

lesvoorbeeld

AUTOTAALBESCHOUWING

De auteurs van dit artikel ontwierpen een stuk taalbeschouwingsonderwijs waarbij ze uitgingen van autonamen.

Niet zo voor de hand liggend als traditionele woordenschatoefeningen, maar wel aansluitend bij de belangstelling van leerlingen. Collega's van een lts voerden deze lessen uit die handelen over typenamen van personenauto's, zoals Taunus, Kadett, Mustang, Fleetwood. De resultaten van dat uitproberen zijn zo veel mogelijk in de tekst van het artikel verwerkt.

Op enkele plaatsen geven de auteurs reeds aan dat taalbeschouwing niet een waarde op zich vertegenwoordigt, maar vast zit aan opvattingen over maatschappelijke verhoudingen. De docent(e) die zich daarvan bewust is, zal de in deze taalbeschouwingslessen gegeven mogelijkheden tot maatschappelijke bewustwording zeker willen benutten, ook al zijn ze in dit artikel niet zo direct uitgewerkt.

Inleiding¹

Sommige mensen beoefenen taalbeschouwing als wetenschap, andere mensen als onderwijsactiviteit. Bij slechts weinigen vallen deze twee vormen van taalbeschouwing samen. Sterker nog, als de twee soorten taalbeschouwers elkaar ontmoeten zijn de misverstanden en spanningen niet van de lucht. Daarover heeft Hubers (1979) onlangs nog verslag gedaan. Het voornaamste knelpunt is wel de (on)bruikbaarheid in de school van al dat wetenschappelijk gewroet in taal. Dit stuk gaat over dat probleem: hoe is dat gewroet bruikbaar te maken.

Wij maken een verschil tussen de manier waarop

wetenschappelijke taalbeschouwing verloopt en de resultaten daarvan. We geloven dat de resultaten het minst relevant zijn voor het onderwijs. In dit stuk zullen we aan de hand van een concreet voorbeeld verdedigen dat wél de *aanpak* de brug vormt tussen wetenschap en school: de methode van de wetenschappelijke taalbeschouwing kan in het onderwijs zinvol gebruikt worden. Die methode omschrijven we nu erg vaag: je verkent de werkelijkheid en probeert die onder de knie te krijgen door het opstellen van hypothesen erover; die uitspraken toets je vervolgens weer aan dezelfde werkelijkheid. Daaruit volgt al meteen dat we aan taaltheorieën voorlopig minder waarde hechten dan Hubers.

Het stuk zit als volgt in elkaar. Eerst zetten we uiteen waarom we een bepaald deel van de werkelijkheid willen verkennen, namelijk de typenamen van personenauto's; vervolgens bekijken we het verzamelen en beperken van het materiaal, het begrijpen van het materiaal, het analyseren daarvan en het rapporteren daarover. In de laatste paragraaf bespreken we tenslotte enkele leerervaringen bij deze benadering. (We maken voortdurend gebruik van ons eigen onderzoek naar autonamen, maar de resultaten daarvan komen alleen incidenteel ter sprake bij wijze van illustratie.)

Autonamen? Ach, maak 't nou!

Een nu toch wel zoetjes aan ingeburgerd uitgangspunt voor (taalbeschouwings)onderwijs is: uitgaan van de interessesfeer van de leerlingen. Dus niet beginnen bij abstracte toestanden, maar bij de praktijk van alledag. De auto hoort daar zeker bij. Hij kan ook elders in het onderwijs opduiken, bijvoorbeeld bij milieu, veiligheid, energie of geschiedenis. Dat kan een aanleiding zijn om de namen van auto's eens nauwkeuriger te bekijken.

Bij onszelf ging dat zo. Frank, notoir tegenstander van auto's, zegt op een dag dat die dingen zo'n gekke naam hebben: allemaal zo agressief (bijvoorbeeld *Lancer*) of beestachtig (bijvoorbeeld *Pantera*). Mark, ook geen autoliefhebber maar er noodgedwongen afhankelijk van, reageert ongelovig. Voor de auto's waarin hij gereden heeft klopt dat immers niet: Ford Taunus, Citroën 2CV, ID en GS en Lada 1500. Wie heeft er nou gelijk? Dat is natuurlijk niet de beste formulering van het probleem. Daarom beter: welke opvatting (dus hypothese over dit deel van de werkelijkheid) houdt het beste stand tegen kritiek? Wil je die vraag serieus beantwoorden, dan volgt: hoe zit dat eigenlijk met die autonamen? Welke zijn er? Wat betekenen ze? Wat suggereren ze?

Sluit dat nou aan bij de schoolpraktijk? Ja. Juist op jongeren heeft de autowereld een haast magische aantrekkingskracht. Dat blijkt allereerst uit het (ware?) verhaal dat de zuigeling in de jaren '70 na *mama* niet *pappa* leert maar *toetoet*. Dat blijkt uit het gedrag van Geerhart, het (vijfjarige) zoontje van één van ons, die als een echte maniak een (model)autoverzameling opbouwt (en afbreekt). Dat blijkt ook uit de kennis van za-

ken bij kinderen van vijf en ouder. Op het moment dat wij alleen nog maar de koplampen van een auto zien, kunnen zij al vertellen dat het een Volkswagen 1200 de luxe moet zijn. En tenslotte blijkt dat uit het enthousiasme waarmee de lts-ers (zie noot 1) aan het autotaalonderzoek begonnen zijn.

De eerste reden is dus: je sluit aan bij de belangstelling van je leerlingen. De tweede reden is dat de auto tot de consumptiegoederen behoort. Nog een paar jaartjes en je leerlingen ondergaan een bombardement van informatie en reclame die hen in de auto zal lokken. Je kan ze wat meer inzicht in hun eigen situatie geven door deze zaak aan te kaarten. De derde reden heeft te maken met het belang van namen als onderdeel van taal- (manipulatie). Hoe beïnvloedt een naam je al in je houding ten opzichte van het benoemde? In hoeverre ben je je daarvan bewust? Welke al dan niet uitgekookte strategieën kunnen daarachter zitten? (Het spreekt wel vanzelf dat je die vragen ook aan de hand van de namen van bijvoorbeeld brommers, racefietsen of voetbalschoenen kunt beantwoorden, of naar aanleiding van namen van lipstift en nagellak.) De namen lijken ons belangrijk genoeg voor taalbeschouwingsonderwijs.²

In die Beschränkung ... Verzamelen en beperken

Auto's in de klas dus. De eerste stap is: hoe kom je aan materiaal, waar haal je de autonamen vandaan? Je kunt leerlingen met pen en papier de straat op sturen, en ze alle namen laten noteren die ze daar tegenkomen; gevaarlijk, want dan komen ze misschien ónder de auto en dat kan niet de bedoeling zijn. Ze kunnen ook in folders grasduinen of ouders, vrienden en kennissen raadplegen. Er zal altijd wel iemand in de klas zitten die meer van auto's weet dan de anderen. Die zal zeggen: dat 'veldwerk' is wel een aardige oefening in het waarnemen, maar het kan vlugger. Er bestaan overzichtslijsten van auto's, bijvoorbeeld die van Het Spectrum. En dan moeten de leerlingen niet observeren, maar een boekwinkel of bibliotheek binnenstappen en zorgen dat ze met spullen terugkomen waar ze wat aan hebben. Wat duidelijk moet blijken uit deze fase is: je kunt wel lekker lullen over een en ander, maar wil je echt wat te vertellen hebben, dan moet je je documenteren.³ Een hypothese kun je overal vandaan halen, ook uit je duim, de toetsing ervan moet daarentegen berusten op concreet bewijsmateriaal.

De leerlingen hebben nu materiaal gevonden, en het een eerste keer bekeken. Het zal wellicht opvallen dat je autonamen kunt opdelen in verschillende stukken, bijvoorbeeld *Citroen CX 2200 D Break Comfort*. Die stukken hebben een eigen functie. Je hebt de merknaam (Citroen) en de typenaam (CX); wat dan volgt heeft te maken met de uitvoering van de auto: de cilinderinhoud van de motor (2200), de verbrandingswijze (D, van diesel), het aantal deuren (Break) en de luxe-grad (Comfort). Aan een autonaam kun je dus al heel wat aflezen over de auto zelf. Zo'n samengestelde naam vervult dezelfde functie als de verschillende initialen of voornamen bij persoonsnamen: het maakt de juiste identificatie van een eenling mogelijk: J.F. Jansen is iemand anders dan J.L. Jansen.

Licht je het materiaal aan de hand van deze onderscheidingen door, dan blijkt dat de aanduidingen van de uitvoeringen niet aan één merk gebonden zijn, in tegenstelling tot de typenaam. Zo is er bijvoorbeeld ook een Wartburg 353 W *Break Comfort*. De merknaam is dan weer algemener dan de typenaam, omdat één merk meestal een groot aantal types heeft. De merknaam is ook vaster, hij verandert immers hoogst zelden. Een merknaamsverandering van *Chrysler* in *Talbot* is een uitzondering. Voor ons waren dit redenen om ons tot de typenamen te beperken, hoewel ook de andere delen interessant zijn.

Een eerste verkenning van het materiaal leidt dus tot een indeling van onderdelen in autonamen, en tot afbakening van het terrein dat je nader gaat bekijken. De leerlingen moeten inzien dat beperking noodzakelijk is, willen ze niet verzuipen.⁴ Niet alleen zijn er verschillende onderdelen in de namen, er zijn ook verschillende soorten auto's met vaak weer aparte namen: personenauto's, vrachtwagens, buggies, bouwpakketten, enz. Het inperken is niet alleen een kwestie van tijdsverdeling. Hoe grondiger en vollediger je een (deel)probleem wilt onderzoeken, des te meer moet je de hoeveelheid materiaal beperken.

Rijdt pa nou in een tijger of in een mug?

We gaan alleen verder met de typenamen van personenauto's en bekijken nu wat ze letterlijk betekenen. Bij een aantal zal dat niet zo moeilijk zijn, zoals *Taurus*, *Horizon* en *Diplomat*. Maar er zijn ook op het eerste gezicht totaal ongrijpelijke bij: *Pinto*, *Merak* en *Cutlass* bijvoorbeeld. Het

meest venijnig zijn misschien wel die namen die iets anders betekenen dan je zou denken. De *Kaddett* slaat niet op een broodje, laat staan op een achterste, maar op een soldaatje! Het zal de moeilijkste fase zijn omdat je erg afhankelijk bent van goede bronnen.

Ten eerste komt het verklarend woordenboek (bijvoorbeeld Van Dale, Kramers of Koenen) om de hoek kijken. Al dan niet met een zetje van de leraar kunnen de leerlingen doorkrijgen welke andere woordenboeken ze moeten gebruiken. Er komen veel Engelse namen voor, dus is op z'n minst een vertaalwoordenboek Engels/Nederlands handig. Dat geldt ook voor de andere woordenboeken bij Franse, Duitse en andere namen. (Omdat niet alle vreemde woorden in vertaalwoordenboeken staan, kun je eventueel uitwijken naar buitenlandse verklarende woordenboeken.) Soms heb je meer gespecialiseerde woordenboeken nodig, bijvoorbeeld van mythologie en klassieke oudheid, zoals het *Mythologisch woordenboek* en het *Woordenboek der klassieke oudheid* van Het Spectrum. Ook encyclopedieën en atlassen geven bruikbare informatie. We treffen immers namen als *Monte Carlo*, *Riviera* en *Versailles* aan. Plaats- en streeknamen kunnen dus ook als typenaam voorkomen. Zo gauw de leerlingen dat doorhebben kunnen ze hun weg zoeken naar atlassen, en zo onbekende plaatsen als *Fairmont* en *Eldorado* op het spoor komen.

Voor het achterhalen van de betekenis van autonamen zijn daarom naslagwerken als woordenboeken, encyclopedieën en atlassen nuttig. Ook bronnen die de leerlingen al gebruikt hebben bij de materiaalverzameling — folders en boeken over auto's bijvoorbeeld — kunnen de nodige informatie geven. Dat leerlingen daarbij de bibliotheek induiken spreekt vanzelf. Deze werkwijze heeft een onderwijskundig belang: je onthoudt beter hoe iets moet, als je dat geleerd hebt in het écht, en niet als zelfstandig geïsoleerd onderdeel van een cursus. Een vaardigheid als 'gebruik van woordenboeken' of 'iets opzoeken in een register' is de leerling zó weer vergeten als die oninteressante, willekeurig gekozen woorden moet opzoeken om een leerplanonderdeel te oefenen. Ben je zelf geïnteresseerd in de betekenis van een woord, dan gebruik je het (woorden)boek als *middel* om iets te weten te komen, en dat beklift, spelenderwijs. De beloning voor de leerling is dan niet een hoog cijfer, maar een bevrediging van weetgierigheid, of gewoon een verrassende

vondst, bijvoorbeeld dat er zoveel winden bestaan: *zephyr, tempest, mistral, tornado, ghibli, bora, khamsin, passat* en *scirocco*.

De genoemde naslagwerken zijn echter niet voldoende om alle woorden te vinden. Een alternatieve informatie-mogelijkheid is dan het raadplegen van informanten. Dat kunnen vrienden en kennissen zijn, maar ook garagehouders en importeurs. Dit geeft aanleiding tot het uitvoeren van andere vaardigheden: gesprekjes, telefoontjes, briefjes. Ook hier geldt: niet spelen dat je iemand een brief schrijft, maar in een brief aan een garagehouder vragen wat je niet weet.⁵ Het zijn de echte situaties, niet de verbeelde, waar we in het onderwijs zoveel mogelijk vanuit moeten gaan (cf. Brekelmans e.a. 1979).

Dit alles lijkt in theorie natuurlijk mooi en aardig, de praktijk is soms anders. Een leerling die denkt dat *Khamsin* wel een plaats in Noord-India zal zijn, zoekt zich rot, tevergeefs, en zal de onweerstaanbare lust voelen opkomen om met de atlas op je kop te timmeren. Niet zo leuk is dat. Je kan daar wat aan doen door de zoekprocedures te vergemakkelijken met voorkookwerk, bijvoorbeeld door alvast de aardrijkskundige namen uit het lijstje te selecteren, en die tezamen met een atlas uit te delen. Beter is het, sommige onvindbare zaken maar onvindbaar te laten. Als je iets binnen een bepaalde tijd niet gevonden hebt, jammer maar dan blijft dat open. Zo gaat het in de werkelijkheid toch ook?⁶

Waarom wel 'tijger' en niet 'slak'? De analyse van de namen

Uiteindelijk willen we te weten komen wat nou kenmerkend is voor autonamen. Waarom kan *tijger* wel een autonoom zijn, en *slak* niet?

Daarvoor is het nodig het materiaal te ordenen naar betekenis. Naar welk soort zaken in de werkelijkheid verwijzen de autonamen? Een hulp daarbij kan *Het juiste woord* van L. Brouwers (Standaard Uitgeverij) zijn. We beperken ons tot twee voorbeelden om te laten zien wat je ermee kunt doen.

Eerst een lijst van autonamen die ontleend zijn aan diernamen: *barracuda, skylark* (leeuwerik), *gazelle, mustang, robin* (roodborstje), *pantera, phoenix* en andere. Aan de hand van deze lijst kun je twee soorten vragen stellen. Ten eerste: welke soorten beesten worden wel voor autonamen gekozen, waar voldoen die namen aan? Je

kan dan gaan letten op het uiterlijk, de voortbeweging, de leefwijze en de magische eigenschappen van de dieren: de sierlijke gazelle, de snelle mustang, de vervaarlijke panter, en de mysterieuze feniks. Het tweede type vraag is: welke soorten beesten worden *niet* voor autonamen uitgekozen, wat zijn hun kenmerken? Is er een volgorde van onwaarschijnlijkheid mogelijk? Geen trage slak, geen vieze kwal, geen reuzemammoet, geen salonbeestje als een poedel, maar misschien wél een teddybeer. Twee groepen in de klas nemen de verschillende uitgangspunten. Daarna bekijken ze of de resultaten overeenkomen.

Een tweede voorbeeld: streeknamen, bijvoorbeeld *Fleetwood, Sebring, Camargue, Corniche, Cordoba, Ascona, Sapporo* en *Monte Carlo*. Op een wereldkaart kun je alle steden en streken waarnaar een auto genoemd is kleuren. Wat valt je dan op? Of zoek in aardrijkskundeboeken, encyclopedieën – en beter nog: tijdschriften, reisfolders en dergelijke – wat voor eigenschappen die plaatsen en streken hebben. Dat probleem kunnen we ook weer intuïtief benaderen. Neem een paar intuïtief onwaarschijnlijke plaatsen voor een autonoom, als *Antwerpen, Helsinki* etc., ga na waar ze liggen, en zoek de eigenschappen ervan op.

Bij zulke wel- en niet-vragen is zowel de documentatie als de eigen intuïtie van de leerlingen, hun impliciete kennis over hun wereld en hun maatschappij, belangrijk. Beide methodes vullen elkaar aan. De documentatiemethode zorgt ervoor dat intuïtie niet verwordt tot vooroordeel. De intuïtiemethode zorgt ervoor dat je geen voor de hand liggende eigenschappen van bestaande namen over het hoofd ziet. Leerlingen zullen ook merken dat er individuele verschillen zijn tussen hun intuïties en dat er graden van precisie zijn. Aan de hand van zulke vragen stoten we dan plotseling naar iets anders: niet alleen de letterlijke betekenis van een naam speelt een rol, maar ook, misschien wel vooral, de bijbetekenis, de 'connotatie'. Met andere woorden, welke gevoelens worden door de autonoom aangesproken? Is dat nog wel toeval? Wel de elegante gazelle, niet de logge beer. Het sjieke, luxueuze Monaco is een autonoom, het gewone IJmuiden niet. Exotisch moeten zowel de beesten zijn (wel panter, niet poedel), als de plaatsen (Sebring wel, Antwerpen niet). Leerlingen komen er zo zelf wel achter dat Hubers (1979) gelijk heeft met zijn tirade tegen

het zogenaamde arbitraire, afspraakmatige karakter van taal.

Zeg, wist je dat ... Rapporteren

In een laatste fase⁷ moeten de leerlingen tot een verantwoording en rapportage van hun bevindingen komen. Als je na zorgvuldig bekijken van iets een resultaat hebt gevonden (positief of negatief) dan mogen de andere mensen dat best weten. En hebben ze kritiek dan hoor je dat wel. Ook hier is weer de echtheid van de situatie belangrijk: moet het mondeling gebeuren of schriftelijk? Is het verhaal bedoeld voor andere klassen, de schoolkrant, het wijkblad of nog anderen? Je kunt ze ook een brief laten schrijven naar een firma, waarin ze een nieuwe naam beargumenteren, of laten zien waarom een andere naam ongewenst is. We hoeven niet uit te spellen, dat zo een groot aantal problemen en vaardigheden, bijvoorbeeld van gericht schrijven, bij de rapportage geïntegreerd aan bod kunnen komen.

Allemaal mooi en aardig, maar wat bereik je er mee?⁸

De leerlingen zijn met taal bezig geweest, zowel met taalbeschouwing als met taalbeheersing op een geïntegreerde manier. We hebben tussendoor al aangegeven om welke facetten het vooral gaat. We zetten nu nog even de cognitieve ervaringen op een rijtje, en we geven een indruk van de sociale en historische zaken die bij autonamen aan de orde kunnen komen.

Cognitief

De leerlingen hebben nogal wat cognitieve arbeid verzet, en dat zonder zich daarvan bewust te zijn. Ze moeten op basis van gelijkenis en verschil in betekenis (denotatie) afwegen in welke categorie ze een autonaam zullen plaatsen. Daarbij hebben ze het verschijnsel hyponymie zelf geïllustreerd door aan de verschillende categorieën een aparte naam te geven die de concrete autonamen omvat, bijvoorbeeld 'diernamen', 'plaatsnamen'. Ze hebben stellingen of hypothesen opgesteld, bijvoorbeeld in de klassificatie, en die vervolgens getoetst. Ze hebben hun eigen associaties bij de naam moeten verduidelijken, en die moeten vergelijken met de gevoelens van anderen (connotatie). Daarbij leren ze de waarde van intuïties naast en tegenover een corpus feiten. In de feiten

ontdekken ze elementen die toevallig (poema) en niet toevallig (pekinees) ontbreken. Ze kunnen bovendien op basis van analyse van de bestaande feiten voorspellingen doen over (on)mogelijke nieuwe namen, onder meer omdat ze enig inzicht krijgen in de variabelen die het taalgebruik bepalen, dat wil zeggen buitentalige factoren als het merk, de verkoopsituatie, de maatschappelijke beoordeling. In feite zijn de leerlingen voortdurend bezig een deel van de werkelijkheid te ordenen en te conceptualiseren voor zichzelf (in de zin van Britton 1970, Barnes 1976 en Batelaan 1977).

Maatschappelijk

Uit het laatste is duidelijk dat je je niet kunt beperken tot het louter talige, maar dat je er ook de sociale werkelijkheid bij moet betrekken, zoals onder meer Hubers terecht heeft benadrukt. Het gaat hier in de eerste plaats om gevoelens en zaken die in onze maatschappij goed liggen, die prestige hebben, die positief gewaardeerd worden en die in taal weerspiegeld worden. Die gevoelens kennen onze leerlingen net zo goed als iemand anders. Als je hen die laat verduidelijken dan weten ze ook waarom *slak* geen autonaam kan zijn. Maar er zijn nog wel wat andere sociaal-economische verschijnselen in het geding. Sommige daarvan kunnen de leerlingen in hun bronnen vinden (zoals de jaarlijkse *Autotest* of *De Autokampioen*). Enkele voorbeelden volstaan hier. Er bestaan afspraken onder de fabrikanten over typenamen. Die kunnen invloed hebben doordat merken gedwongen worden in een benaming af te wijken van hun normale programma. Dit geldt vooral voor de driedelige cijfercombinaties die voor 'beschermdenamen' doorgaan. Zo moest Mercedes, die een cijfercombinatie ter aanduiding van de cilinderinhoud gebruikt, de naam van een auto met 6834 cc 'vervalsen' tot 450 SEL 6.9. omdat ze met de consequente benoeming 700 te veel zou lijken op de serie 7 van concurrent BMW. Een voorbeeld van het belang dat fabrikanten hechten aan exclusiviteit en herkenbaarheid van de autonaam.

Er zijn ook merken die zich niet uitsluitend bezighouden met auto's, maar daarnaast ook andere spullen maken, zoals Mitsubishi met stereo-apparatuur. Maken die verschil in de benoeming van die producten? Verder zijn er trusts tot stand gekomen door overname van vroegere merken, bijvoorbeeld *British Leyland* en *GM*. Het gaan en

komen van merken, en het gaan en komen van economische beïnvloeding is niet zo lang geleden ook gebleken in Nederland bij de overname van Daf door Volvo. (Voor sommige mensen is dat meegenomen: die rijden niet meer in een Dafje maar in een heuse Volvo.) Van hieruit kun je verder naar een maatschappij-kritische houding toewerken, bijvoorbeeld met betrekking tot manipulatie in naamgeving en verkooptechniek, economische machtsconcentraties, de relatie tussen merk en prijs (sommige Lada's zijn vrijwel identiek met Fiats maar tot de helft goedkoper). We gaan daar niet op in. Dat is iets waarvan je tezamen met je leerlingen moet uitmaken of je je dat ten doel wilt stellen.

Historisch

Ook het historisch besef kun je aan de hand van autonamen enigszins vormgeven. Je prikt een aantal jaren van vroeger, probeert daar materiaal voor te vinden (bijvoorbeeld in overzichten van oude auto's) en je vergelijkt. Je kunt dan constateren dat in de periode voor 1929 vooral cijfers die het vermogen aangeven als naam werden gebruikt. Ook blijkt dan dat er gekke en lieflijke autonaampjes voorkwamen als *Bébé*, *Puppchen* of *Laubfrosch* 'kikker' die nu niet alleen verdwenen, maar zelfs onmogelijk zijn. Ook verwezen er heel wat namen naar koetsen in die tijd: *Voiturette*, *Coach*, *Phaeton*. Je kan dus spreken van aansluiting van de autonaam bij de waarden en normen uit die tijd. Een ander feit: er komen heel weinig nieuwe auto's voor in de jaren tussen 1929 en 1945. Een verbinding dus weer met sociaal-economische verhoudingen.

Eveneens kun je taalontwikkelingen laten zien (de 'diachronie' dus). We zeiden dat er in het begin ook namen van koetsen voorkwamen. Tegenwoordig zijn dat geen typenamen meer, maar worden ze nog wel gebruikt om de uitvoering van een auto aan te geven, bijvoorbeeld Toyota Celica 1600 *Coupé*.

Besluit

We denken dat het bovenstaande illustreert hoe wetenschap en school kunnen samengaan. Daarbij zijn dus 'wetenschappelijke resultaten' noch de 'vertaling' daarvan het eerste doel. Hetzelfde geldt voor de autonamen op zichzelf, of het bereiken van enigerlei vorm van volledigheid⁹. Van belang is een aanpak waarin de leerlingen zelf

Al ervaren
hoe moeilijk het is om
anderstaligen
behoorlijk onderwijs te geven?

Vastgelopen
in je goede bedoelingen?

Behoeft aan
gesprekken met anderen
die dezelfde problemen
in hun (kleuter- of basis-)onderwijs
tegenkomen?

Dan ben je er
op zaterdag 25 oktober
in de Kargadoor
(Oudegracht 36, Utrecht).

Dan geef je je op
bij het VON-bureau
(Du Perronlaan 60, 1422 CS Uithoorn)
Doe het nu meteen
en zet erbij dat het om 25/10 gaat!

vaardigheden toepassen omdat die op dat moment onmiddellijk nodig zijn bij een onderwerp dat op zichzelf interessant genoeg is. 'Normaal functioneel' heet dat wel (Ten Brinke 1976; Bonset 1978; Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1980). Belangrijk vinden we ook dat taalbeheersing en taalbeschouwing op een natuurlijke manier hand in hand gaan. We weten dat er al heel wat leraren zijn die zo werken. Voor hen die het nog niet zo zagen zitten, is dit misschien een handreiking om het eens te proberen.

Noten

- 1 Met veel dank aan J. van Ginderen die met zijn collega's, E. van Berkel en B. Govers, de autototaal heeft beschouwd, samen met hun Its-leerlingen uit de derde klassen van de a-, b-, c-stroom en ito.
- 2 Wie het volledige schema wil doorlopen, moet rekening houden met een tijdsbesteding van zowat zes weken. Hier en daar geven we wat 'inkortingsmogelijkheden' voor wie er niet zoveel tijd aan kan of wil besteden.
- 3 Deze fase kun je strakker structureren, bijvoorbeeld door individuele leerlingen of subgroepjes alleen de namen van één merk te laten zoeken.
- 4 Dat gaat niet altijd gemakkelijk bij enthousiaste leerlingen. Ze brengen bergen materiaal mee, niet alleen over de typenaam, maar ook over de andere delen van de autonaam (vooral de merknaam), en over namen van auto-onderdelen of -eigenschappen (zoals cardanas, koppeling en vermogen). Als je veel tijd hebt is dat niet zo erg. Er zitten andere 'woordenschatlessen' in dan de traditionele, omdat je uitgaat van het eigen materiaal van de leerlingen.
- 5 Deze informatiewegen zullen wellicht tot teleurstelling leiden. Weinig garagehouders weten zelf wat een naam betekent. Weinig bedrijven die aangeschreven worden, blijken de beleefdheid te hebben om te antwoorden. (Wie de leerlingen zoiets wil besparen kan ze altijd naar ons laten schrijven.)
- 6 Wij vinden dit een belangrijke want normale leerervaring. Maar voor sommige leerlingen is ze dermate frustrerend dat een deel van hun belangstelling erdoor verloren gaat. Daarom is het vooral in deze fase nodig dat er toch 'resultaat' komt. Voorwaarde daarbij is, dat er voldoende bronnen aanwezig of bereikbaar zijn, waarin de leerlingen absoluut zeker iets zullen vinden. *Van Dale* en het *Autojaarboek* (1973 tot en met 1979) leveren veel op. Als leerlingen door onder meer deze bronnen zien dat ze inderdaad iets kunnen vinden, dan nemen ze zelf nieuwe initiatieven.

J. van Ginderen, E. van Berkel en B. Govers (zie noot 1) hebben bovendien na de eerste betekeniszoekronde van de leerlingen, een gerichte vragenlijst gemaakt, waarbij ze per vraag een bruikbare bron vermeldde. Bijvoorbeeld:

'Waar komt de naam Fiat *Supermirafiori* vandaan?'
657.7 Vlug, F. van der
Leeszaalhal test 2, blz. 38'

Veel hulp kregen ze van twee medewerkers uit de openbare bibliotheek, die op deze manier een deel van het enorme aantal boeken over auto's, de werking van de catalogus en de organisatie van de bibliotheek voor de leerlingen toegankelijk hebben gemaakt. (Die medewerkers vonden dat trouwens ook voor zichzelf interessant: zo hadden ze nog nooit over auto's nagedacht.)

Met hulpmiddelen als deze kun je frustraties van de leerlingen voorkomen. Toch mag je ze slechts in tweede instantie geven, omdat de leerlingen anders het leuke van een vondst, én het vervelende van een

lacune niet zelf ervaren.

- 7 Hier en elders hebben we het over 'fasen'. We bedoelen daarmee echter niet dat ze stap voor stap en uitsluitend ná elkaar gerealiseerd kunnen worden. De verschillende fasen en de daaraan verbonden vaardigheden kunnen namelijk in elkaar overvloeien. De bronnen die de leerlingen raadplegen bijvoorbeeld kunnen dienstig zijn, zowel bij het verzamelen van de namen, als bij het opzoeken van de betekenissen en het analyseren van de connotaties. Je kunt ook vooruitlopen op een fase. Het onderwerp komt goed op gang met een 'beginhypothese' of beginvraag, die de essentie inhoudt van een vraag als: 'Waarom is een mustang wel een autonaam en een mug niet?'. Het is echter niet aan te bevelen dat de lessenreeks onderbroken wordt door proefwerken, toetsen of vakanties. De motivatie is dan goeddeels weg, en je zal helemaal opnieuw moeten starten.
- 8 Deze paragraaf is wat zwaarwichtig uitgevallen, omdat we willen aantonen (voor wie daar nog behoefte aan heeft) dat de leerlingen ook op deze manier iets 'leren'. Bij de Its-leerlingen is bijna alles wat we stellen ook uitgekomen. Bovendien zitten er verrassende 'toetsmomenten' in, bijvoorbeeld voor een leestest: leerlingen van de a-stroom kunnen met moeite specifieke informatie uit een tekst halen, ook al biedt een vraag waarin bron en pagina vermeld zijn (cf. noot 6) enig soelaas. Leerlingen van de c-stroom lukt dat veel beter.
- 9 Zelfs al vinden de leerlingen slechts de betekenis van 20 procent van de namen, dan nog hebben ze de mogelijkheid om de systematiek in de autonaamgeving te achterhalen. Wil je van tevoren een idee krijgen van de resultaten die je kunt bereiken dan verwijzen we naar onze eigen voorlopige bevindingen, die we in drie artikeltjes (op de 'Achterpagina' van NRC/Handelsblad d.d. 19 februari, 11 maart en 17 april 1980) hebben beschreven.

Literatuur

- Barnes, D. *From communication to curriculum* Harmondsworth 1976
- Batelaan, P. 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs' in: *Levende Talen* 325, augustus 1977
- Bonset, H. 'Normale functionaliteit als criterium voor je onderwijs' in: *Moer* 1978: 5
- Brekelmans, A. e.a. 'Taalonderwijs in de open school. Integratie vorming en onderwijs kan zonder bestaande taalprogramma's' in: *Vorming* 28: 8
- Brinke, J. ten *The complete mother-tongue curriculum* Groningen 1976
- Britton, J. *Language and learning* Harmondsworth 1970. Vertaald als *De taal en het leren* Aula 504, Antwerpen
- Hubers, G. 'Taalbeschouwing' in: *Moer* 1979: 4
- Leidse werkgroep moedertaaldidactiek *Moedertaaldidactiek* Muiderberg 1980