie. Op het niveau B2 wordt er over online-interactie gesproken: ‘[De leerling kan] in een kritische discussie over kunst of *muziek*⁴⁶ met vrienden online’ (p. 195). Het supplement zegt ook hetzelfde als het ERK qua algemeen linguïstisch bereik op het niveau B1.

Wat nieuw is in het supplement dat niet in het ERK staat, is de dimensie van de ‘schriftelijke receptie’. Bij schriftelijke receptie wordt muziek en liedteksten verbonden met de communicatieve doelen ‘lezen ter informatie en argumentatie’ (p. 56) en ‘lezen als vrijetijdsbesteding’ (p. 58). Op niveau A1 kan een leerling die ter informatie en argumentatie leest ‘korte teksten begrijpen over onderwerpen waar hij of zij persoonlijk belangstelling voor heeft (bijvoorbeeld korte nieuwsberichten over sport, *muziek*⁴⁷, reizen of verhalen enzovoort), als ze in eenvoudige woorden zijn geschreven en worden ondersteund door illustraties en afbeeldingen’ (p. 56). Hier wordt er niet over het gebruik van een lied gesproken maar over het thematische veld van muziek als onderwerp. Het supplement heeft het ook over het gebruik van liedteksten als het communicatieve doel ‘lezen als vrijetijdsbesteding’ is. Op niveau B2 ‘kan [de leerling] in hoge mate zelfstandig lezen als vrijetijdsbesteding, past zijn of haar leesstijl en

⁴⁶ Cursief toegevoegd.

⁴⁷ Idem.

snelheid aan verschillende teksten aan (bijvoorbeeld tijdschriften, relatief ongecompliceerde romans, geschiedenisboeken, biografieën, reisverslagen, gidsen, *liedteksten*⁴⁸, gedichten) en maakt selectief gebruik van toepasselijke naslagwerken' (p. 58). Op niveau B1 'kan [de leerling] eenvoudige gedichten en *liedteksten*⁴⁹ begrijpen die in een directe taal en stijl zijn geschreven' (p. 58). De leerling zou dus liedteksten kunnen begrijpen als ze betrekkelijk gemakkelijk zijn, geschreven in directe taal en stijl en als hij die voor zijn plezier leest.

| | <i>Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen</i> | | <i>ERK: supplement met nieuwe descriptor</i> | |
|----------------------|--|-------------------|--|-------------------|
| Absolute frequentie | Frans (2001) | Nederlands (2008) | Frans (2017) | Nederlands (2018) |
| | 20/190 | 20/234 | 9/254 | 9/284 |
| Relatieve frequentie | Frans | Nederlands | Frans | Nederlands |
| | 10,53/100 | 8,55/100 | 3,54/100 | 3,17/100 |

Tabel 4:

Frequentie van de termen 'chanson', 'musique', 'comptine' en 'chant' (in de Franse versie) en van de termen 'muziek', 'song', 'zang', 'zingen', 'liedje' en 'afteirijmpjes' (in de Nederlandse versie) in de Common European Framework of Reference for Languages en in zijn supplement.

2.2.3 Conclusie

Ter afsluiting van dit hoofdstuk kan worden geconcludeerd dat het lied en de muzikale dimensie in het algemeen geen grote plaats hebben in de wettelijke documenten. Wat de referentiekaders voor vaardigheden betreft is er sprake van een groot verschil van inhoud tussen de oude en de nieuwe referentiekaders. De nieuwe referentiekaders hebben het over muziek alleen in verband met de UAA's. Bovendien wordt het lied alleen gebruikt in de nieuwe referentiekaders om de luistervaardigheid te beoefenen. Daarentegen leggen de oude referentiekaders het accent op de culturele dimensie (de belangstelling voor het culturele leven door muziek). Het lied wordt over het algemeen bijna afwezig van de referentiekaders.

Toch kunnen we zien dat de nieuwe referentiekaders invloed op het nieuwe programma van het katholiek onderwijs en op de *Outils d'accompagnement* hebben. Het lied wordt meestal verbonden met de UAA's terwijl de oude programma's geen rekening houden met UAA's of communicatieve doelen. De oude programma's hechten meer belang aan het lied met

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Idem.

betrekking tot de culturele et artistieke dimensies dan met betrekking tot communicatieve doelen.

De meest interessante documenten zijn het oude programma van de Franse gemeenschap van België en het ERK (de Franse versie heeft een hogere relatieve frequentie dan de Nederlandse versie maar de verwoordingen gevonden in beide versies zijn dezelfde). Het oude programma van de Franse gemeenschap is volgens mij het interessantste document omdat zijn relatieve frequentie de hoogste is, maar ook omdat wat over het lied wordt gezegd, veel concreter is dan in alle andere documenten. Er wordt bijvoorbeeld veel over de bijdrage van het lied aan de sociaal-culturele dimensie uitgelegd. Het lied wijst op de verscheidenheid van taal (regionale en sociale verschillen, verschillen in uitspraak, eigenaardigheden van de gesproken taal vs. geschreven taal). Het programma brengt ook muziek samen met kunst, poëzie en literatuur. Deze artistieke dimensie kan de leerling helpen om een andere cultuur te ontdekken, om met plezier een andere taal te leren en zich te ontwikkelen. Bovendien geeft het programma voorbeelden van het gebruik van muziek om de lichaamstaal te oefenen. Het lied wordt dus niet alleen gebruikt om de taal te leren maar het helpt ook om andere strategieën te ontwikkelen (bv. verschillende uitdrukkingen op het gezicht doen of met de houding van het lichaam spelen). Het programma beweert ook dat het belangrijk is om de soorten leeractiviteiten te variëren omdat elke leerling een verschillende leerstijl heeft. Volgens Howard Gardner heeft inderdaad elke leerling verschillende soorten intelligenties (interpersoonlijke, visueel-ruimtelijke, verbaal-linguïstische, logisch-mathematische, muzikale, lichamelijke ...). Het lied is een andere soort onderwezen leeractiviteit. Het is dus een andere manier om over de taal en cultuur te leren.

Het ERK is volgens de cijfers het tweede meest interessante document. De Franse versie heeft inderdaad de tweede hoogste score. Het ERK is interessant omdat het zegt dat esthetische activiteiten (bv. muziek, liedjes) zowel receptief als productief kunnen zijn. Het ERK zegt waarvoor een leerling bekwaam moet zijn als hij een bepaalde communicatieve doel uitdrukt. Het lied kan zowel gebruikt worden bij schriftelijke interactie als bij mondelinge interactie en het kan ook zowel gebruikt worden bij declaratieve kennis (kennis van de wereld, van andere culturen) als bij vaardigheden en bekwaamheden (savoir-faire). Toch, hoewel de muzikale dimensie bijna zo sterk aanwezig is in het ERK als in het oude programma van de Franse gemeenschap, geeft het ERK bijna geen concrete voorbeelden van het gebruik van het lied in een klas (maar het is de voornaamste functie daarvan waarschijnlijk niet). Het lijkt heel theoretisch te zijn en niet breed uitgelegd vergeleken met het programma van de Franse gemeenschap, waar er een concreet voorbeeld van de behandeling van het lied staat. Tot slot is

de muzikale dimensie heel weinig aanwezig in de officiële documenten om er iets concreets van te maken met uitzondering van het programma van de Franse gemeenschap van België.

2.3 Plaats van het Nederlandse lied in Nederlandse leerboeken voor Franstaligen

2.3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk heb ik onderzoek gedaan naar de plaats van het Nederlandse lied in verschillende Nederlandse leer- en werkboeken voor Franstaligen. Ik heb mijn aandacht alleen op mijn onderwijsniveau gericht, het hoger secundair onderwijs (het vierde, het vijfde en het zesde leerjaar), omdat het nauw verbonden wordt met mijn opleiding. Ik ben dus wel bewust dat de analyse waarschijnlijk verschillend zou zijn op het niveau van het lager secundair onderwijs en van het basisonderwijs. Bovendien koos ik ervoor om leer- en werkboeken die aanwezig zijn in de Alpha bibliotheek van de Universiteit van Luik te gebruiken omdat die boeken door de didactische dienst van de Universiteit zijn besteld als gevolg van een aanvraag door de stagebegeleiders⁵⁰. Hieronder is een lijst van de schoolboeken die ik heb geanalyseerd:

- *Accent op ta@lent 4^{de}*: leerlingenboek en oefenboek. Éditions Érasme, 2014.
- *Accent op ta@lent 5^{de}*: leerlingenboek en oefenboek. Éditions Érasme, 2016.
- *Accent op ta@lent 6^{de}*: leerlingenboek en oefenboek. Éditions Érasme, 2017.
- *De Nieuwe Tandem 4*: leerboek en oefenboek. Éditions Van In, 2016.
- *Gr@ag Gedaan Plus 5^{de}*: leerlingenboek en oefenboek. Éditions Érasme, 2013.
- *Gr@ag Gedaan Plus 6^{de}*: leerlingenboek en oefenboek. Éditions Érasme, 2014.
- *Kompas 4*: logboek en praktijkboek. Éditions Plantyn, 2010.
- *Luisteraar 5^{de}*: livre du maître. Éditions Érasme, 2005.
- *Luisteraar 6^{de}*: livre du maître. Éditions Érasme, 2005.
- *Onder de knie 5*: leerboek. Éditions Plantyn, 2014.
- *Onder de knie 6*: leerboek. Éditions Plantyn, 2014.
- *Op maat 4*: leerboek en werkboek. Éditions Plantyn, 2014.
- *Talenknobbel 1*: leerboek. Éditions Plantyn, 2006.
- *Talenknobbel 2*: leerboek. Éditions Plantyn, 2007.
- *Tandem 4*: leerboek en oefenboek. Éditions Van In, 2003.
- *Tandem Tempo 2*: leerwerkboek A en B. Éditions Van In, 2014.
- *Tandem Tempo 5*: leerwerkboek A en B. Éditions Van In, 2016.

⁵⁰ Ik ben ook wel bewust dat de stagebegeleiders geen afspiegeling van de gemiddelde leraren zijn en dat dit publiek een oorzaak van vertekening zou kunnen zijn. De analyse moet dus gerelativeerd worden.

Om de verschillende schoolboeken te kunnen analyseren, ben ik uitgegaan van een beschrijvende fiche die ik zelf heb ontworpen (cf. bijlage 3). Deze fiche stelt verschillende vragen: is het Nederlandse lied aanwezig in het schoolboek? Als dat het geval is, welke muziekgenres worden voorgesteld? Wat zijn de nagestreefde doelstellingen daarvan (het uitoefenen van een of meerdere vaardigheden, het illustreren van een bepaalde thematische veld, het uitoefenen van de woordenschat, de grammatica, de taalfuncties en de uitspraak, het accent leggen op de Nederlandse cultuur)? Welke soorten activiteiten worden voorgesteld? In welke onderwijsfase wordt het Nederlandse lied gebruikt? Wordt het lied ook buiten de didactische unit⁵¹ gebruikt?

In het algemeen viel me op dat het Nederlandse lied heel weinig in schoolboeken voorkomt. Van de hierboven gegeven leer- en werkboeken komt het Nederlandse lied voor alleen in *Accent op ta@lent 5*, *Talenknobbel 1*, *Onder de knie 5* en *Onder de knie 6*. Toch wil ik erop wijzen dat ik me uitsluitend op opdrachten georganiseerd rond het Nederlandse lied heb geconcentreerd. Sommige leerboeken stelden activiteiten vanaf Franse liederen voor (in *Gr@ag Gedaan Plus 5^{de}* en *Gr@ag Gedaan Plus 6^{de}* bijvoorbeeld)⁵². Hoewel het interessant is, zal ik daar niet verder op ingaan omdat het niet het onderwerp van mijn scriptie is. Ik heb ook geen rekening gehouden met opdrachten georganiseerd rond biografieën van Vlaamse of Nederlandse artiesten en die geen focus op een van hun lied in het bijzonder legde (cf. activiteiten over BV's⁵³ bijvoorbeeld in *Accent op ta@lent 5*). Sommige leerboeken wijzen ook op het thema van muziek in het algemeen (*Gr@ag Gedaan Plus 6* en *Tandem Tempo 5*) of op de opkomst van verschillende muzikale stromingen (*Accent op ta@lent 6* en *Kompas 4*) maar nog steeds zonder het zoomen op een Nederlandse lied in het bijzonder. Daarom heb ik ook daar geen rekening mee gehouden.

Zoals verderop in dit hoofdstuk uiteengezet, heb ik de analyse van *Talenknobbel 1* en van *Accent op ta@lent 5^{de}* van de analyse van *Onder de knie 5* et *Onder de knie 6* onderscheid omdat er alleen één Nederlandse lied of alleen één activiteit opgezet rond het Nederlandse lied

⁵¹ Een *didactische unit* verwijst naar wat Meneer G. Simons een « séquence didactique » noemt: « Par séquence didactique, nous entendons un ensemble de leçons (périodes généralement de 50' dans l'enseignement secondaire en FWB), comportant différentes activités d'apprentissage, orientées vers une tâche finale de communication. [...] Une séquence didactique est composée de plusieurs leçons qui toutes tendent vers un objectif commun qui est la réalisation d'une tâche finale de communication » (G. Simons, *Cours de didactique disciplinaire*, 2017-2018).

⁵² *Gr@ag Gedaan Plus 5^{de}* gebruikt Franse liederen over België en Brussel zoals "Le plat pays" van Jacques Brel, "Bruxelles" van Bénabar en "Bruxelles" van Dick Annegarn (cf. Bijlage 4). *Gr@ag Gedaan Plus 6^{de}* gebruikt het Franse lied "Foule Sentimentale" van Alain Souchon om het thema van 'winkelen en consumeren' te illustreren (cf. Bijlage 5).

⁵³ Bekende Vlamingen.

voorkomt in *Talenknobbel 1* en *Accent op ta@lent 5^{de}* terwijl er veel meer Nederlandse liederen voorkomen in de *Onder de knie* leerboeken. Ik heb dus de *Onder de knie* leerboeken apart behandeld. Over het algemeen valt het op dat het Nederlandse lied bijna afwezig is van Nederlandse schoolboeken voor Franstaligen. Toch lijken de *Onder de knie* leerboeken een uitzondering te zijn.

2.3.2 Analyse van de plaats van het Nederlandse lied in *Talenknobbel 1* en *Accent op ta@lent 5^{de}*

In *Accent op ta@lent 5^{de}* komt er alleen één activiteit georganiseerd rond het Nederlandse lied voor. Het leerlingenboek stelt geen lied voor maar er wordt aan de leerling gevraagd om zelf een tekst, een lied of een gedicht te schrijven (cf. bijlage 6). De activiteit wordt niet in de inhoudsopgave vermeld maar verschijnt in één van de hoofdstukken van het leerlingenboek (Talent 4: verkeerd spoor). Het hoofdstuk legt het accent op de tijd, de seizoenen en de reis. De activiteit wordt hier gebruikt om het thematische veld van ‘de tijd die voorbijgaat, snel of langzaam, de tijd van je leven, een sleutelmoment in je leven, in het verleden of in de toekomst, een reis ... in de tijd ...’ (p. 131) te illustreren. De activiteit gaat hier om een schriftelijke eindopdracht⁵⁴. Het lied wordt dus gebruikt als exploitatie⁵⁵ om een bepaalde vaardigheid te beoefenen: de schrijfvaardigheid. Wat interessant hier is, is dat het lied alleen wordt gebruikt om de woordenschat over het onderwerp van de tijd uit te oefenen maar niet om de grammatica, de uitspraak of een bepaalde taalfunctie uit te oefenen. Het wordt ook niet gebruikt om het accent op de Nederlandse cultuur te leggen. In bijlage 7 vindt u de beschrijvende fiche van *Accent op ta@lent 5^{de}: leerlingenboek*.

Wat *Talenknobbel 1* betreft, stelt het leerlingenboek het lied *Afscheid van een vriend* van Clouseau voor. Het lied verscheen in 1992. Het is dus geen recent lied en hoewel *Talenknobbel 1* (2006) ook geen recent schoolboek is, is het boek toch 14 jaar na het uitkomen van het lied uitgegeven. *Afscheid van een vriend* van Clouseau hoort bij het muzikale genre van de popmuziek en vooral bij de schlager muziek en het levenslied⁵⁶. Het lied wordt in de inhoudsopgave als extra-activiteit vermeld maar maakt toch deel van de tweede eenheid:

⁵⁴ Het woord *eindopdracht* verwijst hier naar de Franse uitdrukking “tâche finale de communication” omschreven door Meneer G. Simons (cf. voetnoot 41).

⁵⁵ Het woord *exploitatie* verwijst hier naar de “canevas PFE” (“présentation”, “fixation”, “exploitation”) ook omschreven door Meneer G. Simons (cf. G. Simons, *Didactique des langues modernes (Partim 1)*, 2017-2018 om er meer over te weten). De woorden *presentatie*, *fixatie* en *exploitatie* zijn neologismen die ik zelf heb geschept op basis van de Franse woorden.

⁵⁶ Cf. 2.1 om er meer over te weten.

persoonlijke trekken, familie, vrienden (cf. bijlage 8). Hier wordt het lied met het thematische veld van vriendschap verbonden omdat het over het overlijden en het afscheid van een vriend gaat. Verschillende soorten activiteiten worden georganiseerd rond dat lied (cf. bijlage 9): een invuloefening (p.43), een verbindingsoefening tussen een woord / uitdrukking en zijn synoniem (p.44), het terugvinden van een zin in de tekst die de gegeven Franse ideeën uitdrukken (p.44), en een open vraag op de inhoud van het lied (p.45). Het lied wordt dus gebruikt om de leesvaardigheid, de luistervaardigheid⁵⁷ en de schrijfvaardigheid te oefenen. Bovendien, zoals in *Accent op ta@lent 5^{de}* wordt het lied gebruikt om de woordenschat te oefenen maar niet om de grammatica, de uitspraak, de Nederlandse cultuur of bepaalde taalfuncties uit te oefenen. Toch, in tegenstelling tot *Accent op ta@lent 5^{de}* zijn de oefeningen geen exploitatie oefeningen maar vooral presentatie oefeningen⁵⁸. In bijlage 10 vindt u de beschrijvende fiche van *Talenknobbel 1*.

2.3.3 Analyse van de plaats van het Nederlandse lied in *Onder de knie 5* en *Onder de knie 6*

De *Onder de knie* leerboeken zijn volgens mij de meeste interessante schoolboeken voor mijn onderzoek omdat het aantal liederen er veel hoger is dan in de andere schoolboeken. Net als vastgesteld in tabel 5 telt *Onder de knie 5* negen Nederlandse liederen. *Onder de knie 6* telt er vier en stelt ook een Engels lied⁵⁹ en een analyseoefening van drie Nederlandse top-10 lijsten voor⁶⁰.

In *Onder de knie 5* merken we op dat de meeste van de voorgestelde liederen nogal oud zijn. Behalve het lied van Clouseau, *Leve België* (2009) dat een beetje recenter is, verschenen de andere liederen in de jaren 90 of vroeger (Kris De Bruyne (1975), Stef Bos (1990 en 1992), Fluitsma & Van Tijn (1996), Laurika Rauch (1997)). Zoals *Afscheid van een vriend* behoren de nummers ook tot het muziekgenre van pop en schlager muziek (behalve de drie Sinterklaasliedjes die volksliederen of kinderliederen zijn).

Wat echt interessant is in *Onder de knie 5* is dat veel van de liederen te maken hebben met het thematische veld van het culturele leven. Sommige liederen beschrijven Vlaamse of

⁵⁷ De leerlingen moeten eerst de tekst lezen zonder naar het lied te luisteren. Daarna mogen de leerlingen naar het lied luisteren om hun fouten te verbeteren.

⁵⁸ Het woord *presentatie* verwijst naar de “canevas PFE” (“présentation”, “fixation”, “exploitation”). Cf. voetnoot 44.

⁵⁹ Daar zal ik er geen rekening van houden.

⁶⁰ Cf. bijlage 11 en 12 om meer te weten over de verschillende oefeningen georganiseerd rond het Nederlandse lied in *Onder de knie 5* en 6.

Nederlandse steden: *Mijn Stad* gaat over Antwerpen, *Amsterdam* gaat over Amsterdam. Andere liederen beschrijven een land: *Leve België* gaat over België en de ruzie tussen Vlamingen en Walen. Het lied wijst erop dat beide groepen overeenkomsten en verschillen hebben maar de hoofdboodschap is dat ‘On est tous les mêmes want we zijn allemaal Belgen’. Het lied mengt het Frans en het Nederlands door elkaar om een eenheid te creëren tussen beiden groepen. Een ander voorbeeld van een beschrijving van een land is *15 miljoen mensen* die de voornaamste kenmerken van Nederland geeft. Het schoolboek geeft ook activiteiten die de aandacht op het verschil in accent tussen Vlamingen en Nederlanders vestigt. Bovendien laat het lied *Moenie weggaan* zien dat het Nederlands ook in verdere exotische landen wordt gesproken en dat het accent daar ook anders klinkt (Zuid-Afrikaans). Een laatst voorbeeld van het culturele leven is de Sinterklaasliedjes omdat ze de folklore en het verschil in gebruiken tussen Vlamingen, Nederlanders en Walen tonen.

Er worden ook verschillende soorten activiteiten georganiseerd rond die liederen. Zoals in *Talenknobbel 1* stelt *Onder de knie 5* invuloefeningen (pp.59, 74-75, 82), verbindingsoefeningen tussen een woord en zijn synoniem of zijn definitie (p.60) en vragen en antwoorden over de inhoud van het lied (pp.60, 78) voor. Het leerlingenboek stelt ook ontledingen van samengestelde woorden voor om de betekenis van een woord uit te leggen (woordverklaring⁶¹, p.60). De meeste oefeningen zijn, zoals in *Talenknobbel 1*, presentatie oefeningen (vooral oefeningen van woordverklaring en uitspraakverklaring⁶²), ook al stelt *Onder de knie 5* fixatie en exploitatie oefeningen (maar heel weinig) voor. Het schoolboek richt dus vooral de aandacht op het aanleren van nieuwe woordenschat aan de hand van het lied maar het lied wordt helemaal niet gebruikt om de grammatica of de taalfuncties te oefenen. Toch gebruikt *Onder de knie 5* het lied om de uitspraak en het accent te oefenen en ook om er meer te leren over de cultuur, in tegenstelling tot *Talenknobbel 1*. Wat de uitoefening van de vaardigheden betreft, legt het leerlingenboek vooral de nadruk op de luistervaardigheid en op de leesvaardigheid tijdens de presentatie fase en besteedt weinig aandacht aan de spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid (tijdens de fixatie en exploitatie fases die bijna afwezig zijn). In bijlage 13 vindt u de beschrijvende fiche van *Onder de knie 5*.

Vergeleken met *Onder de knie 5* merken we op dat *Onder de knie 6* een mengeling van oude en van meer recente liederen voorstelt (cf. tabel 5): *Hier vertrok de trein* en *Eerlijk liegen*

⁶¹ Het woord *woordverklaring* verwijst naar de Franse uitdrukking “clarification lexicale” ook gebruikt door G. Simons in het onderwijsfase van presentatie van de “canavas PFE”.

⁶² Cf. pp.74 (4.5), 82 (2.8), 88 (5.3) van *Onder de knie 5* om meer te weten over voorbeelden van uitspraak oefeningen.

verschenen in 1990 en in 2001. Deze liederen zijn dus redelijk oud maar *Een hart van goud* en *Move tegen pesten* kwamen uit in 2010 en 2012. Hoewel ze er vandaag de dag oud uitzien, is het belangrijk te beseffen dat *Onder de knie 6* in 2014 gepubliceerd werd. Wat de muziekgenres betreft, biedt *Onder de knie 6* een ruimere keuze dan *Onder de knie 5*: het lied van Stef Bos, *Hier vertrok de trein* behoort tot de schlager muziek maar het leerboek stelt ook recenter popmuziek voor zoals *Een hart van goud* en *Move tegen pesten*, en zelfs rap en hip-hop muziek zoals *Eerlijk liegen* (hoewel het een oud voorbeeld van rapmuziek is)⁶³.

Wat ook verschilt van *Onder de knie 5* is het thematische veld. In *Onder de knie 6* wordt het lied niet in verband met het culturele leven gebruikt maar eerder verbonden met themagebieden als ‘liegen’, ‘pesten’ en ‘de Tweede Wereld Oorlog’. Het lied wordt, zoals in *Onder de knie 5*, gebruikt om de woordenschat van deze thematische velden uit te oefenen maar niet om de grammatica uit te oefenen. De uitspraak wordt hier helemaal niet geoefend, in tegenstelling tot *Onder de knie 5* maar de taalfuncties ‘zijn mening geven’ en ‘vergelijken’ worden hier geoefend.

Onder de knie 6 stelt activiteiten voor zoals vragen en antwoorden over de inhoud van het lied, open vragen waarvoor een bepaalde taalfunctie vereist is (‘zijn mening geven’ of ‘vergelijken’), synoniemen en antoniemen oefeningen, woordkeuzeoefeningen tussen verschillende voorstellen en zoekopdrachten op het internet. De meeste oefeningen worden, zoals in *Onder de knie 5*, tijdens de presentatie fase gebruikt. De leerlingen oefenen dus vooral de luister- en leesvaardigheden uit. Toch oefenen ze ook (maar minder) de schrijf- en spreekvaardigheden tijdens de fixatie en exploitatie fases. In bijlage 14 vindt u de beschrijvende fiche van *Onder de knie 6*.

⁶³ Ik ben uitgegaan van een rangschikking die ik kende. Ik heb zelf besloten van welk lied behoorde tot welke categorie.

| <i>Onder de knie 5 (2014)</i> | <i>Onder de knie 6 (2014)</i> |
|--|---|
| <u>Hoofdstuk 4: Ken jij je burens?</u> - <i>Mijn stad</i> – Stef Bos (1992) - <i>Mijn hart gevolgd</i> – Stef Bos (1990) - <i>Leve België</i> – Clouseau (2009) | <u>Hoofdstuk 5: Liegen</u> - <i>Eerlijk liegen</i> – Def P & Beatbusters (2001) |
| <u>Hoofdstuk 5: Een blik over de grens</u> - <i>Amsterdam</i> – Kris de Bruyne (1975) - <i>15 miljoen mensen</i> – Fluitsma & Van Tijn (1996) - <i>3 Sinterklaasliedjes</i> | <u>Hoofdstuk 6: Anders dan de anderen</u> - <i>Move tegen pesten</i> - Brahim en Charlotte Leysen (2012) - <i>Een hart van goud</i> – Arid (2010) - <i>In a coma</i> – Zornik en Jurgen Vanlangenakker (2010) - Top-10 lijsten op Radio 1 (Vox), MNM (Ultratop) en Stubru (de afrekening) ⁶⁴ |
| <u>Hoofdstuk 8: Het warme meisje en exotische Nederlands</u> - <i>Moenie weggaan nie</i> – Laurika Rauch (1997) | <u>Hoofdstuk 7: En toen werd alles anders</u> <i>Hier vertrok de trein</i> – Stef Bos (1990) |

Tabel 5:
Overzichtstabel van de liederen in Onder de knie 5 en Onder de knie 6

Over het algemeen heb ik ondervonden dat de *Onder de knie* leerboeken het lied heel veel gebruiken vergeleken met andere leerboeken. Het lied wordt gebruikt om het accent eerder op de woordenschat, op de cultuur en op de uitspraak en de variatie qua accenten dan op de grammatica of op de taalfuncties te leggen. De activiteiten worden meestal in de presentatie onderwijsfase opgenomen als luister- of lees oefeningen om de woordenschat te verklaren. De fixatie en exploitatie onderwijsfases zijn bijna afwezig. Bovendien stellen de leerboeken vooral schlager muziek voor (Stef Bos, Clouseau, Kris De Bruyne, Fluitsma & Van Tijn) en bijna geen eigentijdse muziekgenres als hip-hop en rap muziek. Volgens onze enquête uitgevoerd onder leerlingen (cf. deel 3: praktisch onderzoek) beschouwen de meeste van de ondervraagde leerlingen schlager muziek als een ouderwets muziekgenre. Het wordt vaak belachelijk gemaakt en is niet echt gewaardeerd.

Naar aanleiding van deze opmerkingen stelde ik mezelf een paar vragen: Waarom wordt het lied zoveel gebruikt in *Onder de knie* vergeleken met andere schoolboeken? Waarom wordt het lied nooit of heel weinig gebruikt om de grammatica en taalfuncties uit te oefenen? Waarom wordt het accent op de woordenschat gelegd? Zou het mogelijk zijn om het lied anders te gebruiken dan voor de luister- en leesvaardigheden? Waarom worden de activiteiten vrijwel

⁶⁴ Ik heb ter informatie een onderzoek gedaan naar het Nederlandstalige lied in de top-10 lijsten (06/05/2019). Wanneer we de resultaten bekijken, valt het op dat er weinig Nederlandstalige liederen zijn. De meeste liederen zijn Engelstalig. Op de drie top-10 heb ik alleen 4 Nederlandstalige liederen gevonden: *Funk* – Zwangere Guy ft Selah Sue (Stubru), *Zoutelande* – Blof en Geike Arnaert (Radio 1), *Twijfel niet en dans met mij* – Bart Peters (Radio 1), *Als het avond is* – Suzan en Freek (MNM)

uitsluitend in de presentatie onderwijsfase voorgesteld? Waarom stelt het leerboek alleen maar schlager muziek voor en heel weinig hedendaagse muziekgenres? Zouden hedendaagse muziekgenres als rap en hip-hop muziek een plaats moeten krijgen in een les Nederlands? Misschien zou de leeftijd van de auteurs van de verschillende leerboeken ook een invloed hebben op de soort gekozen liederen. Er gaapt een kloof van minstens twintig jaar tussen de leerlingen en de auteurs van de leerboeken. De jongste auteurs zijn min of meer 35 jaar oud terwijl de leerlingen in het hoger secundair onderwijs vaak tussen 15 en 18 zijn. Wat ‘hedendaags’ klinkt voor de auteurs van de leerboeken klinkt dus misschien niet zo ‘hedendaags’ voor de leerlingen. Om deze vragen te beantwoorden heb ik besloten om Meneer Julien Perrez, een van de auteurs van de *Onder de knie* leerboeken, te gaan interviewen.

2.3.4 Discussie over het interview⁶⁵ met Julien Perrez over *Onder de knie 5* en *Onder de knie 6*

Volgens Meneer Perrez is het Nederlandstalige lied een relevant cultureel gebied dat heel weinig bekend is in Franstalig België en dat door Franstaligen minachtend wordt bekeken. Het is een cultureel gebied dat nog ontdekt moet worden. Het is geen toeval dat M. Perrez het Nederlandse lied als een ‘cultureel gebied’ beschrijft. Volgens hem is het Nederlandstalige lied heel nuttig om over de cultuur te leren. Hij onderscheidt twee dimensies van de cultuur. Op de ene kant kan het Nederlandstalige lied eigenaardigheden van de Nederlandse samenleving naar voren brengen. Het lied *15 miljoen mensen* is een voorbeeld daarvan dat de sociale waarden van het toenmalige Nederland beschrijft. Op de andere kant gaan sommige liederen niet over een specifieke cultuur maar die zich bezighouden met algemene culturele thema’s zoals de relatie tussen man en vrouw, de liefde, de sociale insluiting, het racisme... Het lied *Hier vertrok de trein* is een voorbeeld daarvan, verbonden met het universele thema van de oorlog. Bovendien onderscheidt M. Perrez twee interessante aspecten van het Nederlandse liederen: het authentieke en het concrete.

Nederlandse liederen zijn authentiek omdat ze door echte Nederlandstaligen worden gezongen. Het Nederlands is een veranderlijke taal wat de accenten en de uitspraak tussen Vlaanderen en Nederland, en zelfs binnen de Vlaamse regio’s betreft. Nederlands overschrijdt zelfs de Belgisch-Nederlandse grenzen. Het Nederlandse lied is dus een manier om op de geschiedenis van Nederland, van Vlaanderen en van het Nederlands in te zoomen. Bovendien

⁶⁵ Cf. bijlage 15 voor de hand-out gegeven aan Meneer Perrez (lijst van vragen) en cf. bijlage 16 voor de transcriptie van het interview.

gebruiken Nederlandse liederen verschillende taalregisters. Volgens M. Perrez zijn leerlingen in staat de verschillende registers te onderscheiden en hun gebruik aan verschillende situaties aan te passen. Het is belangrijk te tonen dat er een norm is, de standaardtaal, maar dat daarnaast bestaan ook andere manieren om zich uit te drukken die met de norm niet overeenkomen (straattaal, jongerentaal, ...). Daarom is het Nederlands zoals andere talen vaak frustrerend en moeilijk voor de leerlingen maar het is belangrijk om het Nederlands te laten zien zoals dit is.

Nederlandse liederen zijn ook concreet omdat ze aan de realiteit van leerlingen worden gebonden. Jongeren hebben eerder de neiging om naar muziek dan naar het radionieuws te luisteren bijvoorbeeld. Deze twee aspecten (authentiek en concreet) zijn het uitgangspunt van *Onder de knie*. Volgens M. Perrez is de inzet van *Onder de knie* de belangstelling en een zekere openheid voor het Nederlands bij de leerlingen op te wekken door het voorstellen van authentieke en concrete activiteiten. Die activiteiten zouden de motivatie van de leerlingen voor het Nederlands bevorderen. Het Nederlandse lied speelt dus een belangrijke rol qua motivatie. M. Perrez raamt de motivatie van de leerlingen voor het Nederlandse lied over het algemeen op een score van 8 op 10⁶⁶.

Deze twee aspecten hebben ook een grote invloed op het leren van de taal. Het viel op dat het Nederlandse lied het accent vooral op de woordenschat legde ten koste van de grammatica en de taalfuncties. Volgens M. Perrez komt het vanuit de opvatting van de auteurs van *Onder de knie*. De auteurs concentreren hun aandacht op authentieke en werkelijke contexten. Volgens M. Perrez is het de reden waarom we meer liederen in *Onder de knie* terugvinden dan in andere schoolboeken. In deze contexten leert de leerling het gebruik van werkelijke zinnen, uitdrukkingen, woorden die samen gaan. Meneer Perrez is ervan overtuigd dat de woordenschat centraal staat in alle taalvaardigheden. De beheersing van de woordenschat zou het mogelijk maken voor de leerling om zijn taalkundige vermogens te ontwikkelen. Daarom is er weinig aandacht aan de grammatica en de taalfuncties gegeven in *Onder de knie*.

Wat het uitoefenen van de vaardigheden betreft, gelooft M. Perrez dat het lied vooral de luistervaardigheid uitoefent, en eventueel de leesvaardigheid als de songteksten erbij zijn. De meeste geoefende vaardigheden zijn dus de receptieve vaardigheden en het decoderen van accenten. De productieve vaardigheden zijn minder gemakkelijk uit te oefenen maar het is ook mogelijk. Het hangt volgens M. Perrez van de soorten activiteiten dat leraren willen doen. Voor de schrijfvaardigheid kan men een oefening plannen waar de leerlingen een lied of een

⁶⁶ Cf. enquête naar de motivatie voor Nederlandse liederen onder leerlingen (deel 3: Praktisch onderzoek).

commentaar in de schoolkrant moeten schrijven (cf. *Accent of ta@lent 5^{de}*). Voor de spreekvaardigheid kan men een oefening voorstellen waar de leerlingen een of meerdere taalfuncties moeten gebruiken, zoals “zijn mening geven” over een lied bijvoorbeeld. M. Perrez vermoedt ook dat het mogelijk zou zijn om meerdere vaardigheden te doen interageren in eenzelfde activiteit, in een analyse van een lied in groepen van twee of drie bijvoorbeeld. De leerlingen zouden de teksten begrijpen (luister- en leesvaardigheden) om over de grote thema’s van het lied te kunnen spreken (spreekvaardigheid) en later daarover in de schoolkrant schrijven bijvoorbeeld (schrijfvaardigheid). Toch heeft *Onder de knie* zijn aandacht bijna uitsluitend aan de luister- en leesvaardigheden besteed. Dat komt volgens M. Perrez opnieuw vanuit het feit dat de auteurs op de woordenschat en op het begrijpen van de teksten zich hebben geconcentreerd dan op het oefenen van taalfuncties (accent op het concrete en het authentieke). De woordenschat begrijpen behoort tot de luister- en leesvaardigheden terwijl de uitdrukking van taalfuncties tot productieve activiteiten behoort.

Wat ook met de vaardigheden wordt verbonden, zijn de verschillende onderwijsfasen waar de activiteiten zich bevinden (aanvangsfase⁶⁷, presentatie, fixatie, exploitatie). In *Onder de knie* zijn de meeste oefeningen in de presentatie onderwijsfase terug te vinden. Volgens M. Perrez zijn er veel presentatie oefeningen omdat de auteurs het accent op de woordenschat en op het begrijpen van de tekst leggen. De leerboeken stellen veel invuloefeningen, vragen en antwoorden oefeningen of ontledingen van samengestelde woorden voor, om ervoor te zorgen dat de boodschap van het lied en de nieuwe woordenschat begrepen worden. De presentatie onderwijsfase is de fase die zich het beste tot deze soort oefeningen leent. Toch sluit M. Perrez het gebruik van het lied in de andere onderwijsfasen niet uit. Hij gelooft dat het lied in elke onderwijsfase zou kunnen worden gebruikt maar het hangt van de rol men geeft aan het lied. Als het lied het uiteindelijke doel is, of centraal in de activiteit staat, krijgen de presentatie en fixatie onderwijsfasen meer belangstelling omdat het accent op het decoderen en het uitoefenen van de woordenschat wordt gelegd. Als de bedoeling een eindproduct te maken is, dan wordt het lied in de exploitatie fase gebruikt zodat de leerlingen een productie (spreken of schrijven) kunnen creëren. Als het lied niet centraal staat maar wordt gebruikt om een bepaald onderwerp aan te snijden, verschijnt het lied meestal in de aanvangsfase om de aandacht van de leerlingen te wekken. Toch worden de fixatie-, de exploitatie- en de aanvangsfase weinig of helemaal niet

⁶⁷ Het woord *aanvangsfase* verwijst naar de Franse uitdrukking “mise en situation” ook gebruikt door G. Simons in de “canevas PFE”.

uitgeoefend in *Onder de knie*. M. Perrez gaat daarmee akkoord en voegt zelfs toe dat het misschien een gebrek aan visie van de auteurs over het potentieel van het Nederlandse lied is.

Bovendien behandelt M. Perrez de kwestie van de plaats van verschillende muziekgenres in het onderwijs. M. Perrez gelooft dat muziekgenres als hip-hop en rap muziek net zo goed hun plaats in het onderwijs hebben als klassieker muziekgenres zoals schlager muziek maar het is belangrijk om te variëren en niet altijd hetzelfde muziekgenre te gebruiken. Hip-hop, rap en schlager muziek stellen allemaal materiaal voor maar de natuur van dit materiaal is zeer verschillend. Volgens M. Perrez is schlager muziek gemakkelijker te analyseren omdat het meer taalkundige inhoud (grammatica en woordenschat) aanbiedt vergeleken met hip-hop en rap muziek. Toch is hip-hop en rap muziek een goede manier om over de verscheidenheid van de taal te leren. De leerlingen krijgen de kans om verschillende accenten en registers te horen. Bovendien zou hip-hop en rap muziek een invloed op de motivatie van leerlingen hebben. Omdat ze het lied leuk vinden, zullen ze misschien naar het lied op YouTube gaan luisteren en andere Nederlandstalige liederen ontdekken. Ze zullen dus aan de Nederlandse taal blootgesteld worden en dat is altijd positief. Een nadeel daarvan is dat het een zekere loslaten door de leraar vereist. Met schlager muziek heeft de leraar meer controle omdat de teksten duidelijk zijn (dit heeft ook te maken met de snelheid) maar met hip-hop en rap muziek moet de leraar aanvaarden dat alles niet onder controle is. De muziek gaat heel snel en de teksten zijn niet altijd begrijpelijk. In *Onder de knie* vinden we veel schlager liederen terug en alleen maar één rap lied omdat, zoals hierboven vermeld, hebben de auteurs het accent op het leren van de woordenschat en op het gebruiken van authentieke en concrete materiaal gelegd. M. Perrez voegt ook toe dat de liederen voorgesteld in *Onder de knie* waarschijnlijk niet overeenkomen met het genre liederen waar jongeren elke dag naar luisteren maar het is een goed begin. De inzet is de belangstelling en de motivatie van de leerlingen te wekken.

2.3.5 Conclusie

Om een conclusie te trekken, komt het Nederlandse lied heel weinig voor in de verschillende Nederlandse schoolboeken voor Franstaligen. Het lied komt terug in alleen maar vier schoolboeken op de zeventien geanalyseerde schoolboeken. Een hypothese daarvan zou misschien zijn dat de artistieke dimensie verdwijnt steeds meer in de loop der schooljaren. Volgens mijn ervaring als student geeft het schoolsysteem in het algemeen een opvatting weer waar de artistieke dimensie heel sterk aanwezig is op de basisschool en op het lager secundair onderwijs, maar verdwijnt vanaf het derde jaar in het middelbaar onderwijs. De leerlingen die

hun artistieke bekwaamheden willen ontwikkelen na het derde jaar moeten het doen buiten de school. Toch denk ik dat om een volmaakt mens te worden, hebben de leerlingen een behoefte aan deze artistieke dimensie.

Hieronder staat een overzichtstabel (cf. tabel 6) van de vier leerboeken waar het Nederlandstalige lied voorkomt. Het is een samenvatting van hoe het wordt gebruikt in elk van de geanalyseerde leerboeken. In *Accent op ta@lent 5^{de}* en *Talenknobbel 1* krijgt het lied geen belangrijke plaats. Evenwel lijkt het Nederlandse lied een belangrijker rol te spelen in *Onder de knie 5* en *Onder de knie 6*. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de visie van de auteurs op de taal, namelijk het feit dat ze het accent op het authentieke en het concrete leggen.

Schlager muziek wordt vaak voorgesteld maar we krijgen weinig eigentijdse muziekgenres zoals rap en hip-hop. Het lied wordt vooral gebruikt om de woordenschat uit te oefenen. Daarom vinden we veel invuloefeningen terug maar de grammatica wordt helemaal niet uitgeoefend. Dat kan misschien verklaard worden door de authentieke natuur van het lied. Volgens de enquête uitgevoerd bij leraren (cf. deel 3: praktisch onderzoek) gebruiken veel leraren het Nederlandse lied voor zijn authentiek karakter. Misschien zouden de leraren dus geen zin hebben om aan dit authentiek karakter te raken en daarom gebruiken ze het lied niet om de grammatica te oefenen. Wat de taalfuncties en uitspraak betreft worden ze een beetje uitgeoefend maar veel minder dan de woordenschat. Dat is ook normaal omdat leraren de taalfuncties en de uitspraak slechts beginnen te oefenen nadat het lied begrepen wordt op het receptieve niveau. Toch besteed *Onder de knie 5* heel veel aandacht aan de verschillende accenten en aan de Nederlandse cultuur. Bovendien wordt het lied meestal gebruikt om de luister- en leesvaardigheden te oefenen tijdens de presentatie onderwijsfase, wat ook logisch is vanwege de natuur van het gebruikte materiaal. De schrijf- en spreekvaardigheden worden dus normaal veel minder geoefend. Als ze geoefend worden, komen ze vaak in de fixatie en exploitatie fases voor.

Volgens Meneer Julien Perrez wordt het feit dat de woordenschat, de luister- en leesvaardigheden, de presentatie onderwijsfase en de schlager muziek veel aandacht krijgen, verbonden met de visie van de auteur op de taal. In *Onder de knie 5* en *6* hebben de auteurs zich op twee aspecten van de taal geconcentreerd: het authentieke en het concrete. Het accent wordt vooral op het decoderen van de woordenschat en op het begrijpen van songteksten gelegd. Dit hoort vooral bij receptieve vaardigheden tijdens de presentatie fase. Bovendien kozen de auteurs voor schlager muziek omdat er meer taalkundige inhoud is en omdat de teksten gemakkelijker te begrijpen en te analyseren zijn.

| | <i>Accent op ta@lent 5^{de}</i> | <i>Talenknobbel 1</i> | <i>Onder de knie 5</i> | <i>Onder de knie 6</i> |
|--------------------|---|---|--|--|
| Aantal liederen | 0 | 1 | 9 | 4 |
| Thema('s) | Tijd | Vriendschap | Het culturele leven | Liegen, pesten, oorlog |
| Muziekgenres | / | Schlager | Schlager Kinderliedjes | Schlager Pop Rap |
| Vaardigheden | Schrijven | Lezen Luisteren (Schrijven) | Luisteren Lezen (Spreken) (Schrijven) | Luisteren Lezen (Spreken) (Schrijven) |
| Woordenschat | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Grammatica | Nee | Nee | Nee | Nee |
| Taalfuncties | Nee | Nee | Nee | Ja |
| Uitspraak | Nee | Nee | Ja | Nee |
| Cultuur | Nee | Nee | Ja | Nee |
| Soort activiteiten | Een lied schrijven | Invul Verbinding Vragen en antwoorden | Invul Verbinding Vragen en antwoorden Ontledingen | Vragen en antwoorden Verbinding Woordkeuze Zoekopdrachten |
| Onderwijsfases | Exploitatie | Presentatie | Presentatie (Fixatie) (Exploitatie) | Presentatie (Fixatie) (Exploitatie) |

Tabel 6:

Samenvatting van de analyse van Accent op ta@lent 5^{de}, Talenknobbel 1, Onder de knie 5 en Onder de knie 6

2.4 De rol van motivatie om een vreemde taal te leren

2.4.1 Inleiding

In haar cursus ‘Didactique Générale’ (2017-2018) behandelt Annick Fagnant, professor didaktiek aan de Universiteit van Luik, het probleem van motivatie in het secundair onderwijs. Volgens A. Fagnant zou dat probleem van motivatie eerst in de basisschool beginnen en dan zich in het secundair uitbreiden (*Cours de Didactique Générale – AESS et masters à finalité didactique*, p. 145). Fagnant baseert zich op verschillende onderzoeken om dat verlies van motivatie uit te leggen (Crahay (2005), Bourgois (2006), Galand & Bourgois (2006), Gurtner & Genoud (2006) en Viau (2004)). De persoonlijke kenmerken van de leerlingen is niet de enige factor die de motivatie beïnvloedt. Er zijn ook andere factoren zoals: de persoonlijkheid en de pedagogische stijl van de leraar, de sociale omgeving van de klas, de natuur van de voorgestelde activiteiten, enz. (Fagnant, 2018: 145).

Volgens Bourgois (geciteerd door Fagnant) vielen de eerste theorieën over de motivatie onder twee uitersten: de interne en de externe factoren (Fagnant, 2018: 145). De interne factoren verwijzen naar de eigen karakteristieken van het individu, zoals de persoonlijkheid, de basiskennissen, de persoonlijke geschiedenis, de familiale en sociaal-culturele context. De leraar heeft bijna geen invloed op de interne factoren. Ze hebben daarentegen invloed op de externe factoren. Deze factoren worden verbonden met de omgeving, zoals de leersituatie, de school en de soorten maatregelen van de leraar. Later, en nog steeds volgens Bourgois, ontstond een tussenpositie die op drie veronderstellingen berust (Fagnant, 2018: 146): ten eerste hangt de motivatie af van de mentale representaties (van de taak, van de situatie, van hemzelf) die de leerling opbouwde tijdens zijn onderwijsfase. Deze mentale representaties worden ‘motivationale representaties’ genoemd. Ten tweede worden deze ‘motivationale representaties’ niet als karaktertrekken beschouwd maar hangen af van een bepaalde leersituatie. Ten derde vloeien deze ‘motivationale representaties’ voort zowel van de interne als van de externe factoren. In deze scriptie zal ik de aandacht op de tussenpositie trekken.

Het hoofdstuk wordt in twee delen verdeeld. Het eerste deel behandelt de algemene theorieën over de motivatie in het onderwijs (en niet alleen om een tweede taal te verwerven). Het tweede deel behandelt de rol van de motivatie om een tweede taal te leren. In het eerste deel heb ik het hoofdzakelijk over de theorieën van Rolland Viau (geciteerd door Fagnant) over de motivatie in het onderwijs en van Ivan Pavlov over de reflexieve conditionering, die ook de Pavlovreactie wordt genoemd. In het tweede deel behandel ik de theorieën van Robert C.

Gardner over het onderscheid tussen ‘language learning motivation’ en ‘classroom learning motivation’ en tussen ‘integrativeness’ en ‘attitudes toward the learning situation’, en de theorieën van Stephen Krashen over het onderscheid tussen de integratieve en de instrumentele motivatie en over twee hypothesen: de ‘acquisition-learning hypothesis’ en de ‘affective filter hypothesis’. In het praktische deel van deze scriptie zal ik de motivatie behandelen van de leerlingen om het Nederlandstalige lied te gebruiken.

2.4.2 De rol van motivatie in het onderwijs

2.4.2.1 De motivatie in het onderwijs volgens Rolland Viau

In *Cours de Didactique Générale – AESS et masters à finalité didactique* (2017-2018) heeft Fagnant een heel hoofdstuk gewijd aan wat ze de « dynamique motivationnelle »⁶⁸ noemt, op basis van het model van Rolland Viau dat ze aangepast heeft (Fagnant, 2018: 145-162). De motivationele dynamiek van Viau maakt deel uit van de tussenpositie hierboven beschreven, en het voegt zelfs een dynamische dimensie toe aan de interactie tussen interne en externe factoren (Fagnant, 2018: 146). De motivatie is dus niet verstarde, maar een dynamisch proces waarop de leraren kunnen handelen. Volgens Viau (geciteerd door Fagnant) zijn er vier factoren die de motivationele representaties of de determinanten van de motivatie⁶⁹ beïnvloeden (Fagnant, 2018: 146): de context van het leven (familie, vrienden, sport, etc.), de context van de samenleving (culturele normen, wetten, etc.), de context van de school (rooster, interne regels, etc.) en de context van de klas (activiteiten, evaluaties, leraar, de sfeer in de klas, etc.). Bovendien telt Fagnant vier determinanten van de motivatie⁷⁰ (Fagnant, 2018: 147): het waarnemen van de vermogens en bekwaamheden (“perception de sa compétence”), het waarnemen van de waarde van de taak (“perception de la valeur de la tâche”), de ontwikkeling van een gevoel van zelfbeschikking (“développement d’un sentiment d’auto-détermination”) en de soorten nagestreefde doelen (“types de buts d’accomplissement poursuivis”). Hierna zal ik de verschillende determinanten van de motivatie beschrijven.

Het waarnemen van de vermogens en bekwaamheden (“perception de sa compétence”) verwijst naar de perceptie die een leerling zich maakt van zijn eigen vermogens om een taak succesvol te doen (Fagnant, 2018: 148). Als een leerling gelooft in zijn capaciteiten om een activiteit te maken met succes en als hij zelfvertrouwen heeft, dan zal hij gemotiveerd zijn om

⁶⁸ « La dynamique motivationnelle » zal ik vertalen naar ‘de motivationele dynamiek’.

⁶⁹ Viau noemt de ‘motivationele representaties’ de ‘determinanten van de motivatie’. Er zijn volgens hem vier determinanten van de motivatie.

⁷⁰ Fagnant heeft zich laten inspireren door de theorie van Viau.

deze taak te maken. Dat postulaat verwijst naar de theorie van Bandura over het gevoel van persoonlijke doeltreffendheid (“sentiment d’efficacité personnelle”). Volgens Bandura wordt dat gevoel beïnvloed door 4 factoren (Fagnant, 2018: 149): de eigen eerdere ervaringen van succes of mislukking, de observatie van succes of mislukking bij anderen, de verbale overtuiging (feedback en aanmoedigingen), en de emotionele reacties (stress en angst zorgen voor een verlies aan zelfvertrouwen). Bovendien, volgens Fagnant, is het mogelijk voor de leraar om een effect te hebben op het gevoel van persoonlijke doeltreffendheid (Fagnant, 2018: 151). De leraar moet activiteiten voorstellen die aangepast worden aan het niveau en de leeftijd van de leerlingen. Hij moet ook duidelijke doelstellingen geven die ervoor zullen zorgen dat de leerlingen geleidelijk vooruitgaan zodat ze hun zelfvertrouwen versterken. Ze moeten ook positieve feedback geven en de leerlingen valoriseren tegenover de groep.

Wat betreft het waarnemen van de waarde van de taak (“perception de la valeur de la tâche”), verwijst Fagnant naar de theorie van de ‘expectancy-value’ van Eccles en Wigfield (p.152). Eccles en Wigfield omschreven deze theorie als: « la perception et l’appréciation *subjective* par le sujet de ce qu’une tâche d’apprentissage peut lui apporter » (Fagnant, 2018 : 152). Dat betekent dat de leerlingen een taak zullen begrijpen als de taak zinvol is voor hen. Volgens Eccles en Wigfield (geciteerd door Fagnant) wordt deze subjectieve perceptie beïnvloed door 4 factoren (Fagnant, 2018: 152): de intrinsieke belangstelling (‘intrinsic value’), het nut (‘utility value of usefulness’), het belang (‘attainment value’), en de kost (‘cost’). De intrinsieke belangstelling verwijst naar het persoonlijke plezier van de leerling als hij een taak uitvoert. Het nut verwijst naar het verband tussen de taak en de toekomstige nagestreefde doelstellingen van de leerling (zijn toekomstige baan, zijn rol in de maatschappij, etc.). Het belang verwijst naar de samenhang tussen de taak en de waarden en het zelfbeeld van de leerling, en de kost verwijst naar de hoeveelheid inspanning en energie besteed om een doel te bereiken. Om de leerlingen te helpen om de waarde van de taak waar te nemen, moet de leraar volgens Fagnant het nut van de taak verduidelijken, een intrinsieke belangstelling wekken voor de les en voor de verschillende voorgestelde activiteiten, de kennis verbinden met het dagelijkse leven en de leermethoden variëren (Fagnant, 2018: 153).

Wat betreft de ontwikkeling van een gevoel van zelfbeschikking (“développement d’un sentiment d’autodétermination”), verwijst Fagnant naar de theorie van Deci en Ryan (“théorie de l’autodétermination”) (Fagnant, 2018: 154). Deze theorie is de mate waarop de taak wordt uitgevoerd met een gevoel van autonomie en niet uit verplichting. Deze theorie onderscheidt drie soorten van motivatie: de extrinsieke motivatie, de intrinsieke motivatie en de a-motivatie (Fagnant, 2018: 154). De a-motivatie verwijst naar een gebrek aan motivatie. De extrinsieke

motivatie baseert zich op het nastreven van een doelstelling buiten de activiteit in zichzelf. De activiteit is dus een middel om een doel te bereiken (beloning, baat, ontsnappen aan een straf, etc.). De intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een taak voor de taak in zichzelf, voor het plezier, afgezien van alle extrinsiek doel. De intrinsieke motivatie is de meeste positieve vorm van motivatie op school. De bedoeling is de leerlingen te leiden tot wat Fagnant een “*motivation autodéterminée*” noemt (Fagnant, 2018: 155). De motivatie is “*autodéterminée*” als de taak spontaan en vrijwillig wordt gerealiseerd en de motivatie is niet “*autodéterminée*” als de leerling een taak wil doen om op een interne of externe spanning te antwoorden (p.155). De leraar moet dus een zekere controle en autonomie aan de leerling laten (het lied laten kiezen bv.).

Wat de soorten nagestreefde doelen betreft (“*types de buts d’accomplissement poursuivis*”), verwijst Fagnant naar de theorie van Carole Dweck, samengevat door Dupeyrat. Volgens Dureyrat (geciteerd door Fagnant) zijn de « *buts d’accomplissement* » (nagestreefde doelen) « *des représentations mentales élaborées par l’apprenant relatives, d’une part, aux raisons pour lesquelles il s’engage dans une activité d’apprentissage et, d’autre part, aux critères sur lesquels il se fonde pour évaluer l’atteinte de son but* » (Fagnant, 2018 : 157). Er zijn twee soorten doelen (Fagnant, 2018: 157): de leerdoelen (“*buts d’apprentissage*”) en de prestatiedoelen (“*buts de performance*”). Wat de leerdoelen betreft is de bedoeling van de leerling zijn competenties te vergroten, voor het plezier de competenties te beheersen en zich te verbeteren. Het gaat meer om een coöperatieve sfeer dan om een competitieve sfeer in de klas. Integendeel verwijzen de prestatiedoelen naar de uiting of het vermijden van de uiting van zijn competenties. De leerling zal zijn competenties laten zien omdat hij wil tonen dat hij de beste is, of hij zal vermijden deel te nemen aan de activiteit om geen risico van mislukking te lopen.

Volgens Bourgeois (geciteerd door Fagnant) zullen de vier determinanten van de motivatie verschijnen in de vorm van aanwijzers van (gebrek aan) motivatie (“*indicateurs de (dé)motivation*”). Er zijn drie soorten van aanwijzers (Fagnant, 2018: 147): cognitieve aanwijzers, gedragsaanwijzers en emotionele aanwijzers.

Net als vastgesteld in schema 1 zullen de verschillendere contexten de determinanten van de motivatie beïnvloeden. Deze determinanten van motivatie of motivationele representaties zullen in de vorm van waarneembare aanwijzers van (gebrek aan) motivatie voorkomen. Deze representaties zullen een impact op hun prestatievermogen hebben als ze geconfronteerd worden met een taak (zullen ze slagen of mislukken?) en deze

prestatievermogen zullen de motivationele representaties beïnvloeden. Het cyclus begint opnieuw.

Figure 7.2. – Schéma de « dynamique motivationnelle » (construit en s'inspirant librement du modèle de Viau)



Schema 1: de motivationele dynamiek van A. Fagnant, geïnspireerd door R. Viau.

Volgens Fagnant, om uit deze cyclus te kunnen stappen, moeten de leraren (1) activiteiten voorstellen die aangepast aan de competenties van de leerlingen zijn, (2) de leerlingen helpen om de waarde van de taak te waarnemen, (3) een coöperatieve sfeer creëren, en (4) de autonomie bevorderen, (Fagnant, 2018: 162).

2.4.2.2 De reflexieve conditionering van Ivan Pavlov en het dubbele fenomeen van polarisatie en contaminatie

Een andere theorie die ook heeft te maken met de motivatie is degene van Ivan Pavlov over de reflexieve conditionering, ook de Pavlovreactie genoemd. In *Cours de psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte – AEES et masters à finalité didactique* legt Annick Fagnant de theorie van Pavlov uit (Fagnant, 2018 : 13-18). De reflexieve conditionering van Pavlov sluit aan bij de stroming van het behaviorisme. Deze stroming behandelt het leerproces als een gedragsveranderingsproces (Fagnant, 2018: 13). Deze gedragsverandering of conditionering zal een reflex in gang zetten bij de leerlingen (Fagnant, 2018: 14). Dit reflex kan zich manifesteren als emotionele reacties (angst, vreugde, positieve verwachtingen of negatieve gevoelens ten opzichte van een vak). Sommige negatieve of positieve reacties ten opzichte van een vak ('ik heb een hekel aan het vak Nederlands' of 'ik hou van het vak Nederlands) kunnen verklaard worden door de reflexieve conditionering.

Ik zal de reflexieve conditionering uitleggen op basis van een voorbeeld van situatie die ik zelf heb bedacht:

Elise voelt zich heel zenuwachtig elke keer dat ze een cd-speler ziet omdat deze haar herinnert aan de luisterevaluaties van Mevrouw S., de lerares Nederlands. Ze raakte inderdaad altijd in paniek als ze een luistertoets had.

In het begin voelde Elise helemaal geen stress als ze een cd-speler zag. Het meisje begon zenuwachtig te worden vanwege de luisterevaluaties, en niet vanwege de cd-speler. Maar omdat de cd-speler telkens als middel werd gebruikt om de luistertoetsen te maken, heeft Elise de cd-speler met de luistertoetsen verbonden. Dat verband nu veroorzaakt een gevoel van stress elke keer dat ze een cd-speler ziet. Dat gevoel van stress (emotionele reactie) is een onbewuste reflex. Ze controleert deze reflex niet.

Het voorbeeld hierboven beschreven is een voorbeeld van reflexieve conditionering ten opzichte van een soort activiteit, hier de luistertoets. Maar het fenomeen van reflexieve conditionering kan ook gebeuren ten opzichte van een vak (Fagnant, 2017: 18), het vak Nederlands bijvoorbeeld, als een leerling een verband maakt tussen een negatieve ervaring beleefd in het kader van het vak Nederlands, en het vak Nederlands zelf. De leerling zal vervolgens een gevoel van angst voelen elke keer dat hij de les Nederlands volgt. Dat fenomeen geldt ook ten opzichte van personen (Fagnant, 2018: 17). Sommigen karaktertrekken van een leraar kunnen een negatieve of positieve reactie opwekken ten opzichte van de leraar, en door associatie ten opzichte van het vak gegeven door de leraar. De reflexieve conditionering is dus een bron van een gebrek aan motivatie bij de leerling.

Om de leerlingen te kunnen motiveren verbindt Fagnant de reflexieve conditionering van Pavlov met het dubbele proces van polarisatie (“polarisation”) en contaminatie (“contamination”), (Fagnant, 2018: 18). Polariseren betekent het accent leggen op een interessante activiteit om de leerlingen te motiveren. Contamineren betekent deze motiverende activiteit proberen uit te breiden tot andere pedagogische activiteiten. Bijvoorbeeld, luisteren naar Nederlandstalige liederen zou dus een manier kunnen zijn om de leerlingen te motiveren voor de luisteroefeningen en voor het vak Nederlands zelf. Het zou een manier zijn om het negatieve imago dat de leerlingen zich maken van het Nederlands te veranderen. De bedoeling is dus de extrinsieke motivatie te veranderen tot een intrinsieke motivatie om het Nederlands te leren.

2.4.3 De rol van motivatie in tweede taalverwerving

2.4.3.1 Motivatie en tweede taalverwerving volgens Robert C. Gardner

Robert C. Gardner, emeritus hoogleraar psychologie aan de universiteit of West Ontario, interesseerde zich voor theorieën over de motivatie. De motivatie kan volgens hem het verwerven van een tweede taal beïnvloeden. In zijn artikel ‘Motivation and Second Language Acquisition’⁷¹ definieert Gardner de motivatie: ‘The motivated individual is goal directed, expends efforts, is persistent, is attentive, has desires (wants), exhibits positive affect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives)’ (Gardner, 2007: 10). We zullen zien dat veel van de onderzochte leerlingen sommige van de karakteristieken hierboven genoemd delen⁷². In zijn artikel schrijft Gardner over drie belangrijke thema’s die ik zal verder uitleggen in de volgende onderdelen: de soorten motivatie, de contexten die de motivatie van de leerlingen beïnvloeden en de twee algemene eigenschappen van een leerling.

De soorten motivatie:

Wat de soorten motivatie betreft onderscheidt Gardner ten eerste ‘language learning motivation’ van ‘classroom learning motivation’. Daarna verbindt hij deze twee soorten motivatie met de theorieën van W.E. Lambert en van S. Krashen, die werken hebben geschreven over het verwerven van een tweede taal. Lambert onderscheidt de ‘vocabulary cluster’ van de ‘cultural cluster’ terwijl Krashen onderscheidt de ‘(second or foreign) language learning’ van de ‘language acquisition’. Ik zal deze onderscheidingen hierna uitleggen.

Wat betreft het verschil tussen ‘language learning motivation’ en ‘classroom motivation’ (Gardner, 2007: 11), verwijst de ‘language learning motivation’ naar een generale vorm van motivatie. Het is de motivatie om een taal te leren en te verwerven (‘acquire’) in ruime zin. De ‘classroom learning motivation’ verwijst naar de motivatie in een de context van de klas in een taalcursus. De focus wordt gericht op de perceptie van de leerling op de gegeven taak. Volgens Gardner beïnvloeden meerdere factoren dat soort motivatie (Gardner, 2007: 11).

⁷¹ Gepubliceerd in *Porta Linguarum: An International and Interuniversity Journal of Foreign Language Didactics* in 2007.

⁷² Cf. de reacties van de leerlingen tijdens het experiment (zie punt 3.3.3 Mening van de leraren die het experiment hebben bijgewoond).

Deze factoren worden ook verbonden met de taalcursus: de leraar, de sfeer van de klas, de inhoud van de les, het materiaal, het lokaal, de persoonlijke karaktertrekken van de leerling, etc. (Gardner, 2007: 11).

Deze twee soorten motivatie worden verbonden met de theorie van Lambert. Volgens Lambert moeten degenen die een tweede taal willen verwerven twee hindernissen ('clusters') overwinnen (Gardner, 2007: 11). De eerste hindernis is degene van de woordenschat ('vocabulary cluster'). Het gaat om alle elementen die de taal vormen, en niet alleen de woordenschat. De tweede hindernis is degene van de cultuur. Het is een moeilijkere stap omdat, om deze hindernis te overwinnen, moet de taal deel uitmaken van de persoon zelf.

Gardner verbindt ook de twee soorten motivatie met de theorie van Krashen (Gardner, 2007: 13). Het onderscheid van Krashen tussen '(second and/or foreign) language learning' en 'language acquisition' lijkt op het onderscheid van Lambert. Op de ene kant verwijst de 'language learning' naar de ontwikkeling van de competenties die de leerlingen zullen gebruiken in verschillende mate om te communiceren met andere sprekers van deze taal (Gardner, 2007: 13). Op de andere kant verwijst de 'language acquisition' naar het proces waarom de geleerde taal deel van de persoon zelf uitmaakt (Gardner, 2007: 13).

Als we de theorieën van Gardner, Lambert en Krashen vergelijken⁷³, merken we op dat de verschillende onderscheidingen nogal gelijk zijn. De 'vocabulary cluster' van Lambert komt overeen met de 'language learning' van Krashen en beiden worden verbonden met de 'classroom learning motivation', terwijl de 'cultural cluster' van Lambert komt overeen met de 'language acquisition' van Krashen, en beide worden verbonden met de 'language learning motivation' van Gardner.

De contexten die de motivatie van de leerlingen beïnvloeden:

Gardner onderscheidt daarna twee bronnen van motivatie: de 'educational context' en de 'cultural context' (Gardner, 2007: 13-14). De culturele context verwijst naar het gedrag, de persoonlijke karaktertrekken, de verwachtingen, etc. (Gardner, 2007: 13). De leerlingen zullen dus verschillende houdingen aannemen in verband met het leren van een vreemde taal, overtuigingen over de waarde van de taal, over de betekenis die de taal zal nemen in het leven van de leerling, verwachtingen over wat kan of kan niet geleerd worden (Gardner, 2007: 13).

⁷³ Dit is mijn eigen opmerking.

Deze houdingen kunnen een impact hebben op de motivatie van de leerlingen. De opvoedingscontext verwijst naar het educatieve systeem en naar de sfeer in de klas (Gardner, 2007: 14). Het accent wordt dus gelegd op het programma, de leraar, het materiaal, etc. (Gardner, 2007: 14). Deze context kan ook een impact hebben op de motivatie. We vinden ook deze twee soorten contexten terug in de vier contexten van het model van Rolland Viau.

Twee algemene eigenschappen van een leerling:

Volgens Gardner beïnvloeden de twee contexten hierboven beschreven de algemene eigenschappen van de leerlingen. Hij onderscheidt twee karakteristieken: ‘integrativeness’ en ‘attitudes towards the learning situation’ (Gardner, 2007: 15). De ‘Integrativeness’ concentreert zich op de zin om een taal te leren om met andere leden van de gemeenschap van de geleerde taal te kunnen interageren (Gardner, 2007: 15). De leerling zal dus openlijk een belangstelling tonen voor andere gemeenschappen. Deze eigenschap resulteert uit de culturele context (Gardner, 2007: 15). ‘Attitudes toward the learning situation’ verwijzen naar alle houdingen verbonden met het educatieve systeem en de sfeer in de klas. Deze eigenschap resulteert uit de opvoedingscontext. Deze twee eigenschappen co-existeren en beïnvloeden de motivatie van de leerlingen.

Samenvatting:

Om samen te vatten heb ik opgemerkt dat de verschillende theorieën hierboven beschreven veel gelijkenissen vertonen. Ze kunnen verbonden worden, en zich onderscheiden in twee grote categorieën die ik hieronder heb verzameld:

| | |
|------------------------------|---|
| Language learning motivation | Classroom learning motivation |
| Cultural cluster | Vocabulary cluster |
| Language acquisition | Language learning |
| Cultural context | Educational context |
| Integrativeness | Attitudes toward the learning situation |

In deze scriptie zal ik het accent voornamelijk op de eerste kolom zetten omdat deze kolom verwijst op een intrinsieke motivatie en op een motivatie die “autodéterminée” is.

2.4.3.2 Motivatie en tweede taalverwerving volgens Stephen Krashen

Stephen Krashen, emeritus hoogleraar aan de universiteit van Zuid Californië, interesseerde zich ook voor de rol van motivatie om een tweede taal te verwerven. De theorie van Krashen over het verwerven van een tweede taal bestaat uit vijf hypothesen: de ‘Aquisition-learning hypothesis’, de ‘Monitor hypothesis’, de ‘Natural Order Hypothesis’ en de ‘Affective Filter hypothesis’⁷⁴. De twee hypothesen die te maken hebben met motivatie zijn de ‘Aquisition-learning’ hypothese en de ‘Affective filter’ hypothese. Ik heb de ‘Aquisition-learning’ hypothese al hierboven uitgelegd (cf. Gardner). Ik zal nu de ‘Affective filter’ hypothese uitleggen.

In ‘Second Language Acquisition and Second Language Learning’ verwijst Krashen naar de ‘affective filter’ (Krashen, 1981: 21-22). Volgens Krashen spelen ‘attitudes’ of ‘affective variables’ (emotionele factoren) een rol in het verwerven van een tweede taal (Krashen, 1981: 19). We hebben gezien dat Gardner daarmee akkoord gaat. Deze emotionele factoren zijn: de integratieve en instrumentale motivatie (Krashen, 1981: 22), de angst (Krashen, 1981: 29), het zelfbeeld (Krashen, 1981: 30), etc. Volgens Krashen zullen de leerlingen die een hoog niveau van motivatie en van zelfvertrouwen en een laag niveau van angst hebben, beter slagen om een taal te verwerven dan leerlingen die een laag niveau van motivatie en van zelfvertrouwen en een hoog niveau van stress hebben. Deze laatste zullen een hoge affective filter hebben. Deze hoge affective filter zal een mentale blokkade veroorzaken die het verwerven van een tweede taal zal beletten.

Wat de motivatie betreft onderscheidt Krashen twee soorten van motivatie: integratieve en instrumentale motivatie (Krashen, 1981: 22). Integratieve motivatie verwijst naar de zin om met de sprekers van de tweede taal te communiceren alleen voor het plezier. Het verwijst dus naar ‘language learning motivation’ (Gardner) en ‘language aquisition’ (Krashen). Instrumentale motivatie concentreert zich op het leren van een tweede taal om een externe doel of baat te kunnen bereiken, en niet alleen voor het plezier en voor de taal in zichzelf. Instrumentale motivatie verwijst dus naar ‘classroom learning motivation’ (Gardner) en ‘language learning’ (Krashen).

⁷⁴ Cf. <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html> om meer te weten.

3. Praktisch onderzoek

3.1 Beschrijving van de enquêtes: hypotheses en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk heb ik onderzocht naar de plaats van het Nederlandse lied in een les Nederlands. Mijn onderzoek berust op twee niveaus: het gebruik van het Nederlandse lied door leraren Nederlands tijdens hun les (1) en de vooroordelen van leerlingen wat het Nederlandse lied betreft en hun mening daarover in het kader van een les Nederlands (2). Ik heb dus twee enquêtes uitgevoerd. De eerste enquête wordt onder leraren gehouden en de tweede enquête wordt onder leerlingen gehouden.

Bij de enquête uitgevoerd onder leraren (cf. bijlage 17 inzake de vragenlijst), vroeg ik me af of ze het Nederlandse lied in hun les gebruikten. Voor degenen die het lied in hun les niet gebruiken, heb ik alleen gevraagd waarom ze het niet doen en voor degenen die het wel doen, heb ik onderzocht naar de frequentie waarmee ze het Nederlandse lied gebruiken, in welke jaren en in welke taalniveaus ze het gebruiken. Bovendien heb ik leraren gevraagd om te denken over de meerwaarde van het Nederlandse lied en de twee belangrijkste voordelen en nadelen daarvan. Ik heb ook het belang van het Nederlandse lied voor de motivatie van de leerlingen om het Nederlands te leren en voor het leren van de Nederlandse taal (lexicon, grammatica en uitspraak) en cultuur bekeken. Daarna heb ik bestudeerd welke artiesten, welke muziekgenres, en wat soort liederen het meest gebruikt worden (actueel / ouderwets en bekend / niet bekend) en wie de liederen uitkiest. Ten slotte heb ik geanalyseerd hoe het lied behandeld wordt (in welke soort oefeningen), in welke onderwijsfasen van de didactische unit het gebruikt wordt en hoe het ook wordt behandeld als het buiten de didactische unit wordt voorgesteld.

Deze onderzoeksvragen berusten op verschillende veronderstellingen die geverifieerd moeten worden. Volgens mij wordt het Nederlandse lied niet veel gebruikt door leraren Nederlands in hun les. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het onbekende karakter van het Nederlandse lied bij Franstaligen omdat het in Wallonië weinig gemediatiseerd wordt. Het is dus moeilijk voor de leraren om Nederlandse liederen te vinden. Ze hebben ook vaak geen tijd om ernaar te zoeken. Dit zijn, wat mij betreft, de grootste nadelen van het Nederlandse lied. Toch heeft het Nederlandse lied ook voordelen. Volgens mij kan het een grote invloed op de motivatie van de leerlingen hebben omdat het verandert van de meer traditionele oefeningen. Het speelse karakter van het lied maakt het mogelijk voor de leerlingen om zich voor het Nederlandse lied en voor het Nederlands in het algemeen te interesseren. Bovendien is het

Nederlandse lied volgens mij heel nuttig om de woordenschat, de uitspraak en de grammatica te leren, hoewel het minder evident is voor de grammatica. Het is ook een goede manier om meer te leren over de Nederlandse cultuur. Wat de muziekgenres betreft geloof ik dat leraren meestal schlager muziek voorstellen omdat ze die soort liederen in Nederlandse schoolboeken vinden en ook omdat ze denken dat het veel taalkundige inhoud aanbiedt. Het is dus gemakkelijker om de inhoud en de woordenschat te begrijpen omdat de tempo langzamer gaat. Schlager muziek wekt evenwel volgens mij minder belangstelling bij de leerlingen dan de meer populaire en actuele genres als hip-hop en rap. De voorgestelde liederen zijn dus volgens mij meestal oude en onbekende liederen: oud omdat schoolboeken vaak oudere liederen aanbieden en onbekend omdat Franstalige jongeren bijna geen Nederlandse liederen kennen. Leerlingen worden minder gemotiveerd voor oude liederen dan voor eigentijdse liederen waarnaar ze thuis luisteren. Bovendien worden deze liederen vaker door leraren gebruikt om receptieve vaardigheden uit te oefenen (het luisteren en het lezen). Ze komen dus vaker terug in de presentatie en fixatie onderwijsfases dan als exploitatie. Het Nederlandse lied kan ook buiten de didactische unit als extra gebruikt worden. Als er tijd is, aan het einde van een periode of van het jaar wordt het lied als beloning voorgesteld.

Bij de enquête uitgevoerd onder leerlingen (cf. bijlage 18 inzake de vragenlijst), heb ik ten eerste leerlingen gevraagd of ze Nederlandse liederen kenden. Ze moesten voorbeelden van titels en artiesten geven. Daarna heb ik een onderzoek gedaan naar hun algemene mening over het Nederlandse lied. Ze moesten zich ook voorstellen waarom sommige leraren het Nederlandse lied in hun les zouden gebruiken. Ik heb bekeken hoeveel leerlingen al naar een Nederlandse lied had geluisterd in het kader van de les Nederlands en ik vroeg ze om over hun herinnering daarvan te vertellen. Dan moesten ze nadenken over de mogelijke doelstellingen dat hun leraar wilde bereiken met behulp van het Nederlandse lied (de taal leren, de cultuur leren, alleen voor het plezier, etc.) en ook beoordelen of die doelstellingen wel bereikt zijn. Ik heb vervolgens de kwestie van de motivatie ten opzichte van het gebruik van het Nederlandse lied in een les Nederlands aangesneden. Op een schaal van één tot tien moesten de leerlingen een cijfer kiezen die hun motivatie voor het Nederlandse lied weerspiegelde.

Daarna heb ik een experiment uitgevoerd. Ik heb tien stukken van liederen uitgekozen. De liederen waren ingedeeld naar muziekgenres. Volgens mij behoren de eerste drie liederen tot schlager muziek (Marco Borsato – *Dromen zijn bedrog* (1994), Clouseau – *Laat me nu toch niet alleen* (1995) en Guus Meeuwis – *15 Miljoen Mensen* (2006)). De vierde, vijfde, zesde en zevende liederen overeenkomen volgens mij met recenter pop muziek (Nielson – *Kop in het zand* (2014), Kenny B – *Parijs* (2015), BLØF & Nielson – *Mannenharten* (2014) en Jayh –

Mooie dag (2014)) en de drie laatste liederen behoren tot recente rap muziek (SFB, Ronnie Flex, Lil Kleine & Bokoesham - *Investeren in de Liefde* (2015), Ronnie Flex & Mr. Polska – *Niemand* (2015) en Lil Kleine ft. Boef - *Krantenwijk* (2017)). Ik heb ten eerste de liederen laten horen tijdens ongeveer dertig seconden zonder de videoclip te laten zien en daarna heb ik de videoclip tevoorschijn gebracht. Voor elke liederen moesten de leerlingen oordelen hoeveel ze van het lied hielden en hoeveel ze van het lied begrepen op een schaal van één tot tien. Ze moesten dat twee keer doen per lied: één keer zonder de videoclip en één keer met de videoclip. De bedoeling daarvan was te zien of de videoclip de resultaten van het affect en van het begrijpen van de songteksten zou beïnvloeden. Ik heb ook voor elk lied gevraagd of ze het lied al kenden. Na het experiment heb ik onderzocht naar wat hun lievelingslied was en waarom, en ik heb opnieuw gevraagd naar hun algemene mening over het Nederlandse lied nu ze het experiment hadden gedaan. De bedoeling daarvan was te bekijken of er een verandering van mening na het experiment was. Ik heb ook de kwestie van de variatie van accenten en uitspraak en van de verscheidenheid van muziekgenres aangesneden (hoe gevarieerd waren de verschillende accenten en de verschillende muziekgenres?). Ten slotte, heb ik onderzocht naar wat leerlingen denken te kunnen leren met behulp van Nederlandse liederen in een les Nederlands.

Wat deze onderzoeksvragen betreft heb ik ook hypothesen geformuleerd die geverifieerd moeten worden. Volgens mij kennen leerlingen heel weinig Nederlandse liederen omdat ze bijna nooit in contact met Nederlandse liederen of met de Nederlandse cultuur in het algemeen komen. Ik denk dat ze vooral kinderliedjes kennen omdat ze naar deze soort liederen op de basisschool hebben geluisterd. Het lied wordt veel minder gebruikt in de middelbare school. Als leerlingen naar Nederlandse liederen luisteren in het secundair onderwijs gaat het meestal om schlager muziek en niet om muziekgenres waarnaar ze thuis luisteren. Volgens mij zouden ze niet naar schlager muziek thuis luisteren maar in het kader van de les vinden ze dat toch leuk omdat het verandert van meer traditionele oefeningen. Over het algemeen worden de leerlingen vaak gemotiveerd door het Nederlandse lied omdat het leuk en grappig is het lied te gebruiken in een les Nederlands en het doet er niet toe welke muziekgenre wordt gebruikt. Toch buiten het kader van de school ben ik ervan overtuigd dat de meeste leerlingen een negatief beeld van het Nederlandse lied hebben. Ze denken dat Nederlandse liederen lelijk, agressief en moeilijk te begrijpen zijn.

Wat het experiment betreft geloof ik dat de meeste leerlingen de voorgestelde liederen niet kennen. Volgens mij begrijpen ze beter liederen die in het begin van het experiment staan (schlager muziek) dan de laatste liederen (rap muziek) omdat schlager liederen veel langzamer

gaan en veel begrijpelijker zijn met betrekking tot de uitspraak en het accent dan rap liederen. Toch hebben ze volgens mij de laatste liederen het liefst (8, 9 en 10) omdat deze meer overeenkomen met liederen waarnaar ze thuis luisteren, wat het ritme betreft en ook omdat deze meer op Engelse en Franse liederen lijken die ze al kennen. Volgens mij zouden hedendaagse muziekgenres als rap muziek de nieuwsgierigheid van de leerlingen opwekken. Bovendien zou volgens mij de videoclip een invloed hebben. Vooral op het begrijpen van de songteksten en eventueel op het affect. Wat hun mening over het Nederlandse lied betreft geloof ik dat leerlingen van een negatieve naar een positieve positie zullen veranderen na het experiment omdat ze nieuwe muziekgenres zullen ontdekken, zoals rap liederen die ze vroeger niet kenden. Bovendien zullen de leerlingen volgens mij van mening zijn dat de accenten en de muziekgenres nogal gevarieerd zijn in de verschillende liederen.

Deze twee onderzoeken (onder leraren en onder leerlingen) werden uitgevoerd om drie belangrijke doelstellingen te bereiken. Mijn eerste doelstelling is de negatieve vooroordelen die leerlingen hebben over het Nederlandse lied weg te werken. Leerlingen denken vaak dat Nederlandse liederen lelijk, agressief en waardeloos zijn. Ze beperken het Nederlandse lied tot schlager muziek en kinderliedjes omdat deze muziekgenres de enige zijn die in het kader van hun les Nederlands werden voorgesteld. Mijn tweede doelstelling is erop te wijzen dat het niet ouderwets of waardeloos is om Nederlandse liederen, en voornamelijk hedendaagse muziekgenres te gebruiken in een les Nederlands. Ten slotte is mijn derde en laatste doelstelling te laten zien dat hedendaagse liederen een groter impact op de motivatie van de leerlingen hebben om zich voor de Nederlandse taal en cultuur te interesseren. Deze drie doelstellingen leiden tot mijn voornaamste onderzoeksvraag die centraal staat in deze scriptie en waarop ik zal proberen te antwoorden: *Hoe zouden de Nederlandstalige liedjes helpen om op de ene kant de motivatie van de leerlingen te bevorderen en op de andere kant om nuttig te zijn bij het leren van de Nederlandse taal en de Nederlandstalige cultuur?*

3.2 Methodologie

3.2.1 Deelnemers

Voordat ik begin te schrijven over de deelnemers aan de enquête uitgevoerd onder leraren, is het belangrijk op te merken dat de vragenlijst (cf. bijlage 17) werd samengesteld door Hoang Yen Tran, een masterstudent aan de Universiteit van Luik, en mezelf. We hebben besloten om samen de vragenlijst op te stellen omdat we allebei over hetzelfde onderwerp werken: het gebruik van het lied in het kader van de les moderne talen. Yen Tran heeft zich geconcentreerd op de les Engels en ik heb mijn aandacht op de les Nederlands gericht. Daarom hebben we besloten om een gezamenlijke vragenlijst te maken bestemd voor leraren Engels en leraren Nederlands. Toch hebben we ons gericht op de antwoorden die betrekking hebben op de doeltaal van onze scriptie. Mijn analyses betreffen dus alleen de antwoorden van leraren die het Nederlands doceren. Ik heb geen rekening gehouden met de antwoorden omtrent de les Engels, die behandeld worden door Yen Tran.

Mijn deel van de vragenlijst is dus bestemd voor leraren Nederlands, zowel vrouwen als mannen, van alle leeftijden (tussen 20 en 65 jaar oud), van alle onderwijsnetten (vrij, georganiseerd officieel, gesubsidieerd officieel), van alle onderwijsniveaus (kleuterschool, basisschool, lager secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs, sociale promotie en hoger onderwijs) en van alle studierichtingen (leraren die in immersie doceren en wat het secundair onderwijs betreft, leraren die zowel in de overgangssectie als in de kwalificatiesectie doceren). Ik besef dat het doelpubliek heel breed is, maar mijn bedoeling was te onderzoeken of er een verschil was tussen het gebruik van het Nederlandse lied in de verschillende onderwijsniveaus. In totaal hebben 58 leraren deelgenomen aan de enquête. Ik weet dat sommige leraren doceren in de onderwijszones⁷⁵ van Luik en Hoi – Waremmes omdat ze voormalige stagebegeleiders of persoonlijke kennissen zijn. Toch kan ik niet bevestigen dat ze allemaal in die zones doceren omdat ik de enquête online heb gedeeld (in groepen voor leraren moderne talen op sociale netwerken). Iedereen die deel van de groepen uitmaakte, had toegang tot de online enquête.

Wat de enquête uitgevoerd onder leerlingen betreft heb ik de vragenlijst alleen samengesteld. Het doelpubliek is hier beperkter. De vragenlijst is bestemd voor leerlingen die het Nederlands leren in het hoger secundair onderwijs (in het vierde, vijfde, zesde en zevende

⁷⁵ Het grondgebied wordt in tien *onderwijszones* verdeeld. Het woord *onderwijszones* is mijn eigen vertaling van de Franse uitdrukking “zones d’enseignement”. Cf. <https://ccfee.be/fr/ipieq/presentation/les-zones-enseignement> om meer te weten.

jaar). Ik heb dit doelpubliek gekozen omdat het verbonden wordt met mijn eigen opleiding en ook omdat het te ingewikkeld zou zijn om de enquête in alle onderwijsniveaus te zetten. Ik moest zelf naar elke klas gaan. Het zou heel interessant zijn maar het vereist meer tijd. De leerlingen zijn zowel vrouwen als mannen. Hun leeftijd varieert van 15 tot 22 jaar oud (omdat ze soms meerdere jaren moesten blijven zitten). Ze komen van alle onderwijsnetten (vrij, georganiseerd officieel, gesubsidieerd officieel) en van alle studierichtingen. Het zijn studenten die zowel in de overgangssectie (algemeen en techniek) als in de kwalificatiesectie (artistiek, professioneel en techniek) zijn en sommigen zijn in immersie. In totaal hebben 393 leerlingen van 31 verschillende klassen⁷⁶ deelgenomen aan de enquête. De scholen die ik heb bezocht liggen hoofdzakelijk in de onderwijszones van Luik, Hoei-Waremme en Verviers. Om redenen van vertrouwelijkheid zal ik geen namen van scholen, van leerlingen, of van leraren geven.

Ik heb ook geprobeerd rekening te houden met het percentage van de ingeschreven leerlingen in de verschillende onderwijsnetten. In werkelijkheid worden 60% van de leerlingen ingeschreven in het vrij onderwijs, 30% in het georganiseerd officieel onderwijs en 10% in het gesubsidieerd officieel onderwijs. In mijn enquête zijn de percentages niet helemaal hetzelfde maar ze vertonen toch gelijkenis (46% in het vrij onderwijs, 43% in het georganiseerd officieel onderwijs en 11% in het gesubsidieerd officieel onderwijs). Mijn proefstuk is dus relevant omdat het dicht bij de werkelijkheid komt. Toch moeten de resultaten gerelativeerd worden omdat de leraren die me in hun klas hebben ontvangen zijn vaak of stagebegeleiders die aanbevolen worden door de didactische dienst van de Universiteit van Luik, of voormalige studenten die de opleiding tot leerkracht hebben gevolgd en die onlangs afgestudeerd zijn. De resultaten zouden waarschijnlijk anders zijn met klassen van gewone leraren.

Na de enquête bestemd voor de leerlingen heb ik een kleine vragenlijst van tien vragen (cf. bijlage 19) aan hun leraar gegeven om informatie te krijgen over hun mening over de vooroordelen van hun leerlingen tegenover de Nederlandse taal en lied, over wat ze dachten van de enquête (en de gekozen liederen) en van de reactie van hun leerlingen en over wat ze denken dat de liederen zouden kunnen aanbrengen in een les Nederlands. In totaal hebben 18 leraren op mijn vragen geantwoord.

⁷⁶ 6 klassen in het vierde jaar, 12 klassen in het vijfde jaar, 12 klassen in het zesde jaar en 1 klas in het zevende jaar.

3.2.2 Materiaal

Wat het materiaal voor de online vragenlijst bestemd voor de leraren betreft hadden de leerkrachten alleen een computer, smartphone of tablet met een internetverbinding en een toegang tot de link naar de Google Form vragenlijst⁷⁷ nodig om op de vragen te kunnen antwoorden.

Wat de enquête uitgevoerd onder leerlingen aangaat had ik het materiaal nodig om de videoclips te laten zien, dat wil zeggen een computer, een USB-stick die de videoclips bevatten, een interactief bord of een projector en een HDMI of VGA kabel (met een klinkenkabel voor het geluid) om de verbinding te maken tussen het interactief bord en de computer. Als er geen geluid was, moest ik luidsprekerboxen of een ander soort geluidsmateriaal voorzien. Bovendien moest ik genoeg papieren vragenlijsten drukken afhankelijk van het aantal leerlingen aanwezig in de klas en voor aanvang van het experiment moest ik een kopie van de kleine vragenlijst bestemd voor de leraar voorzien. De leerlingen en de leraar hadden alleen een pen nodig om de papieren vragenlijst te beantwoorden.

3.2.3 Procedure

In dit deel heb ik de procedure in drie stappen verdeeld: het opstellen en de opmaak van elke vragenlijst (1), het vinden van deelnemers (2) en het uitvoeren van de enquêtes. Ik zal elk van deze stappen beschrijven voor de twee enquêtes (uitgevoerd onder de leerlingen en onder de leraren).

3.2.3.1 Stap 1: vragen opstellen en opmaak van de enquêtes

Wat het opstellen van de vragen betreft heb ik een eerste versie van elke vragenlijst (voor de leerlingen en voor de leraren) in papieren vorm gemaakt. Ik heb deze eerste versie aan Meneer Simons, mijn promotor, voorgelegd en samen hebben we deze versie drie keer aangepast voordat ik het liet vooraf testen door een tiental leraren Nederlands en studenten die de opleiding tot leerkracht volgen (master 2). In het kader van de voortest heb ik de leraren en studenten in opleiding gevraagd om de vragenlijsten te beantwoorden en daarna op een ander document hun opmerkingen te schrijven over de vragen die problematisch waren en uitleggen waarom die problematisch waren (met betrekking tot de bewoording van de vragen, de gegeven

⁷⁷ Cf. bijlage 17 en <https://forms.gle/BRW8Te76HDEWfkJE8> om meer te weten.

voorstellen, de duidelijkheid van de opdrachten, de spelling, ...). Ze mochten ook mogelijke oplossingen voor de problematische vragen aandragen (herformuleringen, ...) en aanvullende vragen suggereren als de vragenlijsten hun onvolledig leken. In bijlagen 20 en 21 vindt u de voortesten van de enquêtes uitgevoerd onder leraren⁷⁸ en onder leerlingen. Deze versies zijn geen eindversies. Na de voortesten heb ik een paar wijzigingen aan de inhoud van beide vragenlijsten aangebracht. We hebben ook, met Yen Tran, aan de vorm van de enquête, bestemd voor leraren, gewerkt om een online versie te creëren. Daarom hebben we Google Form gebruikt. Daarna heb ik de twee nieuwe versies opnieuw aan Meneer Simons voorgelegd. Na de laatste feedback van Meneer Simons over de twee enquêtes heb ik aanpassingen gemaakt om de definitieve versies op te maken. De twee enquêtes (papieren vragenlijst en online questionnaire) waren dus klaar om uitgevoerd te worden.

Wat de vragenlijst betreft die ik aan de leraren die mij in hun klas hadden toegelaten, heb ik die vragen later voorbereid. Meneer Simons heeft ze wel een keer gezien en heeft modificaties aangebracht maar ik heb geen voortest daarvoor gedaan.

3.2.3.2 Stap 2: deelnemers vinden

Na het opstellen en de opmaak van elke vragenlijst (stap 1) moest ik deelnemers voor mijn twee enquêtes vinden. Wat de enquête bestemd voor leerlingen betreft heb ik in de eerste plaats contact met mijn voormalige stagebegeleiders, en met voormalige de stagebegeleiders van andere studenten opgenomen via e-mail en telefoon om te vragen of ik in hun klas(sen) mocht komen om mijn enquête onder hun leerlingen uit te voeren. Om meer deelnemers te vinden, heb ik vervolgens in contact genomen met schooldirecteurs van scholen die ik niet kende, om te vragen of ik in hun school mijn enquête mocht doen. Ze hebben me daarna verschillende e-mail adressen van leraren Nederlands gestuurd. In het algemeen heb ik heel veel positieve reacties gekregen en vooral in de vrije en georganiseerde officiële onderwijsnetten. Voor het gesubsidieerd officieel onderwijs was het moeilijker. Daarom heb ik hulp aan de didactische dienst van de Universiteit van Luik gevraagd en ze hebben me via e-mail in contact gebracht met stagebegeleiders die voor de gemeente Luik onderwijzen. In totaal heb ik dus 18 verschillende leraren gevonden om mijn enquête onder hun leerlingen uit te voeren.

⁷⁸ Ik wijs erop dat ik aan de enquête bestemd voor leraren niet alleen heb gewerkt. We hebben het samengesteld met Yen Tran. De voortest is dus dezelfde voor ons allebei omdat het zowel de vragen over het gebruik van het lied in een les Nederlands als in een les Engels bevat.

Wat de enquête, bestemd voor leraren, betreft heb ik de Google Form vragenlijst op groepen uitwisseling van lessen tussen leraren Engels en leraren Nederlands en op mijn Facebook muur gepubliceerd. Iedereen mocht de publicatie delen. Ik heb ook de link naar de enquête aan de leraren die ik kende en de leraren die me in hun klas(sen) hadden ontvangen, via e-mail gestuurd. Daarna heeft de didactische dienst van de Universiteit van Luik mijn enquête met hun contactpersonen database gedeeld.

3.2.3.3 Stap 3: de enquêtes uitvoeren

Na het vinden van deelnemers mocht ik mijn enquête uitvoeren. In dit deel zal ik uitleggen hoe ik mijn enquêtes heb uitgevoerd. Wat het onderzoek uitgevoerd onder leraren betreft heb ik met niet verplaatst. Het onderzoek was online opgezet. Het duurde ongeveer 25 minuten. De leraren waren dus vrij om alleen op de vragen te antwoorden wanneer ze het wilden. Ik heb dus geen uitleg gegeven over de verschillende vragen.

Wat de enquête uitgevoerd onder leerlingen betreft (cf. bijlage 18) moest ik me verplaatsen naar elke klas. De enquête duurde ongeveer 50 minuten (een lesuur). Voordat ik met het onderzoek begon, heb ik mezelf voorgesteld en het doel van de enquête uitgelegd. De bedoeling was de mening van leerlingen te verkrijgen over het Nederlandse lied in het algemeen en ook hun mening als het lied in het kader van de les Nederlands wordt gebruikt. Daarna heb ik kort uitgelegd waaruit het onderzoek bestond. Het onderzoek bestaat uit twee delen: eerst een signalement (vragen over de beschrijving van het profiel van elke leerling) en daarna vragen over het Nederlandse lied. De leerlingen moesten eerst antwoorden op de vragen tot en met vraag 5 omdat ze de videoclip nodig hadden om op de volgende vragen te kunnen antwoorden. Ik heb ook de verschillende vragen tot en met vraag 5 samen met hen gelezen en ik heb er een paar verklaringen aan toegevoegd. Bijvoorbeeld, voor de eerste vraag: ‘ken je Nederlandse liederen? Ja of nee. Zo ja, welke?’ heb ik gezegd dat het van alles mocht zijn (zowel kinderliedjes als andere muziekgenres, maar het moest in het Nederlands zijn). Als ze de titels of de naam van de artiesten niet wisten, was het niet erg. Ze moesten zoveel mogelijk schrijven zodat ik het lied kon herkennen of ontdekken. Voor de tweede vraag: ‘wat denk je van Nederlandse liederen in het algemeen?’ heb ik uitgelegd dat ze over hun persoonlijke gevoelens over het Nederlandse lied moesten schrijven. Als ik ‘Het Nederlandse lied is...’ zeg, wat zouden ze toevoegen? Is het een positief of een negatief gevoel? Als ze nooit naar een Nederlandse lied hebben geluisterd moesten ze toch proberen te schrijven over hun vooroordelen daarover, wat ze denken dat het zou zijn. Als ze echt geen idee hadden, dan moesten ze gewoon schrijven dat

ze niet wisten omdat ze nooit naar Nederlandse liederen hadden geluisterd. Voor vraag 4: ‘heb je al naar Nederlandse liederen in het kader van de les Nederlands geluisterd? Ja of Nee’ moesten ze op de vragen 4.1, 4.2, 4.3 en 4.4 alleen antwoorden als het antwoord op vraag 4 ja was. Ten slotte heb ik verklaard dat als er een schaal van 1 tot 10 was, moesten ze alleen één cijfer kiezen en niet het verbindingsstreepje tussen twee cijfers. Ik heb ook toegevoegd dat er geen 0 was, dat de laagste score 1 was. Na deze verklaringen mochten de leerlingen de vragen beantwoorden tot en met vraag 5.

Als ze allemaal klaar waren, heb ik verdere uitleg gegeven om op vraag 6 te kunnen antwoorden: ‘evalueer elke van deze stukken videoclips op het niveau van het affect en op het niveau van het begrijpen op een schaal van 1 tot 10’. Ik heb verklaard wat ik bedoelde met ‘affect’ en ‘begrijpen’ en ik heb toegevoegd dat ze het affect en het begrijpen twee keer moesten evalueren per lied, een keer zonder de videoclip en een keer met de videoclip, als ze het lied leuker of minder leuk vonden, en beter of minder goed begrepen met de videoclip. Als ze klaar waren met vraag 6, mochten ze op de volgende vragen antwoorden. Ik heb ook de volgende vragen met hen gelezen en verklaard.

3.2.4 Analysemethode

In dit deel zal ik uitleggen hoe ik de data heb geanalyseerd. Ik had twee soorten vragen: gesloten vragen en open vragen. Wat de gesloten vragen betreft heb ik de antwoorden op Excel gecodeerd. Als de codering klaar was heb ik draaitabellen gebruikt om tabellen met gegevens en grafieken (taartdiagrammen en staafdiagrammen) te creëren voor een betere visuele weergave.

Wat de open vragen betreft heb ik de antwoorden in Word samengevat om de antwoorden die het meest terugkwamen gemakkelijker te kunnen vinden. Daarna heb ik naar de woordfrequentie van eenzelfde antwoord gezocht om te analyseren hoe vaak het vermeld werd door de deelnemers.

3.3 Resultaten en discussie

3.3.1 Enquête uitgevoerd onder leraren

3.3.1.1 Signalement

In totaal hebben 58 leraren aan de enquête deelgenomen. Dit getal is vrij hoog misschien omdat het lied een onderwerp is dat de leerkracht moderne talen interesseert. Onder hen tellen we 97% vrouwen en alleen 3% mannen, zoals vermeld in grafiek 1 (cf. bijlage 23 en signalement: vraag 1). Deze meerderheid van vrouwen is misschien te verklaren omdat de studierichtingen gericht op het verzorgen van mensen meer vrouwen aantrekken dan mannen (cf. enquête PISA 2015 – OECD). Het beroep van leerkracht, de didactische opleidingen en de faculteit van letteren en wijsbegeerte tellen meer vrouwen dan mannen. Bovendien zouden vrouwen volgens mij meer openstaan voor dit soort onderzoek dan mannen.

Wat de leeftijdsgroepen van de leerkrachten betreft (cf. signalement: vraag 2) lijkt de grafiek op het eerste gezicht evenwichtig te zijn. De leeftijdsgroepen gaan van 20 tot 65 jaar. De meerderheid van de leraren bevindt zich tussen 26 en 30 jaar oud (17%) en tussen 41 en 45 jaar (17%). Grafiek 2 (cf. bijlage 23) duidt aan dat 44% van de leraren de leeftijd van 36 tot 50 hebben, 40% de leeftijd van 20 tot 35 hebben, en alleen 16% de leeftijd van 51 tot 65 hebben. De meerderheid ligt dus tussen 36 en 50 jaar en tussen 20 en 35 jaar omdat er weinig verschil is tussen deze twee leeftijdsgroepen. Echter zijn er heel weinig leerkrachten boven 50 jaar waarschijnlijk omdat deze leeftijdsgroep het moeilijker heeft met sociale netwerken dan de jongere leeftijdsgroepen. Misschien ook omdat ze vlak voor hun pensioen staan, zijn ze minder gemotiveerd om op dit soort onderzoek te antwoorden. De jongere leeftijdsgroepen zijn verplicht zich op te leiden voor het gebruik van multimedia (waarvan sociale netwerken) om in overeenstemming met de huidige samenleving te zijn (internet).

Wat het aantal jaren ervaring als leerkracht Nederlands betreft (cf. signalement: vraag 3) overeenstemt grafiek 3 volledig met de leeftijdsgroepen vastgesteld in grafiek 2. Het aantal jaren ervaring varieert tussen 0 en 40 jaar. We hebben gezien dat de meerderheid van de onderzochte leerkrachten tussen 20 en 45 jaar is. Grafiek 3 (cf. bijlage 23) toont aan dat 33% van de leerkrachten tussen 0 en 5 jaar ervaring hebben en dat 19% tussen 11 en 15 jaar ervaring hebben. Deze twee groepen vormen samen meer dan de helft van de onderzochte leerkrachten. Deze meerderheid kan dus niet meer dan 15 jaar ervaring tellen.

Wat de verschillende onderwijsnetten betreft (cf. signalement: vraag 4) geeft de meerderheid van de onderzochte leerkrachten les in het vrij onderwijsnet (59%). Het georganiseerd officieel onderwijs telt 22% van de onderzochte leerkrachten en het gesubsidieerd officieel onderwijs telt 19%. Dat komt overeen naar verhouding met het aantal ingeschreven leerlingen in de verschillende onderwijsnetten in de werkelijkheid, dit is 60% in het vrij onderwijs, 30% in het georganiseerd officieel onderwijs en 10% in het gesubsidieerd officieel onderwijs. Dit verklaart dus waarom het vrij onderwijsnet meer leerkrachten telt dan in de twee andere onderwijsnetten. Bovendien wil ik erop wijzen dat sommige leraren in de verschillende onderwijsnetten kunnen onderwijzen. Dit verklaart waarom de som van het aantal in de grafiek 4 (cf. bijlage 23) hoger is dan het totale aantal onderzochte leerkrachten (58).

Wat betreft de onderwijsniveaus waarin de onderzochte leerkrachten doceren (cf. signalement: vraag 5) geeft de meerderheid les in het hoger secundair onderwijs (38) en in het lager secundair onderwijs (24) terwijl er alleen 9 leraren onderwijzen op de basisschool, zoals vermeld in grafiek 5 (cf. bijlage 23). Dat lijkt verrassend op het eerste gezicht omdat het lied meer gebruikt wordt op de basisschool. Toch zijn leerkrachten moderne talen op de basisschool kleiner in aantal per school dan die in het secundair onderwijs omdat de les moderne talen in de basisschool minder leerlingen telt dan in het secundair onderwijs. Bovendien zou het grote aantal leerkrachten die in het lager en in het hoger secundair onderwijs doceren verklaren dat de meerderheid van de onderwijskwalificaties waarover de leerkrachten beschikken (cf. signalement: vraag 11) de AESS⁷⁹ en de AESI⁸⁰ zijn, net als vastgesteld in grafiek 6 (cf. bijlage 23).

Wat betreft de schooljaren waarin de onderzochte leerkrachten doceren (cf. signalement: vraag 8) komt grafiek 7 (cf. bijlage 23) in overeenstemming met de onderwijsniveaus waarin deze leerkrachten doceren. De meerderheid van de onderzochte leerkrachten doceert in het secundair onderwijs. Wat het hoger secundair onderwijs betreft doceren 35 leerkrachten in het vierde jaar, 30 leerkrachten in het vijfde jaar en 29 leerkrachten in het zesde jaar. De leerkrachten die in het lager onderwijs les geven, zijn lager in aantal: 20 in het derde jaar, 17 in het tweede jaar en 17 in het eerste jaar. Opnieuw wil ik opmerken dat sommige leraren in verschillende schooljaren kunnen doceren. Daarom krijgen we meer dan 58 deelnemers als we de som maken.

⁷⁹ AESS: Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur.

⁸⁰ AESI: Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur.

Wat de studierichtingen⁸¹ betreft (cf. signalement: vragen 6 en 7) duidt tabel 7 (cf. bijlage 23) aan dat de leerkrachten die in de overgangssectie les geven (60) veel talrijker zijn dan degenen die in de kwalificatiesectie doceren (25). De meerderheid van de leraren geven les in de algemene onderwijsvorm (44). De resultaten moeten dus gerelativeerd worden omdat het gebruik van het lied in een klas van de professionele onderwijsvorm (in de bouwsector bv.) waarschijnlijk niet dezelfde zal zijn dan in de algemene onderwijsvorm. Wat de immersie betreft (cf. signalement: vraag 9) toont grafiek 8 (cf. bijlage 23) dat alleen 7% van de deelnemende leraren les geven in immersie. De meerderheid van de leerkrachten geven dus geen les in immersie (93%).

Wat betreft de andere talen dan het Nederlands dat de deelnemende leerkrachten geven (cf. signalement: vraag 10) duidt grafiek 9 (cf. bijlage 23) aan dat de meerderheid Engels geeft (46), wat ook geen verbazing wekt omdat de vragenlijst zowel tot leraren Nederlands als leraren Engels was bestemd, aangezien het samengesteld werd door mezelf en Yen Tran, die over het Engelse lied in de les Engels schrijft. Toch moeten sommige antwoorden gerelativeerd worden omdat de vragen die het lied in de les Nederlands aanpakken, zich bevinden na degene die het lied in de les Engels aanpakken. Sommige leerkrachten die de les Engels ook geven, hebben de moeite niet genomen om opnieuw op de vragen die het gebruik van het lied in de les Nederlands aanpakken te antwoorden (die bijna dezelfde zijn als de vragen voor het Engels). Ze hebben alleen “idem anglais” geschreven, hoewel het ook duidelijk geschreven was aan het begin van de vragenlijst dat het belangrijk was op alle vragen te antwoorden (zowel voor het Engels dan het Nederlands) omdat de antwoorden verschillend zouden kunnen zijn van een taal naar een andere taal.

3.3.1.2 Het gebruik van het lied in de les Nederlands

In dit deel heb ik aan de deelnemende leerkrachten gevraagd of ze het Nederlandstalige lied wel of niet gebruikten in hun les Nederlands (cf. vraag 33). Grafiek 10 (cf. bijlage 23) wijst erop dat de meerderheid van de ondervraagde leraren het Nederlandstalige lied gebruikt in de les Nederlands (76%) terwijl alleen 24% (de minderheid) het lied niet gebruikt tijdens de les. Dit percentage wordt waarschijnlijk bekomen door het feit dat het onderwerp van mijn scriptie vooral leraren die het lied inderdaad in hun les gebruiken, aansprak. Omdat het onderwerp hen

⁸¹ Ik heb alleen rekening gehouden met de studierichtingen van het secundair onderwijs, dit is de keuze tussen twee onderwijssecties: “transition” (overgangssectie) die voorbereidt voor het hoger onderwijs en “qualification” (kwalificatiesectie) die voorbereidt voor de arbeidsmarkt, en tussen vier onderwijsvormen: “technique” (techniek), “artistique” (artistiek), “général” (algemeen) en “professionnel” (professioneel).

interesseerde, wilde ze uitleggen hoe ze het lied gebruikten. Voor degenen die het lied niet gebruiken in hun les Nederlands, hebben deze waarschijnlijk deelgenomen aan de enquête omdat ze het lied wel gebruiken in hun les Engels.

Wat betreft de redenen waarom degenen die het lied niet gebruiken in hun les Nederlands (cf. vraag 34), heb ik een paar voorbeelden van antwoorden overgenomen en vertaald in het Nederlands: 'het is te moeilijk moderne liedjes te vinden', 'de zangers en de liedjes zijn onbekend voor de leerlingen', 'de leerlingen zijn niet gemotiveerd en het wordt vaak bespottend en lol', 'er is geen hulpbron beschikbaar', 'de liedjes voorgesteld in de schoolboeken zijn ouderwets', 'het is moeilijker dan in het Engels om liedjes te vinden die jongeren aantrekken en die ook aangepast worden aan de inhoud van een les', 'ik heb geen tijd om naar liedjes te zoeken en die te gebruiken in mijn les', 'moderne liedjes die jongeren leuk vinden brengen geen pedagogische bijdrage aan'. Uit deze antwoorden kunnen we opmerken dat de meerderheid geen tijd maakt om naar moderne liederen te zoeken die ook een pedagogische bijdrage zou aanbieden. Deze leerkrachten denken dat ze moeten kiezen tussen moderne liederen die de leerlingen interesseren maar die geen pedagogische bijdrage aanbieden, en liederen die ouderwets klinken, die vaak in schoolboeken voorkomen maar die wel een pedagogische bijdrage hebben. Ik ben ervan overtuigd dat ze het mis hebben en dat het mogelijk is om moderne liederen die ook een pedagogische bijdrage voor de leerlingen hebben, te gebruiken maar het vereist een onderzoekswerk en een voorbereidingstijd door de leraar. Bovendien zullen we zien dat leerlingen toch gemotiveerd zijn door Nederlandse liedjes en dat ze al veel Nederlandse liedjes kennen (cf. enquête uitgevoerd onder de leerlingen). De kwestie van motivatie is dus een subjectief gevoel van de leraren. Als de leerlingen de zanger of het lied niet kennen, is het een kans om hen deze te laten ontdekken. Bovendien zullen we ook later zien dat om een goed klasbeheer te hebben, moet de leerkracht het duidelijk maken dat de les serieus is, door doestellingen te geven verbonden met de evaluatie.

Wat betreft de gebruiksfrequentie van het Nederlandstalige lied in de les Nederlands (cf. vraag 36), wijst grafiek 11 (cf. bijlage 23) erop dat de meerderheid van de ondervraagde leerkrachten het lied één keer per trimester gebruikt (41%), 32% van de leerkrachten gebruiken het lied één keer per jaar, 20% gebruiken het lied één keer per maand en alleen 7% gebruiken het Nederlandstalige lied meer dan één keer per maand. Wat de meerderheid betreft heb ik vastgesteld dat de leerkrachten de neiging hebben om het lied als extra te gebruiken, aan het einde van een periode, van een trimester, als er extra tijd is of als beloning bv. Het lied wordt niet helemaal geoefend als kern van een bepaalde thematiek en de geleerde stof rond het lied

wordt dus zelden geëvalueerd. Ik vind het jammer omdat de leerlingen de neiging hebben om de oefeningen georganiseerd rond het lied niet serieus te nemen. Als het lied juist gebruikt was, zou het een rijke pedagogische bijdrage aanbieden.

○ **Toegevoegde waarde en voordelen van het gebruik van het Nederlandstalige lied in de les Nederlands**

In dit deel heb ik vragen 37 en 38 samengebracht omdat de antwoorden met betrekking tot de toegevoegde waarde en de voordelen van het gebruik van het Nederlandstalige lied in de les Nederlands veel gelijkenissen hadden. Ik heb dus een paar voorbeelden van antwoorden die het meest terugkwamen, overgenomen en vertaald: ‘het stijgt de motivatie van de leerlingen’, ‘het waardeert het Nederlands op’, ‘het speelse, dynamische en actuele karakter van het lied maakt het mogelijk om het leren leuk te maken en het voegt ritme aan de les toe’, ‘het is alleen maar plezier, ontspanning, vermaak en vreugde’, ‘het authentieke karakter van het lied, het feit dat het in werkelijke contexten wordt gebruikt toont aan dat het Nederlands een levende en actuele taal is. Het hoort bij het dagelijks leven van de leerlingen. Daarom zijn ze geïnteresseerd’, ‘het is een mogelijkheid om de benaderingswijzen te variëren, om buiten het kader/het alledaagse te vallen, te laten zien dat het Nederlands ook buiten de schoolboeken bestaat’, ‘het is een goede manier om huidige uitdrukkingen en woordenschat zonder het te beseffen te onthouden’, ‘het helpt om de grammatica te leren’, ‘de leerlingen hebben de kans om de muzikale cultuur te ontdekken (nieuwe Nederlandstalige artiesten en muziekgenres in het Nederlands)’, ‘het is een goed middel om over de Nederlandse cultuur te leren’, ‘de leerlingen oefenen de uitspraak. Ze kunnen ook verschillende accenten horen’, en ‘het lied is een goede manier om het luisteren en eventueel het lezen (met de teksten) te oefenen’.

Ik ga akkoord met alle elementen vermeld door de leerkrachten. Ik denk dat het speelse karakter van het lied het mogelijk maakt om de leermethoden te variëren. De les wordt dus dynamischer, wat ook ritme aan de les toevoegt. Dit speelse karakter is dus een manier om de leerlingen die niet heel gemotiveerd zijn door de school in het algemeen of voor het Nederlands, te motiveren en hen te laten genieten door te leren. Bovendien hebben de authentieke en concrete aspecten ook een invloed op de motivatie van de leerlingen omdat het lied deel uitmaakt van hun dagelijks leven, omdat het in werkelijke contexten wordt gebruikt en omdat het gecreëerd was door Nederlandstaligen (cf. interview met M. Perrez om meer te weten over het concrete en het authentieke).

Wat het algemeen gemiddelde van motivatie betreft (cf. vraag 40) kunnen we zien dat de score nogal hoog is: 7,70. Deze score stelt voor hoeveel op een schaal van 1 tot 10 de ondervraagde leerkrachten gemiddeld denken dat het gebruik van het lied in de les Nederlands de leerlingen zou motiveren. Bovendien toont grafiek 12 (cf. bijlage 23) dat de meerderheid van de leerkrachten (14) voor een score van 8 hebben gekozen. 9 leerkrachten hebben voor een score van 7 gekozen en 8 leerkrachten voor een score van 9. De meerderheid van de leerkrachten geloven dus dat het gebruik van het Nederlandstalige lied een positieve invloed zou hebben op de motivatie van de leerlingen om het Nederlands te leren.

Afgezien van de belangstelling van de leerlingen voor het Nederlandstalige lied, biedt het lied ook een pedagogische bijdrage aan. Als we kijken naar wat de leerkrachten denken over het nut van het lied voor het leren van de Nederlandse taal (cf. vraag 41) scoort het algemene gemiddelde ook nogal hoog: 7,41. Grafiek 13 (cf. bijlage 23) wijst er ook op dat de meerderheid voor een score tussen 7 en 9 heeft gekozen: 11 leerkrachten hebben voor een score van 7 gekozen, 11 leerkrachten hebben voor een score van 9 gekozen en 8 leerkrachten voor een score van 8. De meerderheid van de deelnemende leerkrachten zijn dus ervan overtuigd van het nut van het lied om de Nederlandse taal te leren.

Bovendien volgens de ondervraagde leerkrachten zou het lied nuttig zijn voor het leren van het lexicon, de cultuur, de uitspraak en de grammatica (cf. vraag 42). Grafiek 14 (cf. bijlage 23) duidt aan dat de meerderheid van de leerkrachten akkoord gaan of helemaal akkoord gaan met het feit dat het Nederlandstalige lied bovenal nuttig is om de woordenschat en de Nederlandse cultuur te leren. In totaal telt de grafiek 42 leerkrachten die akkoord en helemaal akkoord gaan voor het lexicon (29+13) en de cultuur (30+12). Wat de uitspraak en de grammatica betreft scoort het een beetje lager maar de scores blijven toch heel hoog: 40 leerkrachten gaan akkoord en helemaal akkoord met het nut van het lied om de uitspraak (26+14) te oefenen en 39 leerkrachten gaan akkoord met het nut daarvan om de grammatica (33+6) te leren.

Het authentieke karakter van het lied zou volgens mij inderdaad het onthouden van de woordenschat en van uitdrukkingen zoals ze gebruikt worden door Nederlandstaligen bevorderen. Soms gebeurt het onthouden onbewust. Zoals in de analyse van de schoolboeken is aangetoond, ondersteunt het Nederlandstalige lied het ontdekken van de Nederlandse cultuur omdat sommige thema's het over heel culturele onderwerpen hebben zoals de beschrijving van steden, landen, tradities, folklore, etc. Het lied behandelt ook andere uitgebreider culturele thema's zoals seks, drugs, racisme, intimidatie, pesten, etc. Deze onderwerpen interesseren de

jongeren omdat ze erg actueel zijn. Bovendien is het lied een goede manier om de uitspraak te oefenen door verschillende accenten te laten horen, en om grammaticale regels op een meer speelse manier te leren. Voor de leerling wordt het gemakkelijker om de regels te onthouden en toe te passen omdat hij zich herinnert hoe deze regel gebruikt werd in het lied. In bijlage 22 vindt u een grammaticaoefening georganiseerd rond het Nederlandstalige lied van Clouseau – *Domino*. Dit voorbeeld heb ik teruggenomen van een lerares Nederlands die mij had ontvangen in haar klas. Ik zal haar naam niet geven om haar anonimiteit te respecteren.

○ **Nadelen van het gebruik van het Nederlandse lied in de les Nederlands**

In dit deel zal ik over wat leraren denken van de nadelen van het gebruik van het Nederlandse lied in de les Nederlands schrijven (cf. vraag 39). Ik heb opnieuw een paar antwoorden van leraren overgenomen en vertaald: ‘het is moeilijk te begrijpen’, ‘het wordt niet hergebruikt na de les’, ‘leerlingen hebben geen motivatie omdat ze vinden dat Nederlandstalige liedjes ouderwets/waardeloos zijn en dat het accent raar is’, ‘het groepsbeheer is moeilijk voor de leraar. Er is een risico van controleverlies van de klas: verstrooidheid, spot en lawaai’, ‘de leerlingen hebben de neiging om de geleerde stof (rond het liedje) buiten beschouwing te laten voor de evaluatie. De les wordt niet serieus genomen’, ‘de liedjes zijn vaak ouderwets’, ‘het is moeilijk om aan alle muzieksmaak te voldoen’, ‘de taal is minder sexy dan het Engels en er staan taalfouten, grammaticale fouten, dialecten en tussentaal. De standaardtaal wordt niet vaak gebruikt, de teksten gaan te snel en de uitspraak is vaak niet helder’, ‘er is te weinig keuze. Het is dus moeilijk om liedjes te vinden die aangepast zijn aan het niveau en aan de leeftijd van de leerlingen en aan het thema van de les. Kinderliedjes worden vaak gebruikt omdat het anders te moeilijk is’, ‘we hebben geen tijd’ en ‘het vereist een aangepaste materiaal’. Ik zal nu elke elementen bespreken.

Wat het gebrek aan motivatie door de leerlingen betreft zou dat waarschijnlijk uit de keuze van de liederen komen. De leerkrachten hebben zich niet aangepast aan wat jongeren leuk vinden. Bovendien wordt het lied niet genoeg gebruikt. Daarom worden de leerlingen niet gewend aan dat soort medium. We zullen zien dat als een lied bekend is, zou dat het affect van de leerlingen beïnvloeden (cf. analyse van de vragenlijst bestemd voor de leerlingen). Het is dus belangrijk om zoveel liederen mogelijk aan de leerlingen te laten horen en die liederen goed te gebruiken zodat ze hun negatieve vooroordelen over het Nederlandstalige lied veranderen.

Wat het klasbeheer betreft wordt het lied volgens mij niet serieus genomen omdat de stof geen deel uitmaakt van de evaluatie. De klas is moeilijk te beheren omdat de doelstellingen

in verband met het lied vaak niet gegeven word. Het is belangrijk om doelstellingen vanaf het begin te geven door duidelijk te maken dat de woordenschat zal moeten gebruikt worden tijdens de evaluatie. Op die manier zullen de leerlingen de les serieus nemen.

Bovendien is het waar dat sommige liederen moeilijk te begrijpen zijn wegens de snelheid van de teksten maar het is mogelijk om het lied duidelijk te maken als de leraar de liedteksten aan de leerlingen geeft en als hij genoeg tijd besteedt aan de analyse van de teksten alsof het een leesvaardigheid was, maar pas nadat hij het als een luistervaardigheid heeft geoefend. Het begrijpen kan ook moeilijk zijn omdat de taal inderdaad geen standaardtaal is, omdat er tussentaal, dialecten, taalfouten en verschillende uitspraken zijn maar deze weerspiegelen de werkelijkheid van de Nederlandse taal en het is volgens mij belangrijk het Nederlands te laten zien in al zijn facetten. Het begrijpen van een lied hoeft niet gemakkelijk te zijn bij het eerste luisteren, het belangrijkste is een goede analyse te geven zodat de leerlingen het lied begrijpen aan het einde van de les.

Een ander nadeel volgens de leerkrachten is dat het lied niet wordt gebruikt buiten de klas. Ik ga daarmee niet akkoord omdat het lied in het alledaagse leven van de jongeren aanwezig is. Ze kunnen naar Nederlandse liederen ook buiten de klas luisteren. Bovendien zou actuele liederen dat jongeren leuk vinden een belangstelling bij de leerlingen wekken. Daarom zullen ze misschien opnieuw naar deze liederen thuis luisteren of zelfs nieuwe liederen zelf ontdekken. Dat is altijd positief omdat, in tegenstelling tot de Nederlandse taal die ze niet speciaal regelmatig buiten de klas spreken, zou het lied het mogelijk maken voor een Franstalige leerling om in contact met het Nederlands te blijven.

Wat het gebrek aan keuze en het voorstel van ouderwetse liederen betreft is dat waar dat de schoolboeken vaak heel weinig liederen voorstellen en die zijn vaak ouderwets maar het is niet onmogelijk om meer actuele liederen en leuke muziekgenres te vinden. Dat vereist een persoonlijke onderzoek door de leerkracht en het vereist ook tijd. Toch ben ik ervan overtuigd dat tijd nemen om een lied te analyseren tijdens de les Nederlands gelijk is aan tijd nemen om een luister- of lees oefening te vinden en te analyseren. Leerkrachten moeten zich meer interesseren voor dat soort medium meer tijd besteden aan de analyse daarvan.

Bovendien is het waar dat het niet altijd gemakkelijk is om liederen die aangepast zijn aan het niveau en de leeftijd van de leerlingen te vinden, maar luister- en lees oefeningen vinden die met een bepaalde thema verbonden worden en die aan de leeftijd en het niveau van de leerlingen aangepast zijn, vereist ook veel tijd. Dat geldt ook voor liederen maar het enige

verschil is dat men niet naar dezelfde plaats moet zoeken. Luister- en leesoefeningen kunnen gemakkelijk in schoolboeken gevonden worden terwijl Nederlandstalige liederen gemakkelijk kunnen worden gevonden op lijsten van Nederlandstalige radiozenders (Radio 1 – Vox, MNM – Ultratop, Stubru – de afrekening bv.) of op YouTube.

Het is ook moeilijk om aan de muziekgenres van alle leerlingen te voldoen maar dat zou geen doel op zich zijn omdat alle leerlingen verschillende muziekgenres hebben. Het is dus onmogelijk om met één enkel lied (het maakt niet uit welk muziekgenre) aan iedereen te voldoen. Daarom geloof ik dat het belangrijk is om de muziekgenres te variëren en niet alleen rap muziek of schlager muziek te gebruiken om zoveel mogelijk leerlingen tevreden te stellen. Bovendien leren de leerlingen verschillende dingen afhankelijk van het muziekgenre. Het is dus belangrijk om van alles te gebruiken.

Het laatste nadeel is volgens mij het enige dat echt problematisch is. De klas moet over een geschikte materiaal beschikken om het Nederlandstalige lied te kunnen gebruiken. Tijdens mijn enquête uitgevoerd bij de leerlingen stelde ik vast dat het lied als audiovisueel kanaal moet worden voorgesteld omdat dit het affect en het begrijpen van de leerlingen positief beïnvloedt. Bovendien als iemand tegen iemand anders spreekt in de werkelijkheid krijgt hij een beeld (de persoon en de context) en het geluid (wat de persoon zegt). Jammer genoeg beschikken de klassen niet altijd over het geschikte materiaal om naar een videoclip te laten luisteren en kijken.

○ **Wat soort liederen en welke muziekgenres?**

In dit deel zal ik uitleggen wat soort liederen leerkrachten het meest gebruiken in hun les Nederlands (ouderwets/actueel, bekend/onbekend) en waarom ze dat doen. Daarna zal ik het hebben over de muziekgenres die het meest worden gebruikt, en ik zal voorbeelden van artiesten die leerkrachten veel gebruiken geven.

Wat het type lied dat het meest gebruikt wordt door de leerkrachten betreft (cf. vraag 44) hebben de meerderheid (22) van de ondervraagde leraren voor actuele en onbekende liederen gekozen, zoals we het in grafiek 15 (cf. bijlage 23) kunnen vaststellen. Ouderwetse en onbekende liederen worden veel minder gekozen (door alleen 10 leerkrachten).

Toen ik vroeg waarom ze voor actuele en onbekende liederen hebben gekozen (cf. vraag 45), hebben de antwoorden van de ondervraagde leerkrachten moeilijkheden veroorzaakt. Veel leerkrachten hebben hun keuze niet goed verantwoord omdat ze over het actuele karakter van het lied niets hebben gezegd. Ze hebben alleen over de onbekendheid van de liederen

geschreven door te zeggen dat leerlingen zelden of helemaal geen Nederlandse liederen kenden. Toch zullen we zien in de analyse van de vragenlijst bestemd voor de leerlingen dat leerlingen toch veel Nederlandse liederen kennen.

Wat de relevante antwoorden steeds in verband met de keuze voor actuele en onbekende liederen betreft heb ik een selectie daarvan gemaakt: ‘om in contact met de pop cultuur van jongere Nederlandstaligen te blijven’, ‘om zich open te stellen voor de actuele Vlaamse en Nederlandse cultuur’, ‘om de lust bij de leerlingen op te wekken zodat ze de liederen opnieuw buiten de klas beluisteren en nieuwe artiesten ontdekken’, ‘om de leerlingen te motiveren en om aan te tonen dat alles niet waardeloos is in het Nederlands’, ‘omdat deze liederen authentiek zijn en om te laten zien dat de taal levend is’, ‘om ervoor te zorgen dat leerlingen zich bij de voorgestelde liederen betrokken voelen’ en ‘omdat ouderwetse liederen minder goed werken. Het is beter om voor actuele liederen te kiezen en om zich aan hun muziekgenres aan te passen’. Al deze elementen zijn heel interessant en komen ook terug in de toegevoegde waarde en voordelen van het gebruik van het Nederlandstalige lied in de les Nederlands. Toch als we naar de door de leerkrachten vermelde artiesten kijken, kunnen we opmerken dat ze niet echt overeenkomen met wat leerlingen als ‘actuele liederen’ beschouwen.

In de analyse van de vragenlijst bestemd voor de leerlingen zullen we zien dat de meeste leerlingen nogal actuele Nederlandse liederen kennen, vooral rap liederen (cf. artiesten vermeld door de leerlingen). Toch komen de meeste artiesten vermeld door de leerkrachten die denken dat ze actuele en onbekende liederen gebruiken meer overeen met artiesten van schlager muziek. Bovendien op 22 leerkrachten hebben 7 leerkrachten niet goed geantwoord toen ik vroeg welke artiesten of groepen ze het meest gebruikten in hun les Nederlands (cf. vraag 47). Ik verwachtte namen van artiesten of van groepen maar hier zijn sommige antwoorden: ‘geen artiesten in het bijzonder’, ‘/’, ‘not applicable’, ‘van alles’ en ‘dat hangt ervan af’. Wat deze leraren betreft kan ik dus niet nagaan of ze echt actuele liederen gebruiken.

Wat de rest van de leerkrachten (22-7=15) betreft hebben ze naar deze artiesten en groepen verwezen: de hitparade, Kenny B, Guus Meeuwis, J. Thomas, K3, Clouseau, Tom Pintens, Tinne Oltmans, Gers Pardoel, Laura Omloop, Bazart, De Jeugd van Tegenwoordig, Spring et Niels Destadsbader. Onder deze artiesten en groepen komt Clouseau het meeste terug (6 keer). K3, Guus Meeuwis en Tinne Oltmans (die uit de Onder de knie komt) komen 2 keer terug en de andere artiesten of groepen komen alleen één keer terug. Volgens mij is Clouseau

geen actuele groep omdat jongere Nederlanders tegenwoordig niet naar Clouseau luisteren⁸². De meeste artiesten genoemd door de leerkrachten zijn volgens mij niet actueel maar sommige zijn het toch wel. Gers Pardoel, Bazart en Kenny B. zijn volgens mij veel meer actueel dan Clouseau omdat ze gewaardeerd worden door jongeren.

Tot nu toe heb ik over actuele en onbekende liederen geschreven. Wat ouderwetse en onbekende liederen betreft (10 leraren hebben daarvoor gekozen) hebben opnieuw veel leraren het ouderwetse karakter van het lied niet goed verantwoord. Voor degenen die het wel hebben verantwoord hebben ze geschreven: ‘er is weinig keuze’, ‘de liederen worden uit schoolboeken teruggenomen’ en ‘de liederen worden gekozen op basis van de smaak en de kennis van de leerkracht’. De genoemde artiesten zijn: Clouseau, K3, Kinderen voor Kinderen, Minidisco, Disney, liederen uit de *Kendoe*, Willy Sommers, Spring en plopliedjes. We kunnen opmerken dat veel liederen kinderliedjes zijn, omdat de leerkrachten die naar die soort liederen verwijzen, op de basisschool of op het lager secundair onderwijs doceren. De andere artiesten en groepen overeenkomen met schlager muziek, zoals Clouseau die 5 keer genoemd is en Spring die hier als een ouderwetse artiest wordt beschouwd terwijl hij ook in de actuele artiesten was genoemd.

Volgens mij moeten de algemene resultaten gerelativeerd worden omdat onder de leraren die denken dat ze actuele liederen gebruiken, maar veel leraren hebben het mis, hoewel ze relevante redenen hebben gegeven. Veel leraren gebruiken volgens mij liederen die niet als ‘actueel’ worden beschouwd in de ogen van de leerlingen. Misschien komt dat door de leeftijd van de leerkrachten omdat, zoals eerder vermeld, de meerderheid van de leerkrachten zijn tussen 36 en 50 jaar. Het leeftijdsverschil tussen de leerlingen en de leraren zou een generatie kloof veroorzaken. Het verklaart dus dat wat er actueel uitzielt voor de leerkracht, niet speciaal actueel is voor de leerling. De leerkrachten moeten dus altijd op de hoogte blijven van wat leerlingen houden. Ik bedoel niet dat leraren alleen actuele liederen moeten gebruiken en oudere liederen zoals Clouseau en Guus Meeuwis moeten vermijden. Integendeel moeten ze variëren om aan de leerlingen te tonen dat ze zoveel mogelijk proberen in overeenstemming met hun muzieksmaak te blijven maar dat er ook andere muziekgenres bestaan die een andere pedagogische bijdrage aanbrenge. Bovendien hebben sommige leerlingen, ook als is het een minderheid, oudere rustiger en dieper liederen liever.

⁸² Dat weet ik omdat ik een half jaar in Nederland heb gewoond (bij een gastgezin) en nog een half jaar in het kader van Erasmus in Nederland ben geweest. Ik heb daar nooit naar Clouseau geluisterd. De jongeren luisterden meer naar liederen die op MTV en MCM kwamen, dit is Lil Kleine, Boef, Ronnie Flex, Nielson, BLØF, etc.

Wat betreft de muziekgenres gebruikt door de leraren in hun les Nederlands (cf. vraag 45), wijst grafiek 16 (cf. bijlage 23) erop dat 32 leerkrachten vooral « variété »⁸³ gebruiken in hun les. 25 leraren gebruiken de “chanson à texte”⁸⁴ en 22 leraren gebruiken pop liedjes. De keuze van de meerderheid van de leraren voor de « variété » bevestigt dat leraren de meer de neiging hebben om voor schlager muziek te kiezen (dat wordt volgens mij met « variété » verbonden) dan meer recente muziekgenres zoals rap muziek. Alleen 11 leerkrachten kozen voor rap liederen. Volgens mij kozen leraren voor de « chansons de variété » omdat ze vaak ook « chansons à texte » zijn die een grote lexicale en culturele belang hebben. Deze resultaten stemmen dus overeen met het idee dat leerkrachten meer de neiging hebben om oudere liederen dan actuele liederen te gebruiken, waarschijnlijk omdat ze denken dat moderne liederen minder te bieden hebben dan oudere liederen. Wat pop muziek betreft is dat een zeer uitgebreid muziekgenre dat zowel schlager muziek (Clouseau) als rap muziek (Lil Kleine) kan omvatten. De keuze voor pop muziek moet dus gerelativeerd worden omdat het afhangt van wat pop muziek betekent voor de leerkrachten. Volgens mij met pop muziek bedoelen ze artiesten als Niels Destadsbader, J. Thomas, Kenny B., Tom Pintens, Bazart, Spring, etc. die tussen oudere rustigere liederen van de schlager muziek en moderne geritmeerde liederen van rap muziek liggen.

Ter indicatie heb ik ook onderzocht of de leeftijd van de leraren een invloed op het gekozen muziekgenre en op het actuele of ouderwetse karakter van het lied had. Ik heb dus verschillende tabellen (cf. tabel 8, bijlage 23) gemaakt waar ik de leeftijdsgroepen in verband met de verschillende muziekgenres et types liederen (actueel en bekend, actueel en onbekend, ouderwets en bekend, ouderwets en onbekend) heb gebracht. Volgens deze analyse heeft de leeftijd van de leerkrachten hun keuze niet beïnvloed voor het type lied en het muziekgenre.

○ **Hoe wordt het Nederlandstalige lied gebruikt?**

In dit deel zal ik het hebben over hoe het Nederlandstalige lied wordt gebruikt door leerkrachten. Ik zal analyseren welke types oefeningen het meest gebruikt worden, wanneer ze gebruikt worden in de didactische unit en als het buiten de didactische unit wordt gebruikt zal ik ook uitleggen hoe. Ten slotte zal ik het hebben over de verschillende manieren om een lied te kiezen.

⁸³ In de grafiek heb ik schlager muziek « variété » genoemd omdat de leerkrachten niet weten wat schlager muziek is. Ik heb het woord « variété » aan schlager muziek verbonden omdat « la chanson de variété française » (Jacques Brel, Charles Aznavour, Serge Gainsbourg, etc.) op schlager muziek lijkt.

⁸⁴ De « chanson à texte » zijn liederen die een grote literaire waarde hebben.

Wat de soorten oefeningen betreft (cf. vraag 43) toont grafiek 17 (cf. bijlage 23) dat de meerderheid van de leerkrachten (40) het lied gebruiken in invuloefeningen. Sommige leraren gebruiken ook het lied in vraag en antwoord oefeningen over de inhoud (22), in oefeningen waar de leerlingen de zinnen of paragrafen terug op orde moeten zetten (14) of om een blind-test of een karaoke te doen (21). Andere leraren gebruiken het lied alleen voor het plezier (om te dansen bv.) en het wordt niet aan een opdracht verbonden (16).

Zoals aangetoond in de analyse van de schoolboeken komen de invuloefeningen vaak terug. Dat komt waarschijnlijk uit de keuze van de leerkracht om het accent op het nieuwe lexicon te leggen. De gaten vullen is dus een manier voor de leerling om de woordenschat gemakkelijker te onthouden. Volgens Meneer Perrez staat de woordenschat centraal in het leren van een taal. Daarom komen invuloefeningen zo vaak terug. Wat de vragen en antwoorden op de inhoud betreft gebruikt de leraar dat soort oefening om zich ervan overtuigen dat de leerling de inhoud van het lied begreep, en niet alleen losse woorden. Het accent wordt dus op het begrijpen van de berichten en op de mondelinge of schriftelijke productie van deze berichten gelegd. Bovendien gebruiken sommige leraren het lied vooral voor zijn speels karakter dan voor zijn pedagogische bijdrage. Het lied wordt dus als extra gebruikt, aan het einde van een trimester of van het jaar alleen voor het plezier. Dat gebruik overeenkomt met de categorie van de blind-test, karaoke en zingen, en ook met de categorie van het plezier en dansen (cf. grafiek 17). De gebruikte liederen voor een blind-test zijn vaak Disney liederen die de leerlingen al kennen maar die hier gegeven worden in de Nederlandse versie. Het is dus een moment van plezier en ontspanning voor de klas.

Wat het moment betreft wanneer de leraren het lied binnen de didactische unit gebruiken (cf. vraag 49), kunnen we vaststellen uit grafiek 18 (cf. bijlage 23) dat de meerderheid van de leerkrachten (36) het Nederlandstalige lied aan het einde van de didactische unit gebruiken, dit is als extra. Misschien proberen de leraren een lied te gebruiken dat over een bepaald thema gaat. Ze gebruiken dus dat lied als extra informatie over een thema dat al aangesneden was. Toch, zoals blijkt uit het woord 'extra' beschouwt de leraar zelden deze 'extra informatie' als stof voor de evaluatie of het examen. Andere leraren gebruiken het lied als aanvangsfase aan het begin van de didactische unit (22). De rol van het lied is hier verschillend. Het lied dient om een bepaald thema te introduceren maar het zal niet grondig geanalyseerd worden. Het lied is alleen een aanzet tot wat zal volgen. Het lied is dus niet de kern van de didactische unit. Bovendien wijst grafiek 18 (cf. bijlage 23) erop dat 17 leraren het lied gebruiken als

luisteroefening. Het lied wordt dus hier als object van analyse beschouwd. De aandacht wordt dus op het begrijpen van de inhoud en van de woordenschat toegespitst.

Over het algemeen bewijst grafiek 18 (cf. bijlage 23) dat de meerderheid van de leerkrachten het lied niet als een object van analyse op zich, maar eerder als een extra of aanzet. Het accent wordt dus niet op het lied gelegd en het lied vormt de kern van de didactische unit niet. Wat ook interessant is, is dat een leraar een andere soort oefening heeft gesuggereerd afgezien van de oefeningen hierboven beschreven: ‘de culturele en literaire analyse van een lied’. Ik ben ervan overtuigd dat dat soort oefening in het onderwijs van moderne talen thuishoort. Het zou een middel zijn om de dagelijkse sleur die gericht op de woordenschat en de grammatica is, door te breken. Hoewel het verbonden is over de inhoud te evalueren, denk ik dat het mogelijk is om een literaire analyse van een lied te maken om de leerlingen te leiden tot het ontdekken van verborgen berichten. Het proces van het ontdekken van de informatie zou het mogelijk maken voor de leerlingen om de berichten, en tegelijkertijd de woordenschat dat daar verstop zit, te onthouden.

Het is ook mogelijk om het lied buiten de didactische unit te gebruiken (cf. vragen 50 en 51). Uit mijn analyses blijkt dat 50% van de leraren (22) het lied buiten de didactische unit gebruiken. Grafiek 19 (cf. bijlage 23) toont dat de meerderheid van de leraren (21) het lied als extra gebruikt. Opnieuw bewijst dat resultaat dat ze het lied niet als object van analyse beschouwen. Bovendien wordt het lied heel weinig gebruikt in geïsoleerde lessen over de cultuur, in « accès-libre »⁸⁵ of door een project te maken. Ik vind het jammer omdat het mogelijk is het lied buiten de didactische unit te gebruiken anders dan als extra. De pedagogie door projecten te maken is volgens mij een heel efficiënt middel om de leerlingen te motiveren omdat de leerling een uiteindelijke doel moet bereiken, dat is de uitvoering van een definitief ontwerp. Ik heb de kans gehad om met een lerares te spreken die het lied in haar klas (5^{de} leerjaar, techniek van kwalificatie, Nederlands als tweede vreemde taal) had gebruikt om een project te maken. Ik zal haar naam niet geven om haar anonimiteit te respecteren. De lerares werkte samen met de leraar muziek. De lerares Nederlands begon haar les met een inleiding over de verschillende muziekgenres die in de Nederlandstalige muzikale cultuur bestaan (met voorbeelden). Daarna moesten de leerlingen groepen maken en een lied kiezen dat ze voor de klas zouden moeten voorstellen. De presentatie moest een biografie van de artiest of van de groep zijn, en een samenvatting van de hoofdthema's en van de belangrijke berichten bevatten.

⁸⁵ Cf. vraag 51 van de vragenlijst bestemd voor de leerkrachten om meer te weten over wat « accès-libre » betekent.

Dan moest elke groep een oefening maken georganiseerd rond dat lied (een invuloefening bv.) om de woordenschat te verklaren. Tegelijkertijd moest elke groep tijdens de les muziek het lied voor de klas zingen. De leraar muziek evalueerde op basis van de zuiverheid van het zingen en de lerares Nederlands evalueerde op basis van een schriftelijke opdracht die elke groep moest inleveren en van hun mondelinge presentatie. De oefening werd door de leerlingen heel serieus genomen volgens de lerares omdat ze wisten dat er een doel was en dat het project zou geëvalueerd worden.

Wat de keuze van de liederen betreft (cf. vraag 48), toont grafiek 20 (cf. bijlage 23) aan dat de meerderheid van de leerkrachten (84%) zelf beslissen welk lied ze gaan gebruiken. Het is inderdaad gemakkelijker voor de leraar als hij het lied kiest maar de inzet van de leraar is een lied te vinden dat aan zijn thematiek past en dat de leerlingen leuk vinden. De leraar moet dus informeren naar welke muziekgenres door de leerlingen worden gewaardeerd. Evenwel is dat niet de enige manier om een lied te kiezen. De leraar kan ook zijn leerlingen laten kiezen uit een lijst van voorstellen die hij zelf heeft gedaan. Op deze manier houdt de leerkracht steeds een bepaalde mate van controle op zijn activiteit omdat daardoor de leerlingen geen ongepast lied zullen kiezen. Het laat ook een zekere autonomie aan de leerling omdat hij mag kiezen welk lied hij liever heeft. Ik denk dat deze benadering heel interessant is omdat de leerlingen vaak naar autonomie zoeken. Ze waarderen het niet als ze tot iets dat ze niet leuk vinden gedwongen worden. Een andere manier van doen zou aan de leerlingen vragen om voorstellen te maken en dan kiezen uit deze voorstellen. Het is volgens mij efficiënter als de leerlingen uit voorstellen van de leerkracht mogen kiezen, omdat zo de leerling acteur van zijn leerproces wordt. De leerlingen houden een zekere mate van zelfstandigheid door liederen voor te stellen, en de leraar houdt ook controle op zijn activiteit omdat hij uit de voorstellen zal kunnen kiezen het lied dat het meest past. De minder efficiëntere manier van doen zou volgens mij een volledige vrijheid van de keuze van het lied aan de leerlingen over te laten omdat er altijd een risico is dat ze een ongepaste lied kiezen. Toch zeg ik niet dat leerkrachten deze manier van doen moeten opgeven. Het zou interessant zijn om dat te doen met een klas die een gevorderd niveau heeft. Met een klas van de 4de leerjaar (Nederlands als tweede vreemde taal) zou dat moeilijk te doen zijn omdat hun niveau niet genoeg goed is om te oordelen of een lied gepast is. Integendeel zou dat mogelijk zijn met een klas van de 6^{de} leerjaar (immersie) bv. Omdat ze gewend zijn om zelfstandiger te leren. De laatste manier van doen zou zijn van een lied te kiezen uit een schoolboek bv. maar de leraar moet niet vergeten dat liederen die in een schoolboek voorgesteld worden vaak ouderwets zijn en worden niet goed gewaardeerd door de leerlingen.

Ten slotte zal ik het over de evaluatie hebben (cf. vraag 52). Uit grafiek 21 (cf. bijlage 23) blijkt dat 98% van de leerkrachten het lied niet gebruiken voor de evaluatie. Alleen 2% van de leerkrachten doen het wel. De 2% komen overeen met een leraar die op de hoger onderwijs over Nederlandse muziekgenres doceert. Het is dus normaal dat hij de inhoud van zijn cursus evalueert. Op het secundair onderwijs is het verboden de inhoud van een college moderne taal te evalueren. Dat zou verklaren waarom alle andere leraren het Nederlandstalige lied niet evalueren. Ik ben er niettemin van overtuigd dat het mogelijk is om het lied te evalueren. De leraren moeten doelstellingen geven en laten weten dat de woordenschat en de belangrijkste ideeën zullen moeten geleerd worden voor de test. De leraar hoeft geen vragen te stellen over de inhoud, maar hij moet ervoor zorgen dat de leerlingen de thema's en ideeën die aanwezig zijn in het lied, terugdenkt en hergebruikt om te antwoorden op een bredere kwestie over een thema gezien in klas. Het kan bijvoorbeeld een schriftelijke oefening zijn. Een andere manier om te evalueren zou zijn om een project te maken (mondelinge en schriftelijk), zoals eerder vermeld.

3.3.2 Enquête uitgevoerd onder leerlingen

3.3.2.1 Signalement

In totaal hebben 393 leerlingen uit 31 verschillende klassen en 13 verschillende scholen deelgenomen aan het experiment. Wat het aantal vrouwelijke en mannelijke geslachten betreft (cf. signalement: vraag 2) toont tabel 9 (cf. bijlage 24) dat 54% van de leerlingen vrouwen zijn en dat 46% mannen zijn. De percentages zijn dus evenwichtig. Het is ook normaal omdat de bezochte scholen gemengde scholen waren.

Wat de leeftijd van de leerlingen betreft (cf. signalement: vraag 3) variëren de leeftijdsgroepen tussen 15 en 22 jaar. Grafiek 22 (cf. bijlage 24) duidt aan dat de meerderheid van de leerlingen 17 (33%) en 16 (28%) jaar zijn. Dat kan verklaard worden omdat het doelpubliek klassen van het vierde, vijfde, zesde en zevende leerjaar (secundair) waren. We zullen ook zien dat de meerderheid van de onderzochte klassen, klassen van het vijfde en van het zesde leerjaar zijn. De leerlingen zouden tussen 16 en 17 moeten zijn. Wat de leerlingen die meer dan 17 jaar zijn betreft moesten ze waarschijnlijk één jaar of meer blijven zitten.

Wat de onderwijsnetten betreft (cf. signalement: vraag 4), worden 46% van de ondervraagde leerlingen ingeschreven in het vrije onderwijsnet, 43% in het georganiseerd officieel onderwijs en 11% in het gesubsidieerd officieel onderwijs, zoals vastgesteld in tabel

10 (cf. bijlage 24). Ik probeerde me aan het werkelijke aantal leerlingen te houden die ingeschreven zijn in deze onderwijsnetten, dat is 60% in het vrij onderwijs, 30% in het georganiseerd officieel onderwijs en 10% in het gesubsidieerd officieel onderwijs. Mijn percentages staan dus in verhouding tot het aantal ingeschreven leerlingen in de werkelijkheid hoewel ze niet helemaal dezelfde zijn. Volgens mij blijft mijn onderzoek relevant.

Wat de leerjaren betreft (cf. signalement: vraag 5), duidt tabel 11 (cf. bijlage 24) aan dat 19% van de leerlingen in het vierde leerjaar zitten, 46% in het vijfde jaar, 32% in het zesde jaar en alleen 3% in het zevende jaar. De meerderheid van de leerlingen zitten dus in het vijfde jaar. De resultaten zijn hier afhankelijk van de onderwijsbevoegdheden van de leraren. Ik heb mijn enquête uitgevoerd onder de klassen waar de leraren les gaven. Wat het zevende jaar betreft gaat het om klassen die alleen uit leerlingen uit de professionele onderwijsvorm bestaan. Deze leerlingen zijn vaak veel minder in aantal dan leerlingen uit de algemene onderwijsvorm.

Wat betreft de verschillende studierichtingen (cf. signalement: vragen 6 en 7), toont tabel 11 (cf. bijlage 24) dat alleen 22% van de deelnemende leerlingen in de kwalificatiesectie zitten terwijl 78% in de overgangssectie zitten. Onder de leerlingen uit de overgangssectie zitten 76% in de algemene onderwijsvorm. De meerderheid van de ondervraagde leerlingen zijn dus leerlingen uit de algemene onderwijsvorm van de overgangssectie (300 op 393 leerlingen). Wat de immersie betreft (cf. signalement: vraag 8) zitten alleen 4% van de ondervraagde leerlingen in immersie. Er zijn inderdaad weinig scholen die taalimmersie voorstellen. Daarom is het percentage laag. Wat de kwalificatiesectie betreft zijn de les talen niet verplicht. Het zijn slechts opties die leerlingen mogen kiezen. Dat verklaart waarom er minder klassen zijn in de kwalificatiesectie dan in de overgangssectie.

Wat het leren van het Nederlands als eerste of tweede vreemde taal betreft (cf. signalement: vraag 9) leert de meerderheid van de leerlingen die in het vierde, vijfde en zevende leerjaar zitten het Nederlands als tweede vreemde taal, zoals vermeld in tabel 11 (cf. bijlage 24): 17% in het vierde leerjaar (op 19%), 29% in het vijfde jaar (op 46%) en 3% in het zevende jaar (op 3%). Daarentegen leert de meerderheid van de leerlingen die in het zesde jaar zitten het Nederlands als eerste vreemde taal (24% op 32%). Over het algemeen wordt het Nederlands als tweede vreemde taal gekozen omdat de leerlingen vaak het Engels kiezen als eerste vreemde taal omdat ze denken dat het Nederlands minder nuttig is dan het Engels.

3.3.2.2 Voor het experiment

○ **Verband tussen het Nederlandstalige lied en de leerlingen**

In dit deel heb ik ten eerste willen onderzoeken of de leerlingen Nederlandstalige liederen kennen en als het geval is, over welke muziekgenres het gaat. Daarna vroeg ik me af wat vooroordelen de leerlingen hebben over het Nederlandstalige lied (cf. vraag 2).

Wat de kennis van de leerlingen over het Nederlandstalige lied betreft (cf. vraag 1) wijst tabel 12 (bijlage 28) erop dat 22% van de deelnemende leerlingen geen Nederlandstalige liederen kennen terwijl 78% er wel kennen. Daarna vroeg ik me af of de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en het onderwijsnet waar ze ingeschreven waren invloed hadden op de kennis of gebrek aan kennis van het Nederlandstalige lied. Ik heb dus de leerlingen die ingeschreven in kwalificatie van degenen ingeschreven in overgang uit elkaar gehaald en ik merkte op dat meer dan de helft van de leerlingen uit de kwalificatiesectie (52%) geen Nederlandstalige liederen kennen terwijl 86% van de leerlingen uit de overgangssectie Nederlandse liederen wel kennen, zoals vermeld in tabel 13 (cf. bijlage 24).

Dit resultaat kan verklaard worden omdat leerlingen die in de kwalificatie zitten, vaak uit lagere sociaaleconomische achtergronden komen. Ze komen uit minder rijke gezinnen en hebben geen “schoolse” cultuur. Bovendien kunnen de ouders hun kinderen niet speciaal helpen op school. Wat het leren van talen betreft geloven de leerlingen die uit de kwalificatie komen dat het Nederlands geen nut heeft, zelfs als ze voor het Nederlands hebben gekozen (wat ook een keuze van de ouders zou kunnen zijn), omdat ze het belang van het Nederlands (als je in België woont) nooit hebben geleerd. Bovendien omdat ze meer voor een handenarbeid dan voor een hersenarbeid hebben gekozen, zijn ze ervan overtuigd dat het Nederlands hen niet zal helpen voor hun toekomstige beroep. Daarentegen gaan de leerlingen uit de overgangssectie daarmee niet akkoord omdat hun cultuur vaak gelijkenis vertoont met de “schoolse” cultuur en omdat ze op school gevolgd worden door hun ouders. Ze begrijpen gemakkelijker de meerwaarde van het Nederlands op hun toekomstig leven. Ze interesseren dus meer voor alles wat betrekking op het Nederlands heeft (Nederlandstalige liederen bijvoorbeeld). De leerlingen die in de overgangssectie zitten zijn dus ruimdenkender.

Wat de onderwijsnetten betreft blijkt uit tabel 14 (cf. bijlage 24) dat een minderheid van leerlingen geen Nederlandstalige liederen kennen als ze uit het vrije onderwijsnet (13%) en uit het georganiseerd officieel onderwijs (27%) komen. Daarentegen is het percentage van

leerlingen uit het gesubsidieerd officieel onderwijs die geen Nederlandse liederen kennen hoger. Het is bijna gelijk aan de helft van de leerlingen (45%). Dat kan verklaard worden omdat het vrij onderwijs en het georganiseerd officieel onderwijs in het algemeen een betere reputatie hebben dan het gesubsidieerd officieel onderwijs (dat kunnen we zien in het percentage van ingeschreven leerlingen in elk van deze onderwijsnetten). De ouders die naar de elite streven, hebben de neiging om hun kinderen in het vrij onderwijs of in het georganiseerd officieel onderwijs in te schrijven. Leerlingen ingeschreven in het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn dus vaak leerlingen die geen deel nemen aan de elite. Ze worden vaak in de kwalificatiesectie ingeschreven. De meerderheid van de onderzochte klassen die uit dit onderwijsnet komen, zijn trouwens ook klassen uit de kwalificatiesectie.

Daarna vroeg ik aan de leerlingen die Nederlandstalige liederen wel kennen om Nederlandstalige artiesten en liederen te noemen (cf. vraag 1). Hier zijn de artiesten en titels die het meest terugkomen in de antwoorden van de leerlingen: Jebroer komt 180 keer terug, en heel vaak met de titel *Kind van de duivel* die 166 keer is vermeld. Lil Kleine komt 117 keer voor en bekendste titels zijn: *Drank en drugs* (26 keer vermeld), *Krantenwijk* (14 keer vermeld), *Loterij* en *Vakantie* (beide 11 keer vermeld). Boef komt 50 keer terug en het meeste vermelde titel is *Habiba* (12 keer). Clouseau komt 48 keer voor, meestal met *Gek op jou* (14 keer vermeld). Gers Pardoel komt 57 keer terug en vaak met *Ik neem je mee* (48 keer vermeld). Lenny en de Wespen komt 17 keer voor met *Klerenkleptomaan*. Het lied *Waar is da feestje* is 13 keer genoemd maar de leerlingen lijken de artiest niet te kennen. BLØF komt 12 keer terug met *Zoutelande* et Yung Felix ft. Dopebwoy komt ook 12 keer terug met *Loco*. Afgezien van deze artiesten en liederen kennen de leerlingen ook veel kinderliedjes. Hier is een overzicht van de liederen en artiesten die het meeste terugkomen: K3 komt 34 keer terug maar de titels worden niet aangegeven. *Hoedje van papier* komt 40 keer terug. *Lang zal hij / ze leven* komt 14 keer voor. *Halloween* van M-kids komt 13 keer terug. *Sinterklaas* komt 11 keer voor en *Mega Mindy* 10 keer voor. In deze classificatie heb ik alleen de titels en artiesten die vaak werden vermeld door de leerlingen maar ik wil erop wijzen dat veel andere artiesten en liederen, vooral kinderliedjes en rap liederen, werden genoemd.

Over het algemeen was ik verrast door hun antwoorden. Ik dacht dat de leerlingen veel minder Nederlandse liederen kenden, en alleen kinderliedjes en schlager liederen die ze op school moesten leren, maar ik besepte dat, hoewel ze veel kinderliedjes kennen, dat ze ook veel actuele liederen en vooral veel rap liederen kennen. De drie artiesten die het meeste voorkomen zijn overigens rappers: Jebroer, Lil Kleine en Boef. Ik denk dat ze deze artiesten kennen omdat

ze deze horen als ze op stap gaan. Deze rappers zijn heel bekend in Vlaanderen en in Nederland bij jongeren. Ze zijn veel minder bekend in Wallonië maar ik heb opgemerkt dat deze rappers evenals liederen als *Loco* en *Waar is da feestje* worden in de Carré in Luik en ook soms op Franstalige radio's zoals NRJ en Fun Radio gespeeld, uitzendingen waarnaar de jongeren luisteren.

Wat de andere artiesten zoals Clouseau, Gers Pardoel, BLØF en Lenny en de Wespen betreft, kennen ze misschien deze artiesten omdat ze één of meerdere van hun liederen moesten leren tijdens de les Nederlands. In tegenstelling tot Lil Kleine bv. horen we deze artiesten niet in het Franstalige muzieklandschap. Volgens mij kennen ze ook veel kinderliedjes omdat ze deze geleerd hebben op de basis school en de onderwijsmethodes zijn heel verschillend in het basis onderwijs vergeleken met het secundair onderwijs. In het programma bestemd voor de basis school is de muzikale ontwikkeling een bekwaamheid dat leerlingen moeten verwerven. Dat zou verklaren waarom de leerlingen de kinderliedjes die ze op de basisschool hebben geleerd, onthielden.

Daarna heb ik onderzocht naar de vooroordelen van de leerlingen over het Nederlandstalige lied (cf. vraag 2). De bedoeling was te kijken of ze eerder een positieve, een negatieve, een gemengde of helemaal geen vooroordelen hadden. Wat de verkregen resultaten betreft hadden 119 leerlingen (30%) eerder positieve vooroordelen, 163 leerlingen (42%) hadden negatieve vooroordelen, 72 leerlingen (18%) hadden gematigde reacties (ze hebben zowel negatieve als positieve punten vermeld) en 40 leerlingen (10%) hadden geen mening. De meerderheid van de leerlingen hebben dus vaak negatieve vooroordelen wat het Nederlandstalige lied betreft. Hierna geef ik een paar voorbeelden van de vier categorieën van antwoorden (positieve, negatieve, gematigde en geen mening) gegeven door de leerlingen.

Wat de positieve resultaten betreft zijn hier een paar relevante antwoorden die ik in het Nederlands heb vertaald: 'Nederlandse liederen zijn interessant, meeslepend en dynamisch. Het zorgt voor een goed gevoel', 'sommige liederen zijn wel bekend maar de meeste zijn onbekend en het is een manier om nieuwe liederen te ontdekken', 'het is een manier om de taal (woordenschat), de cultuur en de uitspraak beter te leren', 'het liedje zit in je hoofd', 'het verandert van de gewone lessen', 'het is erg motiverend om de taal te leren', 'het is grappig', 'ik houd vooral van rap liedjes omdat ze ritmisch zijn', 'Boef is mijn favoriete zanger', 'Ik houd van Lil Kleine', 'Nederlandstalige liederen zijn net zo goed als andere liederen in andere talen', 'Rap liedjes lijken op Engelstalige en Franstalige liedjes', 'ik vind het accent mooi in rap

liedjes', 'het verandert van Engelstalige en Franstalige liedjes' en 'sommige liederen zijn leuk op stap'.

Wat de melodieën betreft identificeren de leerlingen het Nederlandstalige lied met het ritme van commerciële liederen (die uit het Engelstalige en Franstalige muzieklandschap komen). 20 leerlingen hebben trouwens toegevoegd dat ze liever naar rap liederen luisterden. Dat verklaart het gebruik van sommige woorden zoals: 'dynamisch', 'meeslepend', 'motiverend' en 'ritmisch'. Het verklaart ook waarom ze het Nederlandse lied verbinden met Engelstalige en Franstalige liederen wat de melodie betreft. Toch verwijzen degenen die denken dat het Nederlandstalige lied zich onderscheidt van de Engelstalige en Franstalige liederen eerder naar het accent en de uitspraak dan naar de melodie. We zullen zien in de negatieve meningen dat de leerlingen het Nederlands identificeren als een 'agressieve' taal. Wat het pedagogische aspect betreft vinden de leerlingen dat Nederlandstalige liederen nuttig zijn voor het onthouden van de woordenschat, om een goede uitspraak te verwerven en om de cultuur te ontdekken. Ze vinden het leuk om te leren door middel van liederen omdat het verandert van de andere meer traditionele onderwijsmethoden. Bovendien verwijzen veel leerlingen naar het grappige en komieke karakter van het lied omdat het een manier is om het accent belachelijk te maken. Dat is volgens mij geen positief punt voor de leerkrachten. Het bewijst dat de leerlingen niet gewend zijn aan verschillende accenten te horen en dat ze niet genoeg blootgesteld worden aan de luistervaardigheid.

Wat de negatieve meningen betreft heb ik opnieuw een paar antwoorden opgesomd en vertaald in het Nederlands: 'Het interesseert me niet', 'het is lelijk', 'het is waardeloos', 'ik luister nooit naar Nederlandse liederen omdat ze niet bekend zijn vergeleken met Engelstalige en Franstalige liederen', 'het is niet nuttig', 'het is niet mijn stijl', 'het is raar', 'ik luister niet graag naar Nederlandse liederen omdat ik de taal niet mooi vind', 'de uitspraak is agressief en niet elegant', 'het accent is te zwaar', 'de taal klinkt te gutturaal', 'de taal leent zich helemaal niet tot muziek', 'de teksten gaan te snel en ik begrijp niets' en 'het is meer grappig dan serieus'.

Er bestaan twee soorten leerlingen die het Nederlandstalige lied niet waarderen. Langs de ene kant zijn er leerlingen die nooit naar actuele Nederlandstalige liederen hebben geluisterd, en die het Nederlandstalige lied identificeren met liederen die ze op school hebben geleerd, dat is schlager muziek of kinderliedjes. Wegens het onbekende karakter van het lied zullen ze niet proberen zich daarvoor te interesseren en andere liederen of muziekgenres te ontdekken. Langs de andere kant zijn er leerlingen die al wel naar sommige actuele Nederlandse liederen hebben

geluisterd toen ze op stap gingen, maar ze identificeren toch het lied met schlager muziek die ze op school hebben geleerd. Dat kan in de eerste plaats verklaard worden omdat ze slechts occasioneel uitgaan. Het luisteren van actuele Nederlandstalige muziek is dus ook occasioneel. Wat de liederen die ze op school leren (schlager muziek) betreft krijgen deze liederen een grotere plaats in de identificatie die leerlingen zich maken van het Nederlandse lied, omdat de tijd die ze doorbrengen met het analyseren van een lied veel langer duurt dan de tijd die ze doorbrengen met het occasioneel luisteren van actuele liederen. Bovendien kenmerken de leerlingen de taal als agressief omdat de klanken van het Nederlands heel verschillend zijn dan deze van het Frans. 43 leerlingen hebben ook gezegd dat ze van Nederlandstalige liederen niet houden omdat ze deze niet begrijpen. Ik denk dat het de rol van de leerkracht is om het lied te analyseren om ervoor te zorgen dat de leerlingen de teksten begrijpen. Volgens mij heeft het geen zin om een lied alleen voor het plezier te gebruiken. Het vereist een analyse van de inhoud om te zorgen dat de leerlingen het lied serieus nemen.

Wat de gemengde meningen betreft hier zijn de meer relevante antwoorden, opnieuw vertaald in het Frans: ‘ik vind Nederlandse liederen leuk maar ik luister liever naar Franstalige en Engelstalige liederen’, ‘Nederlandstalige liederen zijn cool. Ze hebben een leuke ritme en zorgen voor een goede sfeer maar ze zijn moeilijk te begrijpen’, ‘sommige liederen zijn leuk en anderen zijn minder leuk. Het hangt van het accent (als het zwaar is of niet) en van het muziekgenre (rap is leuker)’, ‘het ritme is cool maar dit is geen mooie taal en soms zijn de teksten niet zo goed’, ‘het is leuk tijdens de klas maar niet in het dagelijks leven’, ‘ik houd niet van Nederlandse liederen behalve degenen die ik op stap hoor’, ‘het is grappig maar niet mooi’ en ‘het is eerder smakeloos maar sommige liederen zijn leuk’.

Volgens mij bekritisieren de leerlingen het Nederlandstalige lied om dezelfde redenen als hierboven (cf. negatieve meningen). Het enige verschil is dat deze leerlingen erachter zijn gekomen dat het Nederlandstalige lied zich niet uitsluitend met schlager liederen identificeert maar dat het Nederlandse lied nogal gediversifieerd is. Daarom geven ze ook positieve kritieken door te zeggen dat rap liederen meeslepend zijn en een boeiende ritme hebben. Bovendien vinden sommige leerlingen dat Nederlandse liederen hun genre niet zijn omdat ze toch in het Nederlands blijven, en hoewel ze ook actuele Nederlandse liederen kennen, zijn deze leerlingen te gewend van Engelstalige en Franstalige liederen te horen om elke dag naar Nederlandse liederen beginnen te luisteren. Toch in het kader van de les Nederlands vinden ze het leuk om naar Nederlandse liederen te luisteren omdat het verandert van wat ze dagelijks doen op school.

Wat betreft de leerlingen die geen mening hebben, antwoordden ze dat ze helemaal niet wisten wat te schrijven omdat ze nooit naar Nederlandse liederen hadden geluisterd. Ze kunnen dus geen oordeel over te vellen.

- **Het Nederlandstalige lied in de les Nederlands**

Wat betreft het aantal leerlingen die al naar Nederlandstalige liederen hebben geluisterd in het kader van hun les Nederlands (cf. vraag 4) duidt tabel 15 (cf. bijlage 24) aan dat de meerderheid van ondervraagde leerlingen (67%) reeds de gelegenheid hebben gehad het lied tijdens hun les te horen terwijl alleen 33% van de leerlingen nooit naar een Nederlandstalige lied in de klas hebben geluisterd.

Ik wilde opnieuw weten of de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en de onderwijsnetten waar ze ingeschreven waren een invloed hadden op het feit dat ze nooit naar Nederlandstalige liederen in de klas hadden geluisterd. Wat de sociaaleconomische achtergrond betreft wijst tabel 16 (cf. bijlage 24) erop dat 82% van de leerlingen ingeschreven in de kwalificatiesectie nog nooit naar een Nederlandstalige lied hebben geluisterd in het kader van de les Nederlands. De score is hier heel hoog terwijl alleen 20% van de leerlingen uit de overgangssectie er nooit naar hebben geluisterd in de les Nederlands. Dat kan verklaard worden misschien omdat de leerkracht die in de kwalificatiesectie doceert minder belangstelling ziet het lied in zijn les te gebruiken om de leerlingen op te leiden voor hun toekomstige vak. Volgens mij is het jammer, omdat leerlingen uit de kwalificatiesectie in het algemeen minder geïnteresseerd worden om het Nederlands te leren dan leerlingen uit de overgangssectie. Het lied zou een goede manier zijn om ze te motiveren.

Wat de onderwijsnetten betreft toont tabel 17 (cf. bijlage 24) aan dat alleen 28% van de leerlingen ingeschreven in het vrij onderwijs of in het georganiseerd officieel onderwijs nooit naar Nederlandse liederen in de klas hebben geluisterd terwijl dat percentage 76% bedraagt in het gesubsidieerd officieel onderwijs, wat een massieve score is. Dat kan verklaard worden omdat de meerderheid van de ondervraagde leerlingen in het kader van deze enquête uit het gesubsidieerd officieel onderwijs komen, maar dat wil niet zeggen dat alle leraren die in het gesubsidieerd officieel onderwijs les geven nooit Nederlandse liederen gebruiken in de klas.

Als ik de leerlingen die wel naar Nederlandse liederen in de klas hebben geluisterd (262 op 393 leerlingen), vraag wat ze zich daarvan herinneren (cf. vraag 4.1), houden 72% van de leerlingen (189 leerlingen) er een leuke herinnering aan over, 20% (51 leerlingen) houden er een negatieve herinnering aan over, en 22% (22 leerlingen) houden er een gematigde

herinnering aan over. Hieronder staan de antwoorden die het meeste terugkomen in de drie categorieën (positieve, negatieve en gematigde herinnering).

Wat de positieve herinneringen betreft zijn hier de meer relevante antwoorden, opnieuw vertaald in het Nederlands: ‘het was leuk en meeslepend’, ‘het was een moment van ontspanning’, ‘het was grappig’, ‘het was een speelse manier om les te geven’, ‘het veranderde van wat we gewoonlijk doen’, ‘het was gemakkelijker om de woordenschat te onthouden’, ‘het blijft in het hoofd’, ‘ik herinner me het nog steeds’, ‘het was nuttig om de omgangstaal te leren’, ‘we hebben liederen vooral op de basisschool gehoord’, ‘het was een leuk verhaal’, ‘we mochten de liederen zelf kiezen’, ‘we hebben nieuwe liederen ontdekt’, ‘het was leuk, jammer dat we het alleen één keer deden’ en ‘het was leuk omdat we geen les hebben gehad’.

De leerlingen hebben opnieuw verwezen naar het speelse karakter van het lied. Het is een manier om de onderwijsmethoden te variëren en het bevordert het onthouden. Bovendien wordt het lied veel meer op de basisschool gewerkt dan op het secundair onderwijs. De leerlingen willen trouwen graag naar meer liederen luisteren in de middelbare school. Ze vinden het ook leuk als ze het lied mogen kiezen. Dat bewijst dat de leerlingen graag een deel van autonomie houden. Bovendien viel me de commentaar waar een leerling zegt dat ‘het leuk was omdat ze geen les hebben gedaan’ op. Dat is volgens mijn geen positief punt voor de leraren, omdat het bewijst dat ze er niet in geslaagd zijn zin te geven aan hun les en de leerlingen leiden tot het bereiken van bepaalde doelen. De leraar heeft zijn klas niet kunnen beheren.

Wat de negatieve herinneringen betreft staan hier de meeste relevante voorbeelden van antwoorden vertaald in het Nederlands: ‘Het waren altijd kinderliedjes en het was nooit serieus’, ‘het was niet echt efficiënt omdat we alleen een oefening hebben gedaan’, ‘het waren meestal ouderwetse liederen uit de jaren 90’ en 2000’, ‘de liederen waren niet bestemd voor jongeren’, ‘het was mijn stijl niet’, ‘ik begreep niets dus ik heb alles vergeten’, ‘het accent was te zwaar’, ‘het was gênant en raar’, ‘ik herinner me het lied niet meer omdat het uit een leerboek bestemd voor basisschool leerlingen kwam’, ‘het waren boeren liederen’, ‘het was lelijk’ en ‘mijn oren bloedden’.

We kunnen vaststellen dat de liederen die de leerkrachten hebben gekozen niet in overeenstemming zijn met het jongere publiek aan wie ze les geven. Bovendien concentreren de leerlingen zich op het accent en de agressieve uitspraak van de Nederlandse taal. Omdat de liederen ouderwets waren, hebben de leerlingen meer belang aan de gutturale uitspraak van de

taal dan aan het ritme. Daarom voelden ze een gevoel van onbehagen en hebben het lied als boerenlied beoordeeld.

Wat de gematigde herinneringen betreft heb ik hier goede voorbeelden van antwoorden verenigd, vertaald in het Nederlands: ‘het was leuk maar niet gemakkelijk te begrijpen door het zware accent’, ‘We luisterden naar Nederlandse liederen aan het begin van elke les op de basisschool maar nu gebeurt dat bijna nooit’, ‘sommige liederen laten zich gemakkelijker luisteren dan andere liederen’, ‘het was leuk in het kader van de les maar de liederen waren saai’, ‘het was mijn stijl niet maar voor de les was het leuk’ en ‘het was grappig omdat de liederen lelijk waren’.

De gematigde positie van de leerlingen wordt voornamelijk verbonden met het onbegrip van de leerlingen, het gekozen muziekgenre dat niet aangepast aan de jongeren is, het accent dat te zwaar is en het feit dat het lied niet genoeg wordt gebruikt in het secundair. Als het gebruikt wordt, is het alleen als extra of aan het einde van een periode. De leerlingen hebben overigens gezegd dat hun leraren het lied gebruikt hebben tijdens een staking, tegen theetijd, tijdens een blind-test of vlak voor de vakanties. Toch luisteren leerlingen graag naar Nederlandse liederen in het kader van de les, zelfs als ze het lied niet echt leuk vinden.

Bovendien vroeg ik aan de leerlingen waarom hun leerkrachten het lied zouden gebruiken tijdens hun les Nederlands (cf. vraag 4.2). Uit tabel 18 (cf. bijlage 24) blijkt dat 72% van de leerlingen (190 leerlingen) denken dat hun leraren het Nederlandse lied gebruiken voor het plezier, 69% (182 leerlingen) denken dat de belangrijkste doelstelling het leren van de taal is en 43% (112 leerlingen) denken dat de leraren het lied gebruikt om de Nederlandstalige cultuur te ontdekken. De resultaten tonen aan dat de meeste van de leerlingen denken dat hun leerkrachten het lied vooral gebruiken voor het plezier en om de taal te leren en minder om de cultuur te ontdekken. Dat kunnen we verklaren omdat de liederen waarnaar ze hebben geluisterd in de klas waarschijnlijk werden gebruikt, of voor het plezier aan het einde van periode (blind-test, theetijd, voor de vakanties), of om de woordenschat verbonden met een bepaalde thema te leren.

Wat betreft het nut van het Nederlandstalige lied om de taal te leren (cf. vraag 4.3), toont tabel 19 (cf. bijlage 24) dat onder de 182 leerlingen die voor de taal kozen, vonden 143 leerlingen (79%) dat het gebruik van het lied inderdaad nuttig was om de taal te leren terwijl alleen 39 leerlingen (21%) daarmee niet akkoord gingen. Wat betreft het nut van het Nederlandstalige lied om over de cultuur te leren (cf. vraag 4.4) duidt tabel 20 (cf. bijlage 24)

aan dat onder de 112 leerlingen die voor de cultuur kozen, vonden 91 leerlingen (81%) dat het gebruik van het Nederlandse lied inderdaad nuttig was om er meer te leren over de Nederlandstalige cultuur, terwijl alleen 21 leerlingen (19%) daarmee niet akkoord gingen. De leerkrachten hebben dus in meerderheid hun doelstellingen bereikt.

Wat betreft de motivatie van de leerlingen om het Nederlandstalige lied te gebruiken in de klas (cf. vraag 5) stelt grafiek 23 (cf. bijlage 24) voor dat het algemeen gemiddelde van motivatie een score van 6,94 haalde, wat min of meer hoog is. Als we naar het detail van de verschillende gekozen scores kijken, kunnen we zien dat de meerderheid (124 leerlingen) een score van 8 kozen.

Opnieuw heb ik onderzocht of de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en het onderwijsnet waar ze ingeschreven waren een invloed op de motivatie van de leerlingen had. Ik heb dus het algemeen gemiddelde van motivatie van de leerlingen die uit de kwalificatiesectie komen en van degenen die uit de overgangssectie komen, berekend. Het algemeen gemiddelde van de leerlingen uit de kwalificatiesectie hebben een score van 6,2 gehaald terwijl leerlingen uit de overgangssectie een score van 7,14 haalden, net als vastgesteld in tabel 21 (cf. bijlage 24). Leerlingen uit de overgangssectie zijn dus in het algemeen meer gemotiveerd om het lied tijdens de les te gebruiken dan degenen uit de kwalificatiesectie. Als hierboven vermeld, beschouwen de leerlingen uit de kwalificatiesectie het Nederlands niet als een belangrijke taal. Ze zijn dus in het algemeen minder gemotiveerd om deze te leren.

Wat de onderwijsnetten betreft duidt tabel 22 (cf. bijlage 24) aan dat het gemiddelde van motivatie het hoogste scoort in het vrij onderwijs met een score van 7,20. In het gesubsidieerd officieel onderwijs is het gemiddelde van motivatie bijna even groot als die van het vrij onderwijs met een score van 6,98 en het georganiseerd officieel onderwijs heeft de laagste score met een gemiddelde van motivatie van 6,64. De cijfers zijn bijna gelijkwaardig. Het onderwijsnet lijkt dus niet de motivatie van de leerlingen om het Nederlandstalige lied te gebruiken in de klas te beïnvloeden, hoewel het onderwijsnet wel een invloed had op het aantal leerlingen die Nederlandstalige liederen kenden en die er al naar hadden geluisterd in de les Nederlands (veel minder in het gesubsidieerd officieel onderwijs dan in de andere onderwijsnetten). Hoewel deze resultaten in tegenstelling lijken te zijn met wat hierboven wordt gezegd⁸⁶, kunnen ze verklaard worden omdat, hoewel de meerderheid van de leerlingen ingeschreven in het officieel gesubsidieerd onderwijs ook leerlingen uit de kwalificatiesectie

⁸⁶ Leerlingen uit de kwalificatiesectie zijn minder gemotiveerd dan leerlingen uit de overgangssectie.

zijn, zijn er ook in het kader van deze enquête leerlingen uit de overgangssectie waarvan leerlingen die in immersie zitten. Deze leerlingen hebben een vrij hoge score gekozen wat betreft de motivatie om het Nederlandse lied te gebruiken tijdens de les Nederlands, wat het gemiddelde zou hebben kunnen doen verhogen.

3.3.2.3 Tijdens het experiment

Tijdens het experiment (cf. vraag 6), moest elke leerling een score geven op een schaal van 1 tot 10 om hun affect (hoeveel ze van het lied houden van 1 tot 10) en hun begrip (hoeveel ze van het lied begrijpen van 1 tot 10) te evalueren. Ze moesten deze oefening twee keer doen voor elk lied: een keer zonder videoclip en een keer met videoclip. De doelen van dat experiment zijn: ten eerste erachter te komen welk muziekgenre de leerlingen liever hebben (1), dan evalueren welk muziekgenre het meest wordt begrepen door de leerlingen (2) en ten slotte te ontdekken of de videoclip en het feit dat de leerlingen het lied al kennen een invloed hadden op het affect en de begrijpelijkheid van de leerlingen (3).

○ **Affect en begrijpelijkheid**

Wat het affect met en zonder videoclip betreft, stellen tabellen 23 en 24 (cf. bijlage 24) voor dat de leerlingen in het algemeen de neiging hebben om liever naar rap liederen te luisteren (liederen 8, 9 en 10), daarna luisteren ze graag naar pop liederen (liederen 4, 5, 6 en 7) en in laatste instantie naar schlager muziek (liederen 1, 2 en 3). Tabellen 22 en 23 stellen inderdaad vast dat de gemiddelden van affect van de liederen 9 en 10 (rap liederen) het hoogste scoren. Ze variëren tussen 5,8 en 6,8. Het gemiddelde van affect van de liederen 4 en 5 (pop muziek) varieert tussen 5,6 en 6,2. De score is hier een beetje lager. Wat schlager muziek betreft varieert het gemiddelde van affect tussen 3,8 en 5,1. Deze resultaten bewijzen dat de leerlingen niet graag naar schlager muziek luisteren omdat ze het affect van deze liederen vaak onder het gemiddelde evalueerden.

Ondanks deze verschillen heb ik opgemerkt dat de algemene gemiddelden van affect niet heel hoog zijn, zelfs voor rap liederen die rond een gemiddelde van 6 variëren terwijl de meerderheid van de leerlingen meer van de laatste drie liederen (rap) genieten tijdens mijn experiment. Ik verwachtte dus een groter verschil van affect tussen de drie muziekgenres. Ik heb dus naar het detail van de gemiddelden gekeken om te weten wat deze einduitslag deed dalen. Om voorbeelden van de verschillende muziekgenres te hebben, heb ik het detail van het affect van de liederen 2, 4, 7 en 10 geanalyseerd.

Wat het tweede lied betreft (Clouseau – *Laat me nu toch niet alleen*), dat een schlager lied is, wijst grafiek 24 (cf. bijlage 24) erop dat de meerderheid van de leerlingen voor een score tussen 1 en 5 kozen omdat de staven heel hoog en min of meer gelijk zijn in het begin van het staafdiagram. Ze vormen een horizontale lijn tussen 1 en 5 om dan meer en meer te dalen vanaf het cijfer 5. Dat bewijst dat de meerderheid van de leerlingen helemaal van dat lied niet houden.

Wat het vierde lied betreft (Nielson – *Kop in het zand*), dat een pop lied is, toont grafiek 25 (cf. bijlage 24) aan dat de meerderheid van de leerlingen een score tussen 7 en 8 kozen. De vorm van het staafdiagram is hier verschillend van het vorige. We merken op dat de staven heel laag beginnen en dan langzaam stijgen om een piek te bereiken op het niveau van het cijfer 7. Na het cijfer 8 zullen de staven heel sterk afnemen. Weinig leerlingen hebben een score tussen 1 en 5 en tussen 9 en 10 gekozen. Dat bewijst dat de leerlingen geen hekel hebben aan het lied en dat ze ook niet van het lied houden, maar dat het lied in het algemeen positief gewaardeerd wordt.

Wat het zevende lied betreft (Jayh – *Mooie dag*), dat ook een pop lied is, merken we op dat de vorm van grafiek 26 (cf. bijlage 24) min of meer dezelfde is als de vorige. Dat is normaal omdat de twee liederen delen uit hetzelfde muziekgenre maken. De meerderheid van de leerlingen hebben opnieuw voor het cijfer 7 gekozen en de staven beginnen relatief laag en zullen stijgen tot het cijfer 7 om opnieuw sterk dalen. Dat bewijst opnieuw dat pop liederen noch gehaat, noch aanbeden, maar normaal gewaardeerd zijn.

Wat het laatste lied betreft (Lil Kleine ft. Boef – *Krantenwijk*), dat een rap lied is, kunnen we vaststellen dat de vorm van grafiek 27 (cf. bijlage 24) het tegenovergestelde is dan het staafdiagram van het lied van Clouseau (grafiek 23). We merken op dat de meerderheid van de leerlingen voor een score tussen 7 en 10 gekozen hebben omdat de staven relatief hoog en bijna gelijk zijn tussen deze cijfers, zelfs als cijfer 8 een beetje hoger is. Vanaf het begin van het staafdiagram kunnen we zien dat weinig leerlingen voor een score tussen 1 en 5 kozen omdat de staven heel laag zijn tussen deze cijfers. De resultaten bewijzen dat de meeste van de leerlingen heel veel van dat lied houden.

Over het algemeen bewijzen deze grafieken dat leerlingen rap muziek het liefst hebben. Pop muziek wordt positief gewaardeerd maar zonder meer, terwijl schlager muziek meer de neiging heeft om te hinderen. Dat bevestigt wat hierboven wordt gezegd, dat de leerlingen zich identificeren met liederen die lijken op de liederen waar ze van houden, en dat ze meer aangetrokken worden door actuele liederen die de radio in het Engels en in het Frans draaien.

Sommige leerlingen liet me tevens opmerken dat Boef al Franstalige zangers had begeleid (in liederen die het Frans en het Nederlands mengen als *Hola* van L'Algérino ft. Boef). Dat lied werd op de muzikale markt gebracht en draaide op Franstalige radio's.

Wat betreft het algemene begrijpen van de verschillende voorgestelde liederen, zowel met als zonder videoclip, kunnen we uit tabellen 23 en 24 (cf. bijlage 24) waarnemen dat het niveau van begrijpelijkheid van elk lied door de leerlingen relatief laag is. Ik dacht dat de leerlingen beter schlager muziek dan rap muziek zouden begrijpen maar de cijfers hebben blijkbaar de neiging om op elkaar te lijken voor alle liederen en de scores zijn vaak onder het gemiddelde. Ze variëren tussen 2,5 en 5,2. Dat kan waarschijnlijk verklaard worden omdat de leerlingen gewoon niet gewend zijn naar Nederlandstalige liederen te luisteren en ze begrijpen. Hun oor is dus niet genoeg gevormd om deze liederen te begrijpen. Het is volgens mij de rol van de leraar de leerlingen zoveel liederen mogelijk te laten horen zodat ze zich aan het decoderen van de taal wennen.

Toch als we de gemiddelden met videoclip met de gemiddelden zonder videoclip vergelijken (cf. tabellen 23 en 24, bijlage 24) merken we op dat de videoclip een invloed op de begrijpelijkheid en op het affect van de leerlingen zou hebben. Wat de begrijpelijkheid betreft hebben de cijfers inderdaad de neiging om een beetje te stijgen voor alle liederen als de leerlingen naar de videoclip kijken. De liederen 3 en 5 bijvoorbeeld veranderden van een score van 3,6 (lied 3) en 4,2 (lied 5) zonder videoclip tot een score van 5,2 (lied 3) en 5,9 (lied 5) met videoclip. Deze twee liederen hebben de hoogste score van begrijpelijkheid met de videoclip. Wat lied 3 betreft worden de beelden van de videoclip direct verbonden met de teksten van het lied. Wat lied 5 betreft zong de zanger soms in het Frans en uit de videoclip begrepen de leerlingen dat het lied over een liefdesverklaring in Parijs ging. De videoclip is dus een manier voor de leerlingen om de context te begrijpen. De andere videoclips waren veel minder verbonden met de teksten. Daarom tellen de gemiddelden van begrijpelijkheid van de andere liederen een maximale score van 3, behalve het lied 7 dat een score van 4,1 bereikte en waarvan de videoclip nogal representatief was van wat de zanger zong.

Over het algemeen, zelfs met de videoclip, scoort de begrijpelijkheid van de leerlingen heel laag. De resultaten kunnen verklaard worden omdat de videoclip een context stelt maar het helpt niet om in detail te begrijpen wat wordt gezegd in het lied. In het lied van Guus Meeuwis, *15 miljoen mensen* bijvoorbeeld spreekt de zanger deze zin uit: 'een fiets staat nergens veilig'. Tegelijkertijd verschijnt het beeld van een fiets in de videoclip. Met behulp van het beeld kunnen de leerlingen het woord 'fiets' met het beeld van de fiets verbinden maar zullen de

leerlingen niet speciaal begrijpen wat er van de fiets wordt gezegd, dat is dat fietsen vaak worden gestolen in Nederland. Dat is volgens mij de rol van de leraar te zorgen dat de leerlingen dat bericht ontdekken.

Wat het affect betreft merken we op dat de videoclip een invloed daar ook op heeft (cf. tabellen 23 en 24, bijlage 24). De cijfers hebben opnieuw de neiging om te stijgen als de leerlingen naar de videoclip kijken, maar de verhouding tussen de verschillende liederen blijft dezelfde. De rap blijft dus het favoriete muziekgenre bij de leerlingen. Deze resultaten kunnen waarschijnlijk verklaard worden omdat de videoclip ontworpen is om te behagen.

Bovendien wilde ik ook weten of de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen een invloed op hun affect en op hun begrijpelijkheid hadden. Ik heb dus de overgangssectie en de kwalificatiesectie uit elkaar gehaald om het gemiddelde van affect en van begrijpelijkheid van elk lied te berekenen. Over het algemeen wijst tabel 25 (bijlage 28) erop dat de gemiddelden van de leerlingen uit de kwalificatiesectie lager zijn dan die van de leerlingen uit de overgangssectie, zowel voor het affect als voor de begrijpelijkheid. Deze resultaten kunnen we verklaren omdat de leerlingen uit de overgangssectie en degenen uit de kwalificatiesectie niet hetzelfde taalniveau hebben en leerlingen uit de kwalificatiesectie worden in het algemeen minder aangetrokken door de taal, als hierboven vermeld.

○ **Invloed van het bekende karakter van het lied op het affect en de begrijpelijkheid**

In dit deel heb ik onderzocht over het feit dat de leerlingen het voorgestelde lied al kennen een invloed zou hebben op hun affect en hun begrijpelijkheid van dat lied. Uit tabel 26 (cf. bijlage 24) kan vastgesteld worden dat de meerderheid van de leerlingen de liederen die ik heb voorgesteld niet kennen. Toch lijken sommige liederen meer bekend te zijn dan andere liederen. Het laatste lied bijvoorbeeld (Lil Kleine ft. Boef – *Krantenwijk*) is het bekendste lied (bekend bij 116 leerlingen op 393). De andere liederen lijken minder bekend te zijn maar het derde lied (Guus Meeuwis – *15 miljoen mensen* bekend bij 47 leerlingen) en het vijfde lied (Kenny B – *Parijs* bekend bij 44 leerlingen) zijn toch een beetje meer bekend dan de anderen. De andere liederen zijn bekend bij minder dan 35 leerlingen. De leerlingen die de liederen kennen, kennen deze, of omdat deze liederen tijdens de les Nederlands werden geanalyseerd (liederen 3 en 5 bijvoorbeeld), of omdat deze deel uitmaken van hun feesten (lied 10 bijvoorbeeld).

Wat betreft de invloed van het bekende karakter van het lied op het affect van de leerlingen toont tabel 27 (cf. bijlage 24) aan dat de leerlingen die het lied al kennen een hoger affect hebben dan degenen die het lied niet kennen. Als we naar het affect van het laatste lied kijken bijvoorbeeld kunnen we opmerken dat de leerlingen die het lied niet kennen een gemiddelde van affect van 6,20 halen terwijl degenen die het lied wel kennen een gemiddelde van affect 8,16 halen, wat een heel hoge score is. Als we de scoren van alle leerlingen verzamelen, krijgen we dus een algemeen gemiddelde van affect van 6,78. Dit algemeen gemiddelde maskeert de goede resultaten van de leerlingen die het lied wel kennen. Liederen 3 en 5 wijzen op dezelfde resultaten, hoewel de gemiddelden van affect van de leerlingen die deze liederen wel kennen minder hoog zijn dan het gemiddelde van affect van het laatste lied. Dat kunnen we uitleggen omdat hoe meer men een lied hoort, hoe meer men ervan houdt zelfs als het lied geen groot succes had vanaf de eerste beluistering. Dat is hoe de muzikale markt werkt.

Wat betreft de invloed van het bekende karakter van het lied op het begrijpen door de leerlingen duidt tabel 27 (cf. bijlage 24) aan dat de leerlingen die het lied wel kennen het beter begrijpen dan degenen die het lied niet kennen. Als we de gemiddelden van begrijpelijkheid van de leerlingen die de liederen 3, 5 en 10 al kennen, vergelijken, stellen we vast dat liederen 3 en 5 een gemiddelde van 6,55 en 6,70 hebben, wat al heel goed is vergeleken met het algemene gemiddelde van deze twee liederen dat de begrijpelijkheid van alle leerlingen bevat. Toch wat het laatste lied betreft, hoewel het niveau van begrijpelijkheid van de leerlingen die het lied wel kennen (4,72 in vergelijking met een algemeen gemiddelde van 3,55) steeg, blijft dat niveau van begrijpelijkheid toch onder het gemiddelde. Dat bewijst dat zelfs als de leerlingen rap liederen kennen, begrijpen ze niet goed in tegenstelling tot pop liederen en schlager muziek (misschien hebben ze ook in de klas geanalyseerd) die ze beter begrijpen. Dat fenomeen kunnen we verklaren omdat rap liederen veel sneller gaan en de zangers meer de neiging hebben om dialecten en tussentaal te gebruiken dan in schlager en pop muziek bijvoorbeeld.

3.3.2.4 Na het experiment

In dit deel richt ik me op het lied dat de leerlingen in het algemeen liever horen en ik verklaar waarom. Dat is een manier om te weten welk muziekgenre ze het leukste vinden en wat trekt ze aan in dat muziekgenre. Bovendien ga ik na of de leerlingen een verschil tussen de verschillende accenten en de verschillende muziekgenres in de voorgestelde liederen opmerken. Daarna vergelijk ik de vooroordelen die ze over het Nederlandstalige lied voor het experiment hadden met hun meningen daarover na het experiment om te weten of hun mening veranderde. Ten slotte analyseer ik de belangen om het Nederlandse lied in de les Nederlands te gebruiken volgens de leerlingen.

○ **Het favoriete lied**

Wat betreft het favoriete lied (cf. vraag 7) wijst grafiek 28 (cf. bijlage 24) erop dat het laatste lied veel meer interesse werkt bij de leerlingen dan de andere liederen: 195 leerlingen zeiden dat ze dat lied liever hoorden. Sommige leerlingen hebben zelfs harten getekend rond de titel van het lied in hun papieren vragenlijst. De andere leerlingen die niet voor dat lied kozen, zijn gelijk verdeeld, met uitzondering van de liederen 5, 8 en 9 die door meer leerlingen gewaardeerd worden dan de andere liederen (34, 30 en 35 leerlingen). Minder dan 30 leerlingen hebben de andere liederen liever. Over het algemeen kunnen we waarnemen dat de leerlingen rap liederen en vooral het lied van Lil Kleine liever hebben. Pop liederen zijn goed gewaardeerd maar niet zoveel als rap liederen en schlager liederen zijn vaak niet goed gewaardeerd door de leerlingen, zoals hierboven vermeld.

Wat betreft de redenen waarom de leerlingen het laatste lied liever hebben, heb ik de meer relevante antwoorden verenigd en in het Nederlands vertaald: 'ik kende het lied al', 'het ritme is meeslepend', 'het zorgt voor een goede sfeer', 'ik houd van rap', 'het lijkt op wat ik al ken en naar wat ik in het alledaags leven luister', 'het is bestemd voor jongeren', 'dat is onze generatie', 'het is actueel', 'de videoclip is leuk', 'Ik houd van Lil Kleine en Boef. Soms hoor ik ze als ik uit ga' en 'Boef is mijn favoriete zanger'. Het bekende karakter van het lied toont, als eerder gezegd, dat hoe meer men naar een lied luistert, hoe meer men ervan zal houden. Bovendien verwijzen de leerlingen naar het ritme en naar het actuele karakter van het muziekgenre die met hun generatie overeenkomt en naar wat ze op de radio luisteren. Over het algemeen houden ze veel van rap muziek. De videoclip doet de leerlingen nog meer van het lied houden. Veel leerlingen hebben toegevoegd dat ze niet dachten dat er goede 'beats' waren die hun zouden aantrekken. Dat is heel positief omdat, met dat experiment, ik wilde laten zien

dat er andere liederen dan schlager muziek bestonden, en dat ze door zulke liederen zouden geïnteresseerd kunnen worden.

- **Variatie van accenten en verscheidenheid van muziekgenres**

Wat betreft de verscheidenheid van muziekgenres en de variatie van accenten in de verschillende voorgestelde liederen (cf. vragen 8.1 en 8.2) wijst tabel 28 (cf. bijlage 24) erop dat de meerderheid van de leerlingen vonden dat de accenten en muziekgenres gevarieerd of een beetje gevarieerd waren. 83 leerlingen vinden de muziekgenres een beetje gevarieerd en 211 leerlingen vinden dat ze gevarieerd zijn. 122 leerlingen vinden dat de accenten een beetje gevarieerd zijn en 195 leerlingen vinden ze gevarieerd. Een minderheid van leerlingen denken dat de muziekgenres en accenten helemaal niet gevarieerd en heel gevarieerd zijn. Over het algemeen constateren we dat de leerlingen het verschil tussen de accenten horen en ze begrijpen ook dat er verschillende muziekgenres bestaan. Toch was ik een beetje verrast door sommige commentaren van leerlingen die vonden dat de muziekgenres slechts een beetje gevarieerd waren. Ze verwachtten dat het nog meer gevarieerd zou zijn. Sommigen schreven bijvoorbeeld dat er een gebrek aan electro en rock was. De bedoeling van deze vraag was ervoor te zorgen dat de leerlingen beseften dat er andere muziekgenres bestonden dan schlager muziek maar ik heb me laten beïnvloeden door mijn eigen muzieksmaak en vergat andere muziekgenres zoals electro en rock in te sluiten. Wat de accenten betreft hebben een minderheid van leerlingen niet gehoord dat er verschillende accenten waren. Dat bewijst dat deze leerlingen de taal niet goed begrijpen en dat ze niet genoeg Nederlands uit verschillende regio's horen (Nederland, Vlaanderen).

- **Vergelijking tussen de vooroordelen van de leerlingen voor het experiment en hun mening na het experiment**

Ten eerste is hier een overzicht van de vooroordelen van de leerlingen over het Nederlandstalige lied voor het experiment (vraag 1): 118 leerlingen (30%) hadden een positieve mening, 163 leerlingen (42%) hadden een negatieve mening, 72 leerlingen (18%) hadden een gematigde mening en 40 leerlingen (10%) hadden geen mening. Wat betreft hun nieuwe mening over het Nederlandstalige lied na het experiment (vraag 8) stel ik vast dat 198 leerlingen (50%) nu een positieve mening hebben, 66 leerlingen (17%) hebben een negatieve mening en 129 leerlingen (33%) hebben een gematigde mening. Het percentage van leerlingen die een negatieve mening hadden, daalde dus van 25% terwijl het percentage van leerlingen die een positieve mening hadden, van 20% steeg. Het percentage van leerlingen die een gematigde

mening hadden, steeg van 15% en het percentage van degenen die geen mening hadden, verdween.

De leerlingen die nu een positieve mening over het Nederlandstalige lied hebben, vinden dat er een grote verscheidenheid van muziekgenres was tijdens het experiment. Ze identificeren het Nederlandstalige lied met wat ze gewend zijn te horen en ze verwijzen vaak naar het ritme, het moderne karakter van het lied en naar rap liederen die ze leuk vinden. Sommige waren zelfs verrast van deze verscheidenheid en daarom veranderde zij van mening: ‘we denken vaak aan kinderliedjes of zachte liederen zoals het eerste lied maar er bestaan nog veel andere soorten liederen, ik was verast’. ‘ik onderschatte het Nederlands dat perfect past bij rapmuziek’, ‘ik heb de Nederlandse taal te snel geoordeeld. De liederen zijn super leuk en ik begrijp niet waarom ze minder geliefd zouden zijn door het publiek’, ‘de muziekgenres zijn eigenlijk gevarieerd. Ik ben verrast zulke liederen te waarderen omdat ik dacht dat het Nederlands niet geschikt was voor muziek’. Sommige leerlingen zelfs zeggen dat ze vergeten dat de liederen in het Nederlands zijn en dat verandert het imago die ze van het Nederlands hadden en dat het meer gemediatiseerd zou moeten zijn in Wallonië. Andere leerlingen voegen ook toe dat ze nu zich voor het Nederlandse lied zullen interesseren.

Wat de gematigde meningen betreft hangt de waardering van de leerlingen van het muziekgenre af: ‘sommige liederen zijn leuk en andere zijn waardeloos’, ‘ik hou niet van schlager muziek omdat het mijn stijl niet is. Ik luister liever naar rap liederen omdat ze meeslepend zijn’. De leerlingen lijken dus moderne en meeslepende liederen te waarderen (vooral rap liederen) maar ze verwijzen ook vaak naar de moeilijkheid om de teksten te begrijpen door het accent en de snelheid van het lied: ‘sommige liederen zijn leuk maar moeilijk te begrijpen omdat het te snel gaat’. Bovendien, hoewel sommigen de moderne liederen leuk vonden, blijven ze toch hun focus op de taal te richten: ‘wat het ritme betreft zijn sommige liederen leuk maar de taal en de accenten blijven toch lelijk. Het is toch minder goed dan het Engels en het Frans’. Sommige leerlingen beseften dat hun focus op de taal van een gebrek aan gewoonten komt toen ze zeiden: ‘sommige liederen zijn leuk maar het blijft toch raar omdat we niet gewend zijn. Ik veronderstel dat als ik Nederlandstalig was, zou ik een andere mening hebben’.

Wat de negatieve meningen betreft zijn de leerlingen er niet geslaagd zich van dat negatieve imago dat ze van de taal hebben los te maken, ondanks de verscheidenheid van de muziekgenres: ‘het was niet leuk omdat de taal te agressief is. Ik heb de indruk dat men tegen me schreeuwt’, ‘het is een echte ruwe taal’, ‘het klinkt niet goed’. Bij deze leerlingen heeft de

taal het ritme overgenomen. Dat verhindert de leerlingen om van het lied te genieten. Daarom luisteren ze liever naar Engelstalige en Franstalige liederen. Bovendien verwijzen ze opnieuw naar de moeilijkheden om de taal te begrijpen: ‘ik begreep niets. Ik zal niet luisteren naar liederen die ik niet begrijp’. De taal en het gebrek aan begrijpelijkheid vormen dus een belemmering bij deze leerlingen.

- **Belang van Nederlandstalige liederen voor de les Nederlands volgens de leerlingen**

In dit deel onderzocht ik naar wat de leerlingen denken te kunnen leren in een les Nederlands met behulp van het lied (cf. vraag 8.3). Over het algemeen blijkt het dat de leerlingen veel gewicht aan het leren van de woordenschat hechten: 210 leerlingen verwezen naar de woordenschat. Sommigen zeggen dat het gemakkelijker is de woordenschat te onthouden door het lied te gebruiken (16 leerlingen). Anderen hebben ook toegevoegd dat het lied een goede manier was om nieuwe uitdrukkingen (29 leerlingen) en woorden in de omgangstaal in tegenstellingen tot de standaardtaal (7 leerlingen) te leren. Na de woordenschat verwezen ook veel leerlingen naar het leren van de verschillende accenten (74 leerlingen) en van de goede uitspraak (89 leerlingen). De leerlingen hebben de uitspraak ook met de luistervaardigheid verbonden (86 leerlingen). Sommigen zeiden dat de luistervaardigheid een goede manier was om de accenten te leren, om zich te wennen aan de snelle tempo van het lied (6 leerlingen) en om onze oren te wennen aan Nederlandse liederen (12 leerlingen). Na de woordenschat en de uitspraak hechten de leerlingen belang aan de Nederlandstalige cultuur (74 leerlingen) en sommigen zelfs van het leren van de Nederlandstalige muzikale cultuur spreken (20 leerlingen). Ze denken dat het lied een goede manier is om nieuwe artiesten te ontdekken. Bovendien lijkt het erop dat weinig leerlingen belang hechten aan het leren van de grammatica (53 leerlingen), dat alleen na de woordenschat, de uitspraak en de cultuur voorkomt. Bovendien hadden sommige leerlingen het over motivatie (17 leerlingen). Volgens hen zou het lied de negatieve visie van de leerlingen over de Nederlandse taal veranderen. Ze hebben ook het speelse karakter van het lied (12 leerlingen) en de variatie van onderwijsmethoden (12 leerlingen) vermeld: ‘het is leuk omdat het verschillend is van een boek of van een blad papier. Het motiveert omdat we leren en we ons vermaken’.

Alles tezamen genomen hechten de leerlingen heel veel belang aan de woordenschat. Dat is volgens mij normaal omdat, net als hierboven geschreven, staat de woordenschat in het centrum van het leren van vreemde talen. Daarna lijken het decoderen van de accenten en de goede uitspraak ook belangrijk te zijn voor de leerlingen omdat om een taal te leren, moeten ze

ten eerste de taal decoderen (de verschillende accenten begrijpen) en overigens een goede uitspraak hebben om begrepen te worden. Dan komt het ontdekken van de Nederlandstalige cultuur op de derde plaats, voor het leren van de grammatica. Dat kan verklaard worden omdat het leren van de grammatica door het lied, het lied kan verminken. Het is ook minder aangenaam het lied te gebruiken om de grammatica te leren dan om zijn inhoud te analyseren. De leerlingen houden in het algemeen niet van grammaticalessen. Ten slotte komen de motivatie en het speelse karakter op de laatste plaats waarschijnlijk omdat de vraag was: ‘wat denk je te kunnen leren in de les Nederlands met behulp van het lied?’. De leerlingen hebben dus de neiging om aan concrete instrumenten van de taal (woordenschat, uitspraak, cultuur, grammatica) te denken dan aan de verschillende methoden om deze concrete instrumenten te verwerven (speelse karakter van het lied en motivatie).

3.3.3 Mening van de leraren die het experiment hebben bijgewoond

In dit onderdeel zal ik mijn aandacht niet op elke vraag van de vragenlijst richten omdat ik al over veel elementen heb gesproken in de analyse van de vragenlijsten bestemd voor de leerlingen en voor de leraren. Ten eerste zal ik het hebben over de reactie van de leerlingen tijdens het experiment (vragen 2,3 en 4). Daarna zal ik de reactie van de leraren behandelen wat betreft de keuze van de verschillende voorgestelde liederen (vragen 5 en 6). Ten slotte zal ik het nut van deze liederen in een les Nederlands bespreken (vragen 7 en 8).

Wat betreft de reactie van de leerlingen tijdens het experiment (vragen 2, 3 en 4) hebben 17 leraren op de 18 ondervraagde leraren gevonden dat hun leerlingen gemotiveerd waren om naar Nederlandse liedjes te luisteren. De meerderheid was niet verrast door de motivatie van de leerlingen. Ze verwachtten dat de leerlingen in het algemeen gemotiveerd zouden zijn omdat ze dat soort activiteiten, die van de traditionele leermethoden veranderen leuk vinden. Ze waarderen vooral rap liederen. Om hun antwoord te verklaren hebben veel van hen de reactie van de leerlingen beschreven. Daarom heb ik de vragen 2 en 4 verenigd. Over het algemeen zijn de meeste van de reacties van de leerlingen positieve reacties: ‘ze dansten op het ritme van de muziek’, ‘ze sloegen de maat met hun voet’, ‘ze zagen er oplettend, geïnteresseerd en nieuwsgierig uit’. Andere leraren hebben de reactie van de leerlingen over de liederen van het begin van het experiment (schlager) van de reactie van de leerlingen over de liederen aan het einde van het experiment (rap) onderscheiden: ‘Ze verveelden zich aan het begin, als de liederen

zachter waren maar hoe meer ze actief werden, hoe meer de leerlingen aandachtig naar de videoclippen keken'. Het experiment werd volgens de leraren door de leerlingen serieus genomen.

Wat betreft de reactie van de leraren over de keuze van de verschillende voorgestelde liederen (vragen 5 en 6) stelt de meerderheid van de ondervraagde leraren vast dat de keuze van liederen heel gevarieerd was. De liederen waren volgens hen aangepast aan de muzieksmaak van elke leerling. Veel leraren hebben ook opgemerkt dat de voorgestelde liederen een opvolging was van de ouderwetse naar de moderne liederen. Deze waren meer en meer ritmisch. Volgens hen is dat 'een verstandige keuze' omdat het een goede manier is 'om de negatieve vooroordelen weg te werken' en om te laten horen dat 'het Nederlandse lied leuk kan zijn en ook gelijk aan wat ze gewoonlijk luisteren in het Engels en in het Frans'. Sommige leraren vonden ook dat deze liedjes representatief waren voor de Nederlandstalige cultuur. Bovendien hebben alle leerkrachten (18 op 18) nieuwe liederen ontdekt. Sommige leraren kenden helemaal geen liederen en anderen kenden wel Marco Borsato en Clouseau maar hebben vooral de moderne liederen ontdekt. De liederen die het meest hebben verrast zijn rap liederen omdat de leraren verrast waren door 'de actuele diversiteit'. Toch waren de meerderheid van de leraren niet verrast door de voorgestelde liederen omdat, zelfs als ze nieuwe liederen hebben ontdekt, ze reeds wisten dat er een grote diversiteit aan muziekgenres was in het Nederlands.

Wat betreft het nut van de voorgestelde liederen in een les Nederlands (vragen 7 en 8) zijn 12 leraren (op 18 leraren) van mening dat alle voorgestelde liederen zouden kunnen worden gebruikt in de les Nederlands. Veel van hen hebben toegevoegd dat het origineel is om met liederen te werken en dat alle liederen nuttig kunnen zijn zowel om de taal te leren dan over de cultuur te leren. Het is ook een goede manier om de luistervaardigheid te oefenen. Toch hangt de keuze van de liederen van het niveau, van de sociale achtergrond en van de leeftijd van de leerlingen en de leraar moet ook zorgen dat er geen grofheid verschijnt in het lied en dat de woordenschat rijk genoeg is. Sommige leerkrachten hebben ook gezegd dat de teksten (de inhoud) interessant moeten zijn. Andere leraren, maar een minderheid was niet overtuigd van het nut van rap liederen. Ze denken dat zelfs als het ritme pakkend is, past de taal (gewesttaal) niet in het onderwijs en sommige accenten zijn moeilijk te ontleden. Daarmee ga ik niet akkoord omdat, zoals eerder gezegd, ik denk dat de leerlingen ook naar authentiek Nederlands moeten luisteren.

4. Algemene conclusie

Om deze scriptie te concluderen wil ik graag ten eerste de drie belangrijke doelstellingen van deze scriptie herhalen, daarna mijn hypotheses die betrekking hebben op de twee enquêtes uitgevoerd door de leraren en de leerling verifiëren, en ten slotte antwoorden op de voornaamste onderzoeksvraag. Gedurende de conclusie zal ik enkele methodologische inzichten geven.

De bedoeling van deze scriptie was ten eerste de negatieve vooroordelen die leerlingen hebben over het Nederlandse lied weg te werken. Het wijst er ook op dat het niet ouderwets of waardeloos is om Nederlandse liederen, en voornamelijk hedendaagse muziekgenres te gebruiken in een les Nederlands, en het laat zien dat hedendaagse liederen een groter impact op de motivatie van de leerlingen hebben om zich voor de Nederlandse taal en cultuur te interesseren.

Wat betreft de veronderstellingen over het gebruik van het Nederlandstalige lied door leraren, is hier een herhaling van de verschillende hypotheses:

1. Het Nederlandstalige lied wordt niet veel gebruikt door leraren Nederlands.
2. De nadelen van het gebruik van het Nederlandstalige lied in de les Nederlands zijn dat de leraren geen tijd hebben om deze te zoeken en te gebruiken en weinig materiaal wordt voorgesteld.
3. De voordelen van het gebruik van het lied in de les Nederlands hebben te maken met het speelse karakter van het lied dat motiveert de leerlingen om de taal en de cultuur te ontdekken.
4. De leraren gebruiken vooral ouderwetse en onbekende liederen in hun les Nederlands, vaak schlager muziek.
5. In het kader van de didactische unit gebruiken ze het lied vooral om de receptieve vaardigheden te oefenen (het luisteren en het lezen), eerder in de presentatie en fixatie onderwijsfases dan als exploitatie.
6. Buiten de didactische unit wordt het lied vooral als extra gebruikt.
7. Het zijn de leraren die de liederen kiezen, niet de leerlingen.
8. Het lied wordt niet geëvalueerd.

In het kader van mijn enquête werd de eerste hypothese niet bevestigd. De meerderheid van de deelnemende leraren gebruiken het Nederlandstalige lied in hun les. Toch kan dat verklaard worden omdat de leraren die aan mijn enquête deelnamen, vooral leraren zijn die geïnteresseerd worden voor het gebruik van lied in de les Nederlands en die het lied eigenlijk

gebruiken. Een minderheid van de deelnemende leraren gebruiken niet het lied in hun les omdat ze geen tijd hebben en omdat ze denken dat ze moeten kiezen tussen moderne liederen die de leerlingen interesseren maar die geen pedagogische bijdrage aanbiedt en minder aantrekkelijke ouderwetse liederen voorgesteld in schoolboeken maar die een pedagogische bijdrage wel aanbieden. Ik ga daarmee niet akkoord en ik ben ervan overtuigd dat beide genres verschillende pedagogische bijdragen kunnen aanbieden.

Wat de nadelen betreft werd mijn hypothese bevestigd. Het gebrek aan tijd en aan keuze zijn inderdaad nadelen en redenen waarom de leraren het lied niet gebruiken in hun les. Toch voegen de leraren andere nadelen toe: het gebrek aan motivatie door de leerlingen, het moeilijke klasbeheer, de moeilijkheden om de teksten te begrijpen en om aan de muzieksmaak van elke leerling te voldoen en een gebrek aan materiaal. Voor deze nadelen stel ik voor een paar oplossingen. Om de leerlingen te motiveren moeten de leraren zich aanpassen aan de muzieksmaak van de leerlingen. Ze moeten actuele muziekgenres, zoals rap liederen en popliederen gebruiken. Bovendien moeten de leraren duidelijke doelstellingen geven in verband met het lied en laten weten dat ze de stof moeten leren voor de evaluatie. Op die manier zullen de leerlingen de les serieus nemen. Het is ook waar dat de teksten soms moeilijk te begrijpen zijn omdat de tempo te snel gaat en de accenten zijn zeer verschillend maar de bedoeling is niet dat de leerlingen de teksten begrijpen bij het eerste luisteren. Het is ook belangrijk om authentieke Nederlands aan de leerlingen te laten horen. Het is ook niet de bedoeling aan de muzieksmaak van elke leerling te voldoen. Dat is onmogelijk en daarom is het belangrijk om de muziekgenres te variëren en niet alleen rapliederen of schlagerliederen te gebruiken. Volgens mij is het gebrek aan materiaal in de klas het enige nadeel waarop de leraar geen invloed heeft. Wat het gebrek aan keuze en tijd betreft vereist volgens mij de voorbereiding van een activiteit rond het lied zoveel tijd als de voorbereiding van een luister- of leesoefening.

Wat betreft de voordelen van het gebruik van het Nederlandstalige lied in een les Nederlands ga ik ermee eens met alle voordelen vermeld door de deelnemende leraren. Ten eerste wijst het algemeen gemiddelde van motivatie dat de leraren overtuigd zijn van de positieve invloed van het lied op de motivatie van de leerlingen. Het speelse karakter van het lied verandert van de meer traditionele oefeningen. Het algemeen gemiddelde van het nut van het lied voor de taal toont ook aan dat de leraren overtuigd zijn van het nut van het lied in de les om de taal te leren, en vooral om over de woordenschat en de cultuur te leren. De uitspraak

en de grammatica scoren een klein beetje lager maar zijn toch belangrijk. Sommige leraren verwijzen ook naar het dynamisme en het authentieke en concrete karakter van het lied.

De vierde hypothese werd ook bevestigd. De deelnemende leraren gebruiken inderdaad vooral schlager muziek of ouderwetse en onbekende liederen. Toch denken de meerderheid van de leraren dat ze actuele liederen gebruiken maar de artiesten die ze noemen overeenkomen niet met wat de leerlingen als ‘actuele liederen’ beschouwen. Clouseau wordt het meest vermeld, maar volgens de leerlingen is Clouseau geen actuele zanger. Bovendien zeggen de meeste leraren dat ze ‘variété’ gebruiken in hun les maar de actuele muziekgenres zoals rap muziek werd veel minder gekozen. Volgens hen hebben moderne liederen minder te bieden dan ‘variété’. Daarmee ga ik ook niet akkoord. Beide genres bieden verschillende elementen.

De vijfde hypothese werd gedeeltelijk bevestigd. Het lied wordt inderdaad het meest gebruikt om de receptieve vaardigheden te oefenen (luisteren en lezen) binnen de didactische unit. De leraren gebruiken vooral invuloefeningen om het accent op de woordenschat te leggen. Toch wordt het lied vooral gebruikt als extra, aan het einde van de didactische unit, of in de aanvangsfase aan het begin van de didactische unit, en minder in de presentatie en fixatie onderwijsfasen. Dit duidt aan dat het lied niet als een object van analyse op zich wordt beschouwd. Ik ben ervan overtuigd dat het efficiënter zou zijn om het lied als kern van de didactische unit te beschouwen en een echte (literaire) analyse daarvan te maken.

Wat het gebruik van het lied buiten de didactische unit betreft wordt het lied inderdaad vooral als extra gebruikt. Opnieuw toont het aan dat het lied geen object van analyse is maar alleen voor het plezier, als beloning wordt gebruikt, aan het einde van een periode, tijdens een karaoke of vlak voor de vakantieperiode.

De zevende hypothese wordt ook gevestigd. De verschillende liederen worden meestal door de leraar gekozen. Toch hebben we gezien in de “theorie de l’autodétermination” van Deci en Ryan dat de leraar een zekere controle en autonomie aan de leerling moet laten zodat hij een gevoel van zelfbeschikking (“sentiment d’autodétermination”) ontwikkelt. Als de leraar geen keuze aan de leerling laat ontwikkelt de leerling een extrinsieke motivatie, maar de leraar moet streven naar een intrinsieke motivatie bij de leerlingen, zonder externe druk.

De laatste hypothese wordt ook gevestigd. De leraren evalueren over het Nederlandse lied niet omdat het verboden is te evalueren over een inhoud. Toch denk ik dat het mogelijk en noodzakelijk is zodat het lied serieus wordt genomen door de leerlingen. De leraren moeten ervoor zorgen dat de leerlingen de ideeën die aanwezig zijn in het lied, terugdenken en

hergebruiken om te antwoorden op een bredere kwestie over een thema gezien in klas. De pedagogie door een project te maken is ook een goede manier om te evalueren.

Wat betreft de veronderstellingen over de enquête uitgevoerd onder de leerlingen zijn hier de verschillende hypotheses:

1. De leerlingen kennen heel weinig Nederlandse liederen en ze kennen vooral kinderliedjes en schlager muziek.
2. Ze worden in het algemeen gemotiveerd door het Nederlandse lied.
3. De leerlingen begrijpen beter schlager muziek en pop muziek dan rap muziek.
4. De videoclip heeft een invloed op het affect en de begrijpelijkheid van de leerlingen.
5. Ze waarderen meer actuele muziekgenres (rap muziek) dan ouderwetse muziekgenres (schlager muziek).
6. De leerlingen hebben negatieve vooroordelen over het Nederlandstalige lied maar na het experiment zullen ze van mening veranderen.
7. Na het experiment zullen de leerlingen beseffen dat de accenten en muziekgenres nogal gevarieerd zijn in de voorgestelde liederen.

Wat de eerste hypothese betreft was ik echt verrast. De hypothese wordt niet bevestigd. Ik verwachtte dat de leerlingen vooral kinderliedjes en schlager muziek kennen, en heel weinig actuele liederen omdat ik dacht dat moderne liederen vooral in het Nederlandstalige gebied bekend waren maar ik had het mis. Ze kennen inderdaad veel kinderliedjes en dat heeft te maken met het feit dat het lied meer in de basisschool wordt gebruikt dan op het secundair onderwijs. Toch kennen de leerlingen ook veel moderne liederen en vooral rap liederen. De drie artiesten die het meest voorkomen zijn rappers. Bovendien hebben de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en het onderwijsnet waar ze ingeschreven zijn een grote invloed op de bekendheid van Nederlandse liederen door de leerlingen. De leerlingen die geen Nederlandse liederen kennen, komen vooral uit de kwalificatiesectie en uit het gesubsidieerd officieel onderwijs omdat ze minder gemotiveerd zijn door het lied ('het is zinloos') en omdat ze geen 'schoolse' cultuur hebben. Dit heeft te maken met de theorie van de 'expectancy-value' van Eccles en Wigfield. Een leerling kan niet gemotiveerd zijn om een taak te maken als hij de waarde van de taak kan niet waarnemen ("perception de la valeur de la tâche"). De leraar moet het nut van de taak verduidelijken zodat de leerling een intrinsieke motivatie ontwikkelt.

De tweede hypothese wordt bevestigd. Over het algemeen zijn de leerlingen gemotiveerd om het Nederlandstalige lied in de les Nederlands te gebruiken omdat het

verandert van traditionele oefeningen. Toch lijken leerlingen die uit de kwalificatiesectie en uit het gesubsidieerd officieel onderwijs komen, minder gemotiveerd zijn, net als hierboven vermeld.

Wat de derde hypothese betreft wordt het niet bevestigd. Het niveau van begrijpelijkheid van elk lied is heel laag, onder de gemiddelde en het maakt niet uit om welk muziekgenre het gaat. Toch hebben de leerlingen de neiging om de teksten beter te begrijpen als ze het lied al kennen. De meerderheid van de leerlingen kennen de liederen niet maar voor degenen die de liederen wel kennen heeft de bekendheid van het lied een invloed op de begrijpelijkheid en op het affect van deze leerlingen.

De vierde hypothese wordt ook bevestigd. De videoclip hebben ook een invloed op het affect en de begrijpelijkheid van de leerlingen. Ze begrijpen en waarderen het lied meer als ze naar de videoclip kijken. De sociaaleconomische achtergrond heeft hier ook een invloed. Het affect en begrijpelijkheid van de leerlingen uit de kwalificatiesectie lager zijn dan degenen van leerlingen uit de overgangssectie. Opnieuw heeft dat te maken met de motivatie van deze leerlingen en ook met hun niveau van taal.

Wat de vijfde hypothese betreft waarderen de leerlingen rap liederen inderdaad veel meer dan schlager liederen. De pop liederen staan tussen de schlager en de rap liederen. Ze worden ook gewaardeerd maar niet zoveel als rap liederen. Bovendien hebben de meerderheid van de leerlingen het lied van Lil Kleine liever omdat het lied hun bekend is, omdat het actueel is, omdat het ritme leuk meeslepend is, omdat ze rap liederen echt leuk vinden en ook omdat de videoclip aantrekkelijk was.

De zesde hypothese wordt ook bevestigd. Voor het experiment hadden de meeste van de leerlingen negatieve vooroordelen over het Nederlandstalige lied. Ze identificeerden het lied met schlager muziek of met kinderliedjes en ze vonden de taal en de accenten agressief. Veel leerlingen hebben ook gezegd dat ze de Nederlandse liederen niet leuk vonden omdat ze deze niet begrepen. Na het experiment hebben de meeste van de leerlingen hun mening veranderd naar een positieve mening. Ze ontdekten dat er een grote verscheidenheid van muziekgenres was en ze begonnen Nederlandstalige liederen te identificeren met andere liederen in het Engels en in het Frans die ze al kenden. Ze verwezen naar het leuke ritme en de moderniteit van sommige liederen sommigen ook zeiden dat rap liederen echt leuk waren. Sommige leerlingen waren verrast en vergat dat de liederen in het Nederlands waren. De leerlingen hebben dus een intrinsieke motivatie voor Nederlandse liederen ontwikkeld.

Wat de laatste hypothese betreft beseften de meeste van de leerlingen inderdaad na het experiment dat de accenten en muziekgenres gevarieerd waren. Toch heb ik opgemerkt dat de muziekgenres nog meer ik had kunnen variëren als ik andere muziekgenres als electro en rock had toegevoegd.

Tot slot zal ik proberen om op de voornaamste onderzoeksvraag te antwoorden. De vraag was: *Hoe zouden de Nederlandstalige liedjes helpen om op de ene kant de motivatie van de leerlingen te bevorderen en op de andere kant om nuttig te zijn bij het leren van de Nederlandse taal en de Nederlandstalige cultuur?* We hebben vastgesteld dat het lied een relevant cultureel gebied was omdat de leerlingen veel over de geschiedenis van de taal en over de tradities en folklore van de Nederlandstalige mensen kunnen leren. We hebben ook bewezen dat het lied nuttig was om alle aspecten van de taal te leren (woordenschat, uitspraak en grammatica). Het authentieke karakter van het lied toont verschillende accenten en registers en het is belangrijk te laten zien dat naast de norm, bestaat ook andere manieren om zich uit te drukken. Om een korte antwoord te geven op deze onderzoeksvraag zou ik zeggen dat het belangrijk is om te variëren en niet altijd hetzelfde muziekgenre te gebruiken. Schlager en rap liederen stellen allemaal materiaal voor maar de natuur van dit materiaal is zeer verschillend. Schlager muziek stelt meer taalkundige inhoud (woordenschat en grammatica) voor maar rap liederen zijn een goede manier om over de verscheidenheid van de taal te leren (de accenten, de uitspraken, de verschillende registers). Bovendien zou rap liederen volgens mij meer invloed hebben op de motivatie van de leerlingen omdat het genre actueel is. Misschien zullen moderne muziekgenres een intrinsieke motivatie bij de leerlingen ontwikkelen. Ze zullen nieuwsgierig worden en zullen zelf gaan zoeken op YouTube wat er bestaat in de Nederlandstalige muzikale cultuur. Een intrinsieke motivatie ontwikkelen is de bedoeling van deze scriptie.

5. Bibliografie

Beheydt, Ludo, 'Vlaamse en Nederlandse cultuur: een contrastieve benadering van representaties', in: Pro of contra(stief)? Implicaties van de contrastieve aanpak voor het NVT-onderwijs (2011), pp75-90.

Colyn D., Evrard L., Hody M. *Kompas 4: logboek*. Waterloo: Plantyn, 2010.

Colyn D., Evrard L., Hody M. *Kompas 4: praktijkboek*. Waterloo: Plantyn, 2010.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2017). *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques : langues modernes*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2017). *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques : langues modernes*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux.

Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'école*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.

Communauté française de Belgique (2005 et 2007). *Familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2018). *Langues Modernes. Outil d'accompagnement du référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques »*. 2^e degré TQ. Formation Commune. Cours à 2 et 4 périodes. Bruxelles : Service général de l'Enseignement organisé par la fédération Wallonie-Bruxelles.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2018). *Langues Modernes. Outil d'accompagnement du référentiel « Socles de compétences »*. 1^{er} degré commun. Cours à quatre périodes. Bruxelles : Service général de l'Enseignement organisé par la fédération Wallonie-Bruxelles.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2018). *Langues Modernes. Outil d'accompagnement du référentiel HPT. 2^e degré professionnel. Formation Commune. Cours à deux périodes*. Bruxelles : Service général de l'Enseignement organisé par la fédération Wallonie-Bruxelles.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2018). *Langues Modernes. Outil d'accompagnement du référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques »*. 2^e degré de l'enseignement général et technique de transition. Langue moderne 1. Cours à quatre périodes. Bruxelles : Service général de l'Enseignement organisé par la fédération Wallonie-Bruxelles.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2018). *Langues Modernes. Outil d'accompagnement du référentiel « Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques »*. 2^e degré de l'enseignement général et technique de transition. Langue moderne 2. Cours à quatre périodes. Bruxelles : Service général de l'Enseignement organisé par la fédération Wallonie-Bruxelles.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2000). *Programmes d'études et des options de base simples : langues germaniques. Enseignement général et technique de transition : 2^e et 3^e degrés, cahiers 1 à 5*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Communauté française de Belgique (1999). *Socles de compétences en langues modernes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche.

Communauté française de Belgique (2017). *Socles de compétences en langues modernes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

Conseil de l'Europe (2017). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre. Enseigner. Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

Council of Europe (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Amsterdam: Nederlandse Taalunie on Dutch translation.

Council of Europe (2018). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*. Amsterdam: Nederlandse Taalunie on Dutch translation.

Debilde G, Hody M. *Talenknobbel 1: 3^e degré*. Waterloo: Plantyn, 2006.

Debilde G, Hody M. *Talenknobbel 2: 3^e degré*. Waterloo: Plantyn, 2007.

Disseldorp, Rajko, *Hiphop in Nederland: de tien rappers van dit moment*. Amsterdam: Uitgeverij Q, 2017.

Eechaudt Ludo. *Gr@ag Gedaan Plus 5^{de}: leerlingenboek*. Namur: Érasme, 2013.

Eechaudt Ludo. *Gr@ag Gedaan Plus 5^{de}: oefenboek*. Namur: Érasme, 2013.

Eechaudt Ludo. *Gr@ag Gedaan Plus 6^{de}: leerlingenboek*. Namur: Érasme, 2013.

Eechaudt Ludo. *Gr@ag Gedaan Plus 6^{de}: oefenboek*. Namur: Érasme, 2013.

Evrard, Laurence. *Accent op ta@lent 5^{de}: leerlingenboek*. Namur: Érasme, 2016.

- Evrard, Laurence. *Accent op ta@lent 5^{de}: oefenboek*. Namur: Érasme, 2016.
- Evrard, Laurence. *Accent op ta@lent 6^{de}: leerlingenboek*. Bouge: Érasme, 2017.
- Evrard, Laurence. *Accent op ta@lent 6^{de}: oefenboek*. Bouge : Érasme, 2017.
- Eechaudt Ludo. *Luisteraar 5^{de}: livre du maître*. Namur : Érasme, 2005.
- Eechaudt Ludo. *Luisteraar 6^{de}: livre du maître*. Namur : Érasme, 2005.
- Fagnant, Annick, ‘La gestion de la discipline en classe’, in : Cours de Didactique Générale – AESS et masters à finalité didactique, Université de Liège, 2017-2018, pp. 85-102.
- Fagnant, Annick, ‘Les apports du behaviorisme à l’enseignement’, in : Cours de Psychologie Educationnelle de l’adolescent et du jeune adulte – AESS et masters à finalité didactique, Université de Liège, 2017-2018, pp. 13-25.
- Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2000). *Langues modernes. 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique.
- Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2018). *Langues modernes. 1^{er} degré Commun*. Bruxelles : Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique.
- Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2018). *Langues modernes I, II, III. 2^e et 3^e degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique.
- Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2018). *Langues modernes. Formation Générale Commune. 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*. Bruxelles : Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique.
- Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (FESEC) (2014). *Programme de Français. 2^e et 3^e degrés des humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique.
- Gardner, R.C., ‘Motivation en Second Language Acquisition’, in : *Porta Linguarum*, 2007, pp.9-20.
- Hirschi, Stéphane, *Chanson : l’art de fixer l’air du temps*. Paris : Les Belles Lettres, 2008.
- Keunen, Gert, *Een eeuw popmuziek*. Tilt: Lannoy, 2015.

Kleijen Henk en Tillekens Ger, 'Oude gewoonten en nieuwe culturen. Over de culturele verscheidenheid van Europa' in: Met uitzicht op Europa, A. Daelemans en anderen, red., Leuven, Apeldoorn: Garant (eerste druk), 1995, p.183.

Koopmans S., Marchi S., Pauwels C. *Op maat 4LM2: leerboek*. Waterloo: Plantyn, 2014.

Koopmans S., Marchi S., Pauwels C. *Op maat 4LM2: werkboek*. Waterloo: Plantyn, 2014.

Krashen, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press, 1981.

Mailleu C., Colyn D., Hody M. *Accent op ta@lent 4^{de}: leerlingenboek LM2*. Namur: Érasme, 2014.

Mailleu C., Colyn D., Hody M. *Accent op ta@lent 4^{de}: oefenboek LM2*. Namur: Érasme, 2014.

Neven A., Miceli M., Perrez J., Steinier M. *Onder de knie 5: leerboek*. Waterloo: Plantyn, 2014.

Neven A., Miceli M., Perrez J., Steinier M. *Onder de knie 6: leerboek*. Waterloo: Plantyn, 2014.

Notte, Peter, 'Het Vlaamse lied als studie-object, een onontgonnen terrein' in: De Vlaamse kleinkustbeweging na de Tweede Wereldoorlog. Een historisch overzicht. <http://www.ethesis.net/kleinkunst/kleinkunst_2.htm> [15 augustus 2019].

Vanderwalle M., Verdonck A. *De Nieuwe Tandem 4: leerboek*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2016.

Vanderwalle M., Verdonck A. *De Nieuwe Tandem 4: Oefenboek*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2016.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem 4: leerboek*. Wavre: Van In, 2003.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem 4: oefenboek*. Wavre: Van In, 2003.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem Tempo 2: leerwerkboek A*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2014.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem Tempo 2: leerwerkboek B*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2014.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem Tempo 5: leerwerkboek A*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2016.

Vanderwalle M., Verdonck A. *Tandem Tempo 5: leerwerkboek B*. Louvain-La-Neuve: Van In, 2016.

‘De ultieme schlager top 100’ in: Ultratop (2018). <<https://www.ultratop.be/fr/compilation/5a44a/De-ultieme-Schlager-Top-100>> [15 augustus 2019].

‘Geschiedenis van levenslied’, in: Muziek Encyclopedie. <<http://www.muziekencyclopedie.nl/action/genre/levenslied;jsessionid=aaaQk1eXyzfJk5Kssf wYw>> [15 augustus 2019].

‘Geschiedenis van schlager’, in: Muziek Encyclopedie. <<http://www.muziekencyclopedie.nl/action/genre/schlager>> [15 augustus 2019].

‘Levenslied’ in: Van Dale. <<https://vpn.gw.ulg.ac.be/zoeken/,DanaInfo=pakket67.vandale.nl,SSL+zoeken.do>> [15 augustus 2019].

‘Nederhop’ in: Van Dale. <<https://vpn.gw.ulg.ac.be/zoeken/,DanaInfo=pakket67.vandale.nl,SSL+zoeken.do>> [15 augustus 2019].

‘Nederpop’ in: Van Dale. <<https://vpn.gw.ulg.ac.be/zoeken/,DanaInfo=pakket67.vandale.nl,SSL+zoeken.do>> [15 augustus 2019].

‘Popmuziek’ in: Wikipedia (2019). <<https://nl.wikipedia.org/wiki/Popmuziek>> [15 augustus 2019].

‘Schlager’ in: Wikipedia (2019). <<https://nl.wikipedia.org/wiki/Schlager>> [15 augustus 2019].

‘Schlager artists highlights’ in: Allmusic (2019). <<https://www.allmusic.com/subgenre/schlager-ma0000011838/artists>> [15 augustus 2019].

‘Smartlap’ in: Van Dale. <<https://vpn.gw.ulg.ac.be/zoeken/,DanaInfo=pakket67.vandale.nl,SSL+zoeken.do>> [15 augustus 2019].

