

Peter Dekkers
&
Geurt van Hierden

doorlopende vakinhouden voor mto

15

TAALBESCHOUWING ZONDER DREMPELS

Leerlingen zijn niet alleen actieve taalgebruikers, zij zijn ook prima taalbeschouwers. Van deze vaardigheid kunnen we gebruik maken bij het uitzetten van één leerlijn voor taalbeschouwingsonderwijs vanaf de kleuterschool tot en met het voortgezet onderwijs. Peter Dekkers, docent aan de PA St. Jozef in Zeist, en Geurt van Hierden, docent aan de VL-VU in Amsterdam, geven een invulling aan zo'n longitudinale aanpak.

Zolang de VON bestaat, is het haar streven geweest om een moedertaalonderwijs te propageren dat één zinvol aaneensluitend geheel vormt van kleuterschool tot universiteit. Bij alle discussies over taalbeschouwing is nog maar weinig gezegd over de longitudinale planning. Voor deze problematiek willen wij aandacht vragen.

Vóórschoolse taalbeschouwing

Onder taalbeschouwing verstaan we: alle vormen van reflectie over taal en taalgedrag. Dat is niet alleen een schoolse aangelegenheid, maar een alledaagse bezigheid van zowel volwassenen als kinderen.

In mondelinge communicatiesituaties gebeurt dat meestal zonder dat de taalgebruikers zich dat bewust zijn. Bijvoorbeeld: 'Ik zal het u nog duidelijker zeggen ...' — 'Nee, laat u maar. Uw onduidelijkheid is me al duidelijk genoeg!' Ook bij het schriftelijk communiceren vindt regelmatig taalbeschouwing plaats. We kennen allemaal de ervaring van het moeten 'vertalen' van onderwijs-

kundige terminologie in leesbare taal, wanneer we een tekst voor ouders moeten schrijven. Kinderen blijken van jongs af aan al (geboren) taalbeschouwers te zijn. Al op tweeëneenhalfjarige leeftijd kunnen we bij hen waarnemen, dat ze bepaalde grammaticale regels zonder uitzonderingen toepassen (overregularisatie). En het bekijken van taal op meta-linguïstisch niveau uit zich ook in allerlei taalspelletjes rond klankvorming, woordvorming, woordbetekenis en zinsstructuur. Niet voor niets herhalen jonge kinderen eindeloos woordgrappen, rijmen en raadsels. Schaerlaekens (1977) constateert in de voorschoolse periode zelfs al reflectie over sociale taalverschillen: 'Opa praat altijd zo aardig tegen die boze meneer.'

Taalbeschouwing in het basisonderwijs

Aan het begin van de schoolcarrière wordt op deze ontwikkeling op sommige kleuterscholen ingespeeld. Rudy Beernink en Hans van Wessel (1983) geven daarvan voorbeelden in een artikel in *De wereld van het jonge kind*:

Zo is een kleuterleidster die de vraag stelt: 'Wie kent een ander woord voor "autoped"?' bezig met taalbeschouwing. Ze is bezig met het verschijnsel 'synoniemen' en ze stelt in dit geval één aspect van de taal, namelijk de betekenis, centraal. Vanzelfsprekend gebeurt dit met behulp van concrete voorwerpen en ervaringen van de kleuters en uiteraard zal zij geen college geven over woordbetekenissen en synoniemen. Maar door de kleuters er van bewust te maken dat er andere woorden zijn die hetzelfde betekenen als een genoemd woord, behandelt ze de taal als een te beschouwen object. In de taalkunde spreekt men wel van 'het meta-linguïstisch niveau', wat wil zeggen dat men zich op een niveau bóven het taalgebruik plaatst om die taal te beschouwen.

In het kleuteronderwijs was het begrip 'taalbeschouwing' tot voor kort zo goed als onbekend. Veel kleuterleiders zullen aan taalbeschouwing doen zonder dat zij zich ervan bewust zijn. Hun bedoelingen kunnen nogal verschillend zijn:

We noemen er enkele:

— *Het bevorderen van de bewustwording van taalgebruik kan de taalontwikkeling van kinderen ten goede komen. De woordenschat kan uitgebreid worden en verbalisme kan worden bestreden.*

— *Het regelmatig aandacht schenken aan taalverschillen kan een bijdrage leveren aan het scheppen van een klimaat waarin die verschillen worden geaccepteerd. De taal van dialectsprekers en kinderen uit culturele minderheden zal minder normatief bekeken worden. Begrip voor taaluitingen van anderen leidt tot tolerantie.*

— *De natuurlijke belangstelling voor taal bij kinderen wordt serieus genomen. Er wordt aangesloten bij de belangstelling van kinderen. Die belangstelling voor taal kan eventuele weerzin tegen taal-als-schoolvak, die dikwijls later ontstaat, verminderen of voorkomen.*

Daarnaast wordt er langzamerhand steeds meer taalbeschouwing in het kleuteronderwijs ingevoerd in het kader van het voorbereidend en aanvankelijk lezen.

Als het blijft bij taalbeschouwing in dienst van het lezen en schrijven, dan zou dit in het kader van de integratie van lagere school en kleuterschool een verarming zijn. De school moet blijven inspelen op de behoeften aan reflectie over taal en taalgebruik uit de vóórschoolse periode, vooral door met taal te blijven spelen. In de nieuwe

basisschool zal een glijdende lijn moeten komen van 'verbazen-over' en 'spelen-met taal' naar 'bewust kijken-naar', 'interpreteren' en 'maatregelen nemen'.

Veel is al bereikt wanneer jonge kinderen ervaren:

- * dat woorden niet alles zeggen, dat woorden niet de werkelijkheid zijn;
- * dat je met taal kunt spelen, maar er ook andere doelen mee kunt bereiken;
- * dat nadenken over taal en taalgebruik kan leiden tot verbetering van het taalgedrag.

Met het bovenstaande is misschien al duidelijk geworden dat wij een taalbeschouwing voorstaan, die in dienst staat van de taalvaardigheid. Met Boettcher (aangehaald in Lentz & Van Tuijl 1979) bepleiten we situatiegericht onderwijs dat gericht is op het taalgebruik van de leerlingen zelf, de analyse ervan en de bestudering van de maatschappelijke voorwaarden waaronder dit gebeurt. Onderwijs in taalbeschouwing is dan geen afzonderlijk leergebied. Het kennen moet het kunnen ondersteunen.

Leo Lentz en Hans van Tuijl (1982) zeggen het zo: *Het is niet voldoende de kinderen maar te laten praten, schrijven en lezen om ze tot een goede taalvaardigheid te brengen. Het is wel een voorwaarde dat ze veel praten, schrijven en lezen, maar er is meer nodig. In taalbeschouwingsonderwijs vindt een noodzakelijke zelfselectie op taalgebruik plaats.*

Waarom is dit woord beter op zijn plaats dan het andere? Hoe kun je die zin ook anders zeggen? Wat verandert er met de nieuwe zin? Taalbeschouwen kan erg zinvol zijn bij het bespreken van problemen in de klas. Praten over scheldwoorden, over beledigen, over complimenteuzen woorden en over taalnormen geeft inzicht in wat je teweeg brengt met je eigen taalgebruik.

Zo gezien heeft taalbeschouwing op school geen andere inhoud dan de alledaagse taalbeschouwing. In beide situaties gaat het om inzicht in taal en taalgedrag:

- wie taal gebruikt
- in wat voor omstandigheden
- waarom
- en hoe.

Op school vindt taalbeschouwing alleen meer uitgelokt en minder toevallig plaats.

In *Werkplan Taal 3. Taalbeschouwing* heeft een

van ons voorbeelden opgenomen van taalbeschouwingsonderwijs voor de hoogste klassen van de basisschool (Dekkers 1981). Daaruit citeren wij om een indruk te geven van de mogelijkheden. Het gaat over woordenstrijd. Eerst staan er maatregelen vermeld die leerkrachten kunnen nemen met betrekking tot de rol van taal in alle onderwijsleersituaties. Vervolgens wordt de taalbeschouwing directer op de leerlingen toegesneden: *We zouden de interactie in de klas expliciet in een gesprek aan de orde kunnen stellen. Of beginnen met een rollenspel. In de vier delen van 'Het Kringgesprek'¹ staan heel concrete voorbeelden van kringgesprekken over conflicten en het oplossen daarvan. De auteurs raden aan om allereerst conflicten te bespreken, die de kinderen wél hebben meegemaakt, maar waarbij ze niet waren betrokken. Dit om te leren objectief te oordelen, aanleidingen en gevolgen te onderscheiden enz. Gesprekken over conflicten, waarbij de kinderen zelf deelnemer waren, volgen pas daarna. Bij de startgesprekken kunnen we de zaak aanjagen door vragen als: 'heb je wel eens mensen ruzie zien maken; vertel er eens over, maar noem geen namen, vertel alleen maar, hoe het begon en wat er verder gebeurde.'*

Wanneer een kind zijn verhaal heeft verteld, vragen we naar de oplossing of de mogelijke oplossing. En we ronden af met reflecterende vragen: 'wat denk je er nu van', 'hoe kunnen mensen woordentwisten oplossen'. In 'Het Kringgesprek' staan uitwerkingen voor de latere gesprekken (over situaties, waarbij zijzelf waren betrokken): 'die keer toen iemand iets van mij afnam'; 'als ik groter was geweest, dan was er niets aan de hand geweest'; 'ik kreeg de schuld, maar ik had het niet gedaan' enz. De reeks eindigt met gesprekken waarbij de kinderen een minder goede rol van zichzelf durven op te biechten en te analyseren.

Het kan best zijn dat u een dergelijke situatie niet aandurft, te bedreigd vindt of als onoverzichtelijk inschat. Dan — we hebben het al eerder gezien — is het raadzaam jeugdliteratuur te gebruiken. In 'De avonturen van Achmed en de kinderen om de hoek' 1 van het Schrijverscollectief treft u een hoofdstuk over schelden aan. En ook bij Guus Kuijer vindt u startmateriaal; bijvoorbeeld in 'Met de poppen gooien' en het verhaal 'Jan-Willem is brutaal'.

Ook wanneer we uitgaan van jeugdliteratuur starten we met een gesprek over de situatie: wat ge-

beurde er precies; hoe kwam het zover; waarom gaan de mensen tegen elkaar schelden; waarom wordt hier iemand uitgescholden?

Het gesprek kan in tweede instantie naar eigen scheldervaringen van de kinderen worden geleid. Als een opstapje voor zo'n tweede gespreksdeel kan dienen het liedje: 'De eindeloze scheldpartij' dat op de plaat van 'J.J. de Bom, voorheen de kindervriend staat.'²

De eindeloze scheldpartij

*Gisteren op het schoolplein
toen was het weer eens raak,
toen riep Jochem: 'Vuurtoren!'
Dat doet die rotzak vaak.*

*Daarna zag ik een neger
met een pikzwarte huid,
en omdat ik zo de pest in had,
schuld ik die toen uit.*

*Een zwart gezicht of juist een wit
of sproeten op de wang,
de scheldpartij is eindeloos
en duurt al eeuwen lang.*

*Vandaag heb ik gelachen
want een meisje schold me uit,
het ging weer eens een keertje
over mijn zwarte huid.*

*Toen ik werd uitgescholden,
toen schoot ik in de lach:
dat meisje had het roodste haar
dat ik van mijn leven zag.*

*Meestal roep ik 'kaaskop'
of 'bleekscheet' of zoiets,
maar tegen zo'n rooie vuurtoren
riep ik gewoon maar niets.*

*Als een kind maar iets bijzonders heeft,
een bril, een moedervlek,
dan begint de scheldpartij,
en dat is toch te gek.*

*Als de merel nou zou lachen
om de lijster of de spreekw?
Of de regen zou gaan schelden
op de hagel of de sneeuw?*

*Nee, zo gek is de merel niet,
maar jij, jij bent het wel,
als jij op de Molukkers scheldt
vanwege hun bruine vel.*

*Dus ga je nou maar schamen
met een rooie kop,
en dat verdomde schelden,
hou daar nou eens mee op!*

*Een zwart gezicht of juist een wit
of sproeten op de wang
de scheldpartij is eindeloos
en duurt al eeuwen lang.*

*Door de beginfase en het gedicht is er voldoende
materiaal om te praten over zaken als:*

- * *Heb je zelf wel eens zoiets meegemaakt? (Dan vertellen de kinderen meestal hoe ze ooit eens zijn uitgescholden.)*
- * *Heb je zelf wel eens iemand uitgescholden? (Dan beginnen we natuurlijk weer bij onszelf.)*
- * *Wat is het verschil tussen een taalgrapje en een scheldpartij?*
- * *Waarom worden mensen meestal uitgescholden? (Uiterlijk, verschillen met het gangbare.)*
- * *Wanneer schelden we zelf? (Als we niet anders kunnen of durven.)*
- * *Tegen wie schelden we, tegen een sterkere of zwakkere?*
- * *Zit er verschil in de scheldwoorden? Enz.*

Hierna is het verstandig om het liedje van J.J. de Bom aan te leren. Een volgende keer kunnen we dan weer met het liedje beginnen. En kunnen we oprakelen, wat we al hebben besproken. De tussentijdse scheld-ervaringen worden uitgewisseld, zowel in de slachtofferrol als in de rol van uit-scheldpartij. Dan kan één van de cases worden gespeeld. Die bespreken we wat uitvoeriger na. Wat gebeurde er precies?

We kunnen ook een afspraak maken (niet eenzijdig: als de kinderen niet willen, dan gaat de rest van de opzet niet meer door): gedurende een bepaalde periode (één of twee weken) schelden we zelf niet meer, maar we houden wel bij hoe we zelf worden uitgescholden.

Ook op het gebied van de schriftelijke communicatie liggen de ideeën voor het oprapen. Bijvoorbeeld met betrekking tot lezen:

- * Kinderen allerlei teksten laten meenemen en op school verzamelen;

- * die teksten categoriseren in soorten als: verhalen, verslagen, gedichten, reclameboodschappen, brieven, etc.

- * de eigenschappen van die soorten samen met de kinderen vaststellen: eerst per groep (elke groep één tekst), vervolgens plenair in enkele zinnen.

De resultaten worden door de kinderen ingevuld op een stencil met de volgende indeling:

tekstsoort	eigenschappen	door wie in welke sit	waarom	hoe

- * Vervolgens bespreken we 'door wie en in welke situatie' die tekstsoort gelezen wordt, ook het 'waarom' en 'hoe'.
Alle gegevens worden ingevuld.

Taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs is de geschetste lijn door te trekken. In de praktijk zal een en ander neerkomen op:

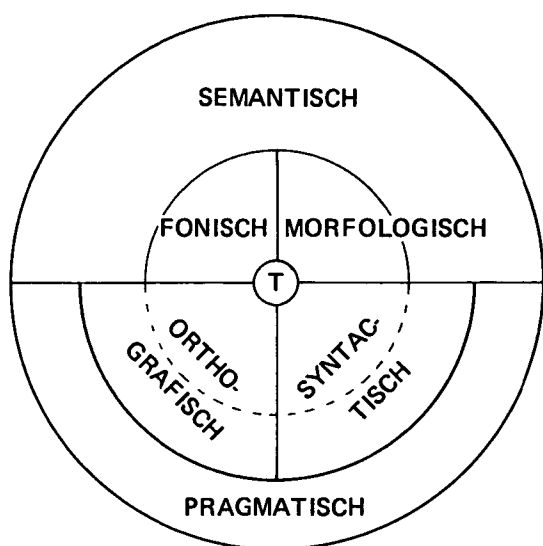
- (oefeningen in) het waarnemen van taalverschijnselen en taalgebruiksverschijnselen
- (oefeningen in) het interpreteren van zulke verschijnselen
- (oefeningen in) het maatregelen-nemen voor de taalvaardigheidspraktijk.

Ook in het voortgezet onderwijs zal de taalbeschouwing geen eigen leven moeten leiden. Niet het medium taal, maar taalgebruik in de context van de werkelijkheid is het studie-object. Voor veel collega's zal dit een enorme stap zijn. Je kunt niet meer terugvallen op een boek, je kunt je taalkundige kennis niet meer spuien en je ervaart gemakkelijk een gevoel van hulpeloosheid. Hoe creëer ik in de klas taalgebruikssituaties die zich lenen tot het bestuderen van taalgebruik in de context van de werkelijkheid?

We zullen hieronder illustreren hoe we bij taalbeschouwing voorzichtig inhoud kunnen geven aan de overstap van een cursorische naar een meer thematische aanpak. Het vertrekpunt zal daarbij de traditionele ontleding zijn.

Voor we dit doen staan we aan de hand van onderstaand schema even stil bij de vragen: welke aspecten van z'n moedertaal beheerst een twaalfjarige leerling en in welke opzichten is er nog

sprake van lacunes?



In het schema staat de taaluiting (T) centraal. In de binnencirkel hebben we die aspecten van taaluitingen vermeld die door een volwassen taalgebruiker niet bewust worden gestuurd. Ze zijn geautomatiseerd op dezelfde wijze als lopen, zwemmen en fietsen. De spreker is zich gewoonlijk niet bewust van de fonische en morfologische processen en zolang de geproduceerde taaluiting maar voortzetbaar is, ook niet van de syntactische processen (zie Kempen 1981). Tijdens het spreken kunnen we dus alle aandacht besteden aan de semantische en pragmatische aspecten; verwoord ik goed wat ik denk, voel of ervaar en wat is het effect van m'n spreken?

Voor kinderen in het basisonderwijs geldt dit nog niet, ze zijn volop bezig met de verwerving van de drie in de vorige alinea genoemde aspecten en daarop kan de onderwijzer(es) prima aansluiten in de vorm van spel- en observatie-opdrachten, zoals we hierboven uiteengezet hebben. Minder duidelijk is de situatie in de eerste klas van het voortgezet onderwijs. De niveaoverschillen zijn ondertussen erg groot geworden, wat weerspiegeld wordt in de structuur van ons voortgezet onderwijs: van ito t/m gymnasium.

We gaan ervan uit dat de meeste leerlingen de fonische en morfologische aspecten van hun moedertaal beheersen. Bij het schrijven komen echter onmiddellijk karakteristieke lacunes naar voren, zowel wat betreft de spelling als de zinsbouw. In

het schema hebben we daarom beide zowel in de binnen- als in de buitencirkel opgenomen. De problematiek van de spelling laten we hier verder buiten beschouwing.

Zoals bekend komt de beheersing van de zinsbouw niet tot stand door structuuranalyse of traditonele ontleding. Toch betekent dit niet dat we in navolging van het ACLO-M-advies voor het basisonderwijs ook in het voortgezet onderwijs het analyseren van zinnen maar moeten afschaffen. Nee, juist de analyse van zinnen kan een springplank zijn van een cursorische naar een meer thematische aanpak. Voorwaarde is dan wel dat we de structuuranalyse in verband brengen met de semantische en pragmatische aspecten van de zin. Daaraan besteedt de spreker/schrijver bewust aandacht en hij zal dat, als de koppeling lukt, vervolgens ook doen aan de syntactische aspecten. We zullen dit toelichten aan de hand van het onderscheid tussen de bedrijvende en lijdende vorm. Schrik niet, we gaan hier geen pleidooi voeren voor die eindeloze omzettingsoefeningen. We willen alleen het kind niet met het badwater weggooien en we hebben daarvoor als motto: in de taal bestaat er niets voor niets, ook de lijdende vorm niet!

Kinderen kennen het alledaagse begrip onderwerp van gesprek, onderwerp van een televisieuitzending etc. Het is datgene waarover gesproken wordt en/of waarvan beelden worden getoond. Een zin heeft op dezelfde wijze een onderwerp, bijvoorbeeld *die avond* en *dat boek* in de zinnen:

Die avond bleven we thuis.

Dat boek heb ik nooit gelezen.

Heel vaak staat dat onderwerp op de eerste plaats van de zin, we moeten elkaar immers duidelijk maken waarover we het hebben.

Helaas betekent onderwerp in de taalkunde iets anders dan in de omgangstaal. Het onderwerp van de zin is niet datgene waar de zin over gaat, maar het zinsdeel dat in getal en persoon overeenkomt met de persoonsvorm. In de twee voorbeeldzinnen *we* en *ik*. Wat is nu de semantische/pragmatische functie van het taalkundig onderwerp? Laten we ons voorstellen dat we gisteren een boek gekocht hebben. Die situatie kunnen we op verschillende manieren vertellen:

Gisteren kochten we een boek.

Gisteren verkocht de boekhandelaar ons een boek.

Gisteren werd door ons een boek gekocht.

Alle drie de zinnen doen mededeling over iets dat gisteren plaats vond, ze verschillen niet inhoudelijk maar wel in perspectief. In de eerste zin bekijken we de situatie vanuit ons standpunt, in de tweede ligt het perspectief bij de boekhandelaar en in de derde is er sprake van afwezigheid van een bepaald perspectief. Het grammaticaal onderwerp legt dus het perspectief van de zin vast. De spreker verklapt door de keuze van het onderwerp z'n standpunt. Dit werpt een nieuw licht op de actief-passief kwestie, immers het belangrijkste van de omzetting van een bedrijvende zin in een lijdende zin is niet dat het etiketje lijd. voorw. gewijzigd wordt in onderwerp etc., maar juist deze perspectiefwisseling. In de zinnen 'Lendl verslaat Connors' en 'Connors wordt door Lendl verslagen' ligt het perspectief precies andersom. Blijkbaar hebben we er als taalgebruikers behoefte aan om partij te kiezen, we belichten het gespreksonderwerp vanuit een bepaalde hoek. Vergelijk ook de volgende zinsparen:

Ajax wint van Feyenoord — Ajax verslaat Feyenoord

Feyenoord verliest van Ajax — Feyenoord wordt door Ajax verslagen

Het verschil in perspectief dat in de linkerzinnen mede uitgedrukt wordt door verschil in werkwoord, wordt rechts uitgedrukt door de omzetting van bedrijvend naar lijdend. Aan een zo belangrijk communicatief gegeven kunnen en mogen we in het moedertaalonderwijs niet voorbijgaan. Bovendien kunnen we rondom dit thema op zeer zinnige wijze een lessenserie taalbeschouwing geven, waarin het waarnemen en interpreteren van taalverschijnselen rechtstreeks te maken hebben met het maatregelen-nemen voor de taalvaardigheidspraktijk. Als voorbeelden noemen we: analyse van krantenkoppen en krante-artikelen, een onderzoekje naar de stijl van het aardrijkskunde- en het geschiedenisboek, herschrijfopdrachten in verband met perspectiefwisseling etc.

Als illustratie nemen we hier één alinea uit een geschiedenisboek op, waarin we de passieve en perspectiefloze woorden gecursiveerd hebben. 'Op veel plaatsen in Europa *zijn* enorme stenen *te zien*, die daar heel vroeger door mensen *zijn neergezet*. Men *schat*, dat er in Europa in totaal meer dan 40.000 van deze reuzenstenen *zijn opgericht*. Sommige stenen *zijn* over een afstand van meer dan 200 km *vervoerd*.'

Het bovenstaande is een logisch vervolg op het zin-

Nederlands is niet zo gemakkelijk, je bent hier wel vlugger door de lessen heen. Het naamwoordelijk gezegde en het lijdend voorwerp hadden wij nog nooit gehad, die anderen uit onze klas wel.

nen-knippen in het basisonderwijs. Bij het knippen ging het om het herkennen van en spelen met eenheden in de zin, nu gaat het om het inzicht dat de structuur van de zin een belangrijk gegeven is voor de luisteraar en de lezer. Een minimum aan etikettes wordt daarbij functioneel gebruikt. Niet langer staat de vraag 'Hoe vind ik het onderwerp?' centraal, maar de vraag 'Wat is de communicatieve functie van dat onderwerp?' (zie ook Van Hierden 1983 voor een uitwerking in de vorm van een lessenserie).

Ook van die taalbeschouwing die gericht is op het taalgebruik van de leerlingen zelf (zie het voorbeeld van het schelden), de analyse ervan en de bestudering van de maatschappelijke voorwaarden waaronder dit taalgebruik tot stand komt, willen we hier weer aan de hand van een voorbeeld aangeven hoe we de lijnen kunnen door trekken. Kinderen uit de onderscheiden milieus verschillen niet in niveau van hun eigen morfologisch en syntactisch apparaat, maar er zijn wel duidelijke verschillen in de functies die dat apparaat moet vervullen en in de attitudes die met die functies zijn verbonden.

Een van de belangrijkste functies is die van de meta-talige communicatie, die vaak een informele vorm van taalbeschouwing inhoudt. Het lijkt niet al te gewaagd dat kinderen uit bepaalde milieus minder gemotiveerd zijn tot meta-talige communicatie dan kinderen uit andere milieus. Dit is geen waardeoordeel maar meer een logisch gevolg van het verschil tussen de functies van taal in de diverse milieus. In hun 'Tien lessen over taalvariatie' geven Sjaak Kroon en Rudi Liebrand een goede uitwerking van één aspect, het verschil tussen dialect en standaardtaal. Een tweede thema geven we hieronder aan.

Zoals ons 'ik' slechts bestaat in contrast met de ander, vormen individuen groepen of groepjes die we, als we ertoe behoren met 'we' aanduiden, maar met 'ze' als dat niet het geval is. Al die groepen en groepjes gebruiken bepaalde middelen om hun positie te handhaven en zo mogelijk te verbeteren. Tot deze middelen behoort de wijze waar-

op de communicatie plaatsvindt binnen en tussen zulke groepen. Al communicerend leggen mensen zich vast en worden ook vastgelegd op bepaalde vooronderstellingen die min of meer als vanzelfsprekend worden aangenomen. Het is niet moeilijk om daar voorbeelden van te geven: de brugpiepers tegenover de leerlingen uit de hogere klassen, de kakkers tegenover de punkers, autochtonen tegenover allochtonen, werknemers tegenover werkgevers etc. Wij vinden het belangrijk dat de leerlingen inzicht verwerven in de wijze waarop groepen met elkaar communiceren, de vooronderstellingen die daarbij een rol spelen boven tafel krijgen en controleren of die kloppen met de werkelijkheid. Legio uitwerkingen van dit thema zijn mogelijk. Ter illustratie de volgende. Alle leerlingen maken een lijst van gesprekssituaties waarin ze gedurende een dag achtereenvolgens verkeren. Ze noteren daarbij

de plaats
het onderwerp

de gesprekspartner of de groep

de rol: familielid, vriend, onbekende etc.

Dit overzicht is een ware Fundgrube van communicatieve situaties en kan uitgebuit worden zolang de klas er plezier in heeft. Onderwerpen die aan de orde kunnen komen zijn: kennismaken, groeten, aanspreekvormen, rolpatronen enzovoort.

Het is beslist niet de bedoeling dat daarbij eindeloos gepraat wordt over het praten. Vele situaties lenen zich uitstekend voor discussies, kringgesprekken en rollenspelen. De specifieke kenmerken van de situaties kunnen tijdens de reflectie geanalyseerd en geïnventariseerd worden.

De docent kan beginnen met het vertellen van z'n eigen aarzelingen in het gebruik van *u* en *jij*. De leerlingen noteren voor zichzelf op hun lijst tegen wie ze *u* en *jij* gebruikt hebben en wisselen die gegevens in groepjes met elkaar uit. De ene leerling spreekt z'n ouders met *u* aan, de andere met *jij*, etc. Daarna bereiden de groepjes een klein rollenspel voor, waarbij het onderwerp vrij is, maar het gebruik van *u* en *jij* vastligt, bijvoorbeeld

- twee deelnemers, beide gebruiken *u*
- twee deelnemers, beide gebruiken *jij*
- twee deelnemers, de een gebruikt *u*, de ander *jij*. Een van beiden wisselt van aanspreekvorm. Daar moet dus een reden voor zijn.
- drie of vier deelnemers met ingewikkelder patronen.

Een volgende les kan het thema kennismaken ter

sprake komen. Griffioen geeft daar op pagina 42 in 'Tegenspraak' een leuk voorbeeld van. Een week later, nadat de leerlingen voor zichzelf een lijst aangelegd hebben van begroetingen die ze op de televisie gezien hebben, het thema groeten en begroeten. Ook de situatie zelf kan centraal staan, waarbij de volgende vragen gesteld worden:

- wie begon te spreken?
- wie hield ermee op?
- heb je 't recht of de plicht om te spreken of te zwijgen?
- waren er onderwerpen die ter sprake moesten komen?
- waren er onderwerpen die niet ter sprake mochten komen?
- wat gebeurde er als je je niet aan bovenstaande regels hield?

In een hogere klas kunnen we de gespreksonderwerpen centraal stellen door na te gaan of deze in de genoteerde situaties wel of niet mogelijk zijn. Onderwerpen die zich daartoe lenen zijn: sterven, religieuze overtuigingen, financiële problemen, seksualiteit en dit dan in relatie tot jezelf, je gesprekspartner of iemand anders. Al doende krijgen de leerlingen zicht op de rollen waarmee ze geconfronteerd worden of die ze zelf spelen: statusrollen, positierollen en situatierollen en de verschillen daartussen.

We willen hier benadrukken dat, hoewel het doen primair is, het nadenken over het doen geen vrijblijvende zaak mag worden. Heel vaak schiet de reflectie erbij in: we hebben er geen tijd meer voor of we weten niet goed hoe we het aan moeten pakken (zie Griffioen 1982, hoofdstuk 3.3). Dat is bijzonder jammer, want uitsluitend de koppeling tussen het doen en het nadenken over het doen, de combinatie van taalgebruik en taalbeschouwing, kan naar onze overtuiging de leerling taalvaardig maken.

Noten

- 1 Zie H. Bessel e.a. *Het kringgesprek* 4 delen. Rotterdam 1977.
- 2 'De eindeloze scheldpartij' is een tekst van Hans Dorrestijn en Willem Wilmink, muziek van Harry Banink, uitgebracht door Polydor, nr 244 1087, musicassette nr 3234087.