

# DAT GELUL VAN JOU; MEER OVER TAALBESCHOUWING

*Wim van Calcar*  
*Herman Meddens*

## INLEIDING

Dit artikel heeft als onderwerp de taalbeschouwing zoals die is geïntroduceerd op het afgelopen VON-kongres.

Het wil meer mensen bereiken dan de voorinformatie van de konferentie en daarom zal in korte trekken iets worden herhaald van wat in de syllabus te lezen stond.

Verder willen wij in dit artikel ingaan op de discussies die op en na de konferentie rond dit onderwerp gevoerd zijn. Deze discussies gingen niet over de uitwerking van taalbeschouwing in de syllabus, maar over de werking van taalbeschouwing: Heeft het zin? En voor wie dan wel?

Gerubriceerd ziet het artikel er als volgt uit:

1. Wat vooraf ging (hoofdpunten uit de syllabus);
2. Van huis naar school;
3. Praktisch en ideologisch doel; samenwerking taalkunde en taalbeheersing;
4. Dat gelul van jou;
5. Van school naar werk. Kansen voor wie? Voor wat? Taalbeschouwing in het Ibo?
6. Organisatie en besluit.

## 1.0. WAT VOORAF GING

Eén van de zeven onderwerpen op de VON-konferentie 1973 heette: Op weg naar een witte grammatika.

Het hoeft in Moer niet uiteengezet te worden, dat het grammatika-onderwijs in een moeilijke hoek zit. Uit een soort verlegenheid met deze 'erfenis uit het verleden' wordt ze grotendeels op school weggemoffeld. Voor de meesten van ons geldt dan bovendien nog, dat we wel gehoord hebben over en misschien gestudeerd hebben in een transformatieel-generatieve grammatika, maar er nauwelijks greep op konden krijgen. In het slop dus.

Zou een VON-konferentie een mogelijk uitkomst kunnen brengen. De organisatoren van stroom 6, de schrijvers van dit artikel, hadden die pretentie, maar niet de illusie dat nu ineens iedereen zou weten waar het heen moet.

De VON-konferentie was een eerste stap. In dit artikel willen we verder gaan, maar niet na een terugblik op wat er tot nu toe gebeurde - ook om hen te informeren, die nog niets over taalbeschouwing hebben gelezen. Het gaat dus om een soort vervolgverhaal met daarboven cursief een *korte inhoud* gedrukt.

In de syllabus-vooraf voor stroom 6 dit jaar heeft Wim van Calcar zijn ideeën over het

grammatika-onderwijs zo ver mogelijk uitgewerkt. Als werktitel had de stroom: Op weg naar een witte grammatika.

Omdat deze titel toch veel associaties had met witte benzine en witte jenever dachten de organisatoren dat deze roep al te stunt-achtig zou overkomen. Tenslotte ging het om een belangrijke zaak. Nog vóór de konferentie werd de naam gewijzigd in: Geen grammatika van het Nederlands, maar een grammatika voor het onderwijs in de moedertaal.

Ná de discussies tijdens de konferentie kwam er tenslotte als titel te staan: Op weg naar een grammatika voor het onderwijs in de moedertaal en het Nederlands.

In grammatikale termen: de tegenstellende nevenschikking was een aaneenschakelende nevenschikking geworden.

Dit gehaspel met moedertaal en Nederlands is geen haarkloverij geweest. Tenslotte is er nogal wat verschil tussen het Algemeen Beschaafd Nederlands en de moedertaal van Yvon, Gerrit of Nico.

### 1.1. OPMERKING TUSSENDOR

Veel wat in onze taalbeschouwing opgenomen is, wordt allang door velen in de klas gedaan. Dat heeft twee effecten:

- a. De aansluiting zal niet zo daverend moeilijk zijn, omdat het een en ander al in grote trekken bekend is of beoefend wordt;
- b. Eigen beschouwingen aan de hand van taal in de praktijk, naar inzicht en gevoel voor de klas gedaan, vinden in onze taalbeschouwing een kader.

### 1.2. ENKELE HOOFDPUNTEN UIT DE SYLLABUS

De syllabus 'Geen grammatika van het Nederlands enz.' valt in drie delen uiteen. Het tweede en derde deel bevatten materiaal voor onze wijze van taalbeschouwen en enige toepassingen in de vorm van lesmodellen. Ons gaat het hier om het eerste deel, de theorie.

In het eerste deel wordt allereerst in kort bestek een geschiedenis van de taalkunde gegeven. Er worden twee tendensen onderscheiden:

- a. grammatika's die willen helpen bij het goed leren van vreemde talen (zoals Grieks en Latijn), en
- b. grammatika's die zich wijden aan bespiegelingen over de taal als datgene wat de mens tot mens maakt: de filosofische grammatika. Deze tak van grammatika-beoefening, steeds opnieuw gewantrouwd, wint weer veld sinds de verschijning van Chomsky's *Syntactic structures* (1957).

De kritiek op de grammatika-van-toen is sedertdien, dat deze grammatika's alleen de uiterlijke vorm van de taal beschrijven, terwijl de taal méér is dan de vorm en de plaats van haar elementen, klanken of woorden. De taal is uiting van de menselijke geest. Taalbeschouwing is beschouwing van datgene wat de mens tot mens maakt. De verwerving van taal door een kind is de verwerving van datgene wat het kind tot mens maakt: taalverwerving is een wezenlijk deel van zijn mens-wording.

Na deze zeer beknopte geschiedenis van de taalkunde volgt een overzicht van het grammatika-onderwijs in Nederland vanaf 1806. Gesteld wordt dat de schoolgramma-

tika steeds meer tot een weet- en leerboek is verworden, omdat zij als een grammatika-voor-het-onderwijs geen *eigen* ontwikkeling volgde. Elke gekonkretiseerde grammatika bleef een kopie van de gymnasiumgrammatika, op haar beurt een kopie van de universitaire, wetenschappelijke grammatika. Daar bleef ze aan gebakken. Als oorzaak van de néérgang van deze schoolgrammatika wordt de demokratisering van het onderwijs aangewezen. Daardoor namen ook meer leden van de lagere maatschappelijke, dus economisch meer uitgebuite klassen deel aan meer onderwijs; vanuit hun andere achtergrond of maatschappelijk milieu konden ze echter weinig aan met de milieugebonden gymnasiumgrammatika. Het gevolg was, dat het steeds minder aantrekkelijk werd, het nut van de grammatika op school te verdedigen. De syllabus doet dat weer onbeschaamd, op goede gronden en vanuit een nieuw perspectief.

Om de discussie te heropenen haalt de syllabus alle argumenten aan die pleiten vóór grammatika-onderwijs en zet hij alle argumenten-kontra daartegenover. Een konklusie is, dat in beide groepen van argumenten het grammatika-onderwijs welles nietes een rol speelt in:

- de verwerving van een goede stijl;
- een goed begrip van teksten;
- een stijl zonder grammatikale fouten;
- een juiste spelling;
- het aanleren van vreemde talen.

Samengevat betekent dit, dat de (Nederlandse) grammatika door voor- én tegenstanders nog steeds beschouwd wordt als al dan niet een hulp voor zowel de geschreven taal - die t.o.v. de gesproken taal een vreemde taal is - als voor een vreemde taal in het algemeen. Dat zij deze hulp biedt wordt door de syllabus niet veroordeeld. Wel veroordeeld wordt, dat de grammatika's van het Nederlands niet geschreven zijn voor het onderwijs in het Nederlands (zoals eertijds de klassieke grammatika's waarvan ze zijn afgekeken, wél voor het onderwijs in het Grieks en Latijn! ).

Wat gebeurt er immers? Een kind uit een bepaald geografisch en vooral sociaal milieu wordt gekonfronteerd met

a. ABN-spreektaal en

b. ABN-schrijftaal.

Gezien onze maatschappij moeten veel kinderen een dubbele hindernis nemen: in een aantal milieus spreekt men geen ABN en is schrijven een zeldzaamheid. Welnu, het kind, de leerling wordt de wetenschappelijke grammatika - het surrogaat daarvan - aangeboden als steun en toeverlaat. Maar zoiets heeft geen enkele zin. Ook al zouden de schrijvers van zo'n grammatika het een en ander weten van het effect dat de konfrontatie met de ABN-schrijf- en spreektaal op het kind heeft, zij houden er geen rekening mee. Evenmin met het nieuwe taalverwervingsproces dat plaats gaat hebben; noch met de beginselen die daarin een rol spelen. Toch is het op *die beginselen* dat een grammatika voor het onderwijs gebaseerd zou moeten zijn.

Voor een goed begrip van die beginselen verwijst de syllabus naar het taalverwervingsproces bij kleine kinderen. Daar gaan we nu verder op in.

## 2. VAN HUIS NAAR SCHOOL

Praten over het taalverwervingsproces in de eerste vier levensjaren van het kind en de volgende schooljaren vraagt kennis van de beginselen volgens welke dat proces plaatsvindt. Daar kunnen we achter komen door de volgende twee vragen te stellen:

a. Wat is de aard van het taalaanbod dat de omgeving het kind aanreikt?

b. Hoe vormt het kind (daaruit) zijn taal?

De ontwikkeling van het gedrag, dus ook van de taal, is een gevolg van rijping en leren. *Rijping*: de ontwikkeling volgt haar eigen snelheid, betrekkelijk onafhankelijk van de omgeving. *Leren*: prikkeling door de omgeving blijft onontbeerlijk. Rijping betekent dat *het organisme zelf het een en ander bijdraagt* aan de feitelijke ontwikkeling; leren betekent dat *deze rijping niet plaats heeft zonder het milieu*.

De rijping kent kritische periodes; d.w.z., dat er bepaalde periodes zijn waarin het organisme a.h.w. klaar staat om iets bepaalds te leren: het een en ander op zijn tijd, maar dan wel *op een juiste tijd*: te rechter tijd.

De geluiden die het kind in zijn allereerste fase (0-3 mnd) voortbrengt krijgen van zijn omgeving een bepaalde betekenis: zelf zijn ze (nog) niet expressief. D.w.z.: het persoonlijke én het maatschappelijke dat het geluid kan hebben, is een element dat wordt ingebracht door de ouders of het milieu. Het geluid, voortgebracht door het kind, wordt betekenis gegeven door de (wereld van de) volwassenen en daarmee 'gevormd': *het milieu socialiseert het kind*, neemt het op.

In de volgende fase (4-9 mnd) ontwikkelt het geluid zich tot kommunikatief instrument: het onderhoudt het contact met de volwassene die zich op een zekere, lichamelijke niet te overbruggen, afstand bevindt. *Beloning in de vorm van toenadering* bevestigt deze vorm van communicatie. In deze periode spelen eveneens een rol een aantal driftten die onmiddellijk relevant zijn voor het taalverwervingsproces: *manipulatie en onderzoek*.

In de periode van aanpassing die volgt (9-12 mnd) worden de spontane klankuitingen van het kind aangepast aan de (taal)vorm van de omgeving. Deze aanpassing staat niet in functie van de inhoudelijke communicatie, maar betreft de klanken, de woordvorm, vervolgens het accent; ook de melodie. De klank zal het later verraden als behorend tot dit of dat milieu; het accent leert hem wat belangrijk is en de melodie prent hem in wat de gelding is van de informatie-eenheid die hem later zal worden aangeboden. Klank, accent en melodie zullen later worden ingevuld met betekenissen. Ze zijn a.h.w. kader.

In de daarna volgende periode (10-19 mnd) gaat het kind over op de z.g. éénwoordzin waarmee het de voor hem waarneembare omgeving behandelt: zijn 'taal' is nog zeer situationeel, *ruimte en tijd-gebonden*. Er kan bovendien sprake zijn van eenrichtings-verkeer: het kind heeft andere woorden voor 'hetzelfde' dan de ouders. Bovendien *begrijpt het meer dan het kan zeggen*.

De laatste fase (19-20 mnd) is aangebroken, wanneer het kind los komt van zijn gebondenheid aan tijd en ruimte en heeft ontdekt dat een ding een naam heeft. Het leert niet, dat álles een naam heeft, want wat er is voor een kind, hangt af van zijn ontwikkeling. Immers: alleen wat het losmaakt van zijn omgeving of wat voor hem wórdt losgemaakt - b.v. door zijn ouders - daarvan weet het dat het een naam heeft.

Dat laatste is opnieuw zeer belangrijk: de onderscheidingen worden losgemaakt door het milieu of het milieu stimuleert de los-making. Welnu, die onderscheidingen krijgen namen. In de opvulling of inhoud van die naam speelt het milieu een grote rol: *zij bepaalt de semantiek van het kind*.

Al heeft het kind nu de beschikking over de menselijke taal, zijn taal verschilt nog wel van die van de volwassene. Vanuit het standpunt van deze laatste zijn er in 'de kindertaal' weglatingen, is er sprake van een andere volgorde, wordt systematisch gebruik gemaakt van omschrijvingen of wordt er gekontamineerd. *Dit zijn geen fouten*. Ze passen immers in de ontwikkeling naar de taal der volwassenen. Als zodanig zijn ze functioneel. Expliciete nadrukkelijke verbeteringen moeten dan ook vermeden worden omdat ze toch niet helpen en hoogstens tot wrevel leiden. Hier is het gezegde van toepassing: goed voorbeeld doet goed volgen. Het kind leert hoe het moet, *omdat zijn ouders een voorbeeld zijn*. Dus een ouder hoeft niet te gaan verbeteren als een kind zegt: U zegde dat toch. Het hoort zelf wel te rechter tijd dat de ouders iets zeiden.

Belangrijker dan een opsomming van de verschillen tussen kinder- en volwassene-taal is het antwoord op de vraag, waarom die verschillen er zijn. Een mogelijk antwoord is dit: De geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van het kind is nog niet af. Aan het organisme zijn noodzakelijke beperkingen opgelegd. Het gevolg is dat slechts het belangrijkste voor de inhoud van de mededelingen gegeven wordt. Deze inhoud is bovendien niet ingewikkeld, omdat de werkelijkheid van het kind nog niet ingewikkeld kan zijn. Het kind gaat nog helemaal op in zijn eigen werkelijkheid. Dat blijkt b.v. uit het feit dat jonge kinderen nog niet vertellen. De taal heeft voor hen dan ook nog geen vertellende, geen afstand nemende functie. Taal is aanvankelijk een handeling die zich in belangrijkheid niet van andere handelingen onderscheidt. B.v. het kind grijpt naar een pop, zegt 'pop', staat op de tenen, valt, jengelt, roept 'mama' en krijgt tenslotte de pop.

In een latere fase vervallen grijpen, op de tenen staan, vallen, jengelen en zegt het kind (idealiter): 'Mama, ik kan niet bij mijn pop komen.' Een aantal handelingen is 'vervangen' door taal.

Samenvattend: het kind wordt tegenover zijn omgeving onafhankelijker. In de mate waarin deze ontwikkeling slaagt/doorzet, in die mate bevrijdt het kind zichzelf, maakt het zich onafhankelijk van zijn directe omgeving.

De taal krijgt immers een steeds groter aandeel in de behandeling van de werkelijkheid; zodanig dat deze behandeling 'abstrakter', 'losser', 'afstandelijker' wordt. Deze bevrijding gaat ten koste van de eigen, tijdloze beleving en ten gunste van de maatschappelijke wereld. Het kind maakt zich los m.b.v. de taal, om opgenomen te worden in de wereld van de volwassenen. En als volwassene kijkt men vertederd naar het kind dat opgaat in het hier en nu, voor wie een dag nog heel lang duurt en voor wie verdriet en vreugde absoluut zijn. De beknoptheid van zeggen verdwijnt; de inhoud wordt 'opgeofferd' aan de vorm. *Er is meer vorm nodig voor dezelfde inhoud*, aangezien deze inhoud lossier gemaakt is van de omgeving door grotere mate van uitleg. Het een en ander wordt uitdrukkelijk gezegd en *niet* aan de situatie, de gemeenschappelijk of eigen beleefde omgeving, overgelaten.

Opvallend bij dit alles is de geweldige inbreng van het milieu in de persoon van de

ouders, in alle fasen van de taalverwerving. Deze inbreng is voor een groot deel en in de meeste milieus onbewust. De ouders zetten zich niet aan de taak hun kind eens hun taal te leren, evenmin hen die taal goed te leren. Ondanks ontbreken van direkt ingrijpen, ontwikkelt de taal zich overal, in elk milieu, op dezelfde - uiterlijke - wijze en met overal dezelfde uitkomst: de taal van de volwassenen.

De school daarentegen grijpt bewust in: zij zal het kind 'ns het Nederlands leren dat van algemenere toepassing is dan de huis- tuin- en keukentaal van de ouders. Zij zal het kind ook 'ns leren schrijven: de ABN-schrijftaal. Maar als je zo bewust ingrijpt, dien je wel te weten wat je doet! Dat ouders het niet weten is best: het leren gaat vanzelf in afhankelijkheid van en passend bij het milieu. Maar dat de school het niet weet, is niet best: het leren blijkt niet vanzelf te gaan. De leraar dient zich dan ook af te vragen: *wat* bied ik aan Nederlands aan, *hoe* bied ik het aan en *wanneer*; vervolgens: wat is mijn houding tegenover het leerproces, tegenover de 'fouten' die gemaakt worden, dus hoe grijp ik in. Het is pas de laatste 10-20 jaren dat 'de' wetenschap zich met dit soort problemen bezighoudt: In Nederland met name binnen het ABC/RITP\* dat werkzaam is op een aantal basisscholen in de volksbuurten van Amsterdam; onderzoekers en praktijkwerkers (leraren) werken gezamenlijk aan de beantwoording van de vragen die we hierboven stelden. Dit zou natuurlijk ook moeten gebeuren bij het voortgezet onderwijs.

Opvallend is verder dat de taal zich vanaf het begin ontwikkelt als een communicatief instrument waarvan hantering geleerd moet worden. Dat leren wordt beloond, aangezien de wereld van het milieu beter behandelbaar blijkt als je de taal van je milieu praat. Je moet wel, als je mee wilt doen. - Maar later op school? Wie vindt welke taal in wat voor situaties belangrijk? Van wie moet het zo nodig? Wat nodigt leerlingen uit? Waarin vindt hij zijn bevestiging? Wat krijgt hij voor al zijn moeite?

Want dit mogen we niet vergeten: het kind heeft al een eigen wereld waarvan hij de taal spreekt: hij kan zich redden. Nu wordt hem gevraagd zich in een wijdere omgeving te laten opnemen, waarvan hij de taal nog niet kent. Opnieuw: waarom zou hij het doen?

Tenslotte is opvallend dat manipulatie en onderzoek twee driften zijn die ook een rol spelen in het taalverwervingsproces. We spreken dan van taalbeschouwing, met haar twee componenten: omgaan, spelen of handelen *mét* taal enerzijds en onderzoek anderzijds. Dat maakt dan ook de grond uit van de samenwerking van taalbeheersers en taalkundige: hun activiteiten zijn van het begin af aan in de natuurlijke taalverwerving zélf verbonden . . .

### **3. PRAKTISCH EN IDEOLOGISCH DOEL. SAMENWERKING TAALKUNDE EN TAALBEHEERSING**

Het taalverwervingsproces is erg ingewikkeld en we hebben er maar weinig weet van, m.n. hoe het na het vijfde jaar verder gaat.

Twee verschillen met de eerste taalverwerving vallen in het oog:

- in plaats van het natuurlijke groeiproces komt een zeer bewuste uitbouw: de taalontwikkeling wordt op school zeer systematisch ter hand genomen;

- het kind wordt (voor het eerst) geconfronteerd met de kultuurtaal: het ABN en/of de schrijftaal.

Krachtens haar opdracht moet de school zorg dragen voor de verdere ontwikkeling van het kind. Het gezin is niet meer toereikend en de school leidt de leerling binnen in de maatschappij. (Het kan natuurlijk ook door ouders zelf gebeuren, maar daar gaat het nu niet om.) Die school maakt gebruik van een algemene kultuurtaal die voor de meeste kinderen een nieuwe taal is: die twee talen (moedertaal en kultuurtaal) kunnen botsen, zeker daar waar het rode potlood en het plaatjesstempel nog glorierijke dagen beleven.

Van mezelf weet ik nog dat het allereerste woord dat ik op een leesplankje maakte s-j-e-m was en dat was natuurlijk fout, maar een natuurlijke fout!

Sommige kinderen zullen met die nieuwe taal relatief weinig moeilijkheden hebben omdat hun moedertaal al dicht tegen het ABN aanligt. Er worden hun bovendien meer situaties aangeboden waarin taal op allerlei wijzen gebruikt wordt, niet alleen voor het aangeven van een kopje thee, maar ook voor het bespreken van de politiek of een boek. Daardoor funktioneert telkens weer een ander deel van de kultuurtaal overeenkomstig het (kultuur)onderwerp.

Andere kinderen moeten dit missen en dus een veel grotere sprong maken, en blijven maken.

Niet alleen dat het dan moeilijker is die nieuwe taal te leren, maar ook het feit dat die nieuwe taal verder van je moedertaal afstaat betekent dat die nieuwe taal in diskrediet raakt en men terugvalt op de moedertaal (het sociaal of geografisch dialect).

Na een jaar komt er iets anders bij: de leerlingen gaan schrijven. Voor sommige leerlingen ligt de schrijftaal niet ver van de moedertaal af. Hun eigenste moerstaal wordt dus gewoon in praktisch rechte lijn door ontwikkeld.

De kinderen van de economisch uitgebuide klasse hebben een dubbele sprong te maken: van moedertaal naar spreektaal ABN, en van spreektaal ABN naar schrijftaal. Vandaar dat de titel van de syllabus luidt: Geen grammatika van het Nederlands, maar een grammatika voor het onderwijs in de moedertaal.

Tijdens de konferentie is echter heel duidelijk naar voren gekomen dat we niet mogen blijven staan bij de moedertaal. Als iemand in de maatschappij voor vol wil meetellen, dan moet hij ABN praten. Nu kun je ideologisch stellen dat de maatschappij sociale en geografische dialecten maar moet accepteren en niet moet diskrimineren. De werkelijkheid is dat de maatschappij dit wel doet en bovendien . . . de kultuurtaal heeft haar recht van bestaan in die zin dat de moedertaal niet alle begrippen kan uitdrukken, en niet alle situaties behandelen. Hieruit volgt het praktisch doel.

Als praktisch doel heeft ze een functie in het taalverwervingsproces. Zij is het middel dat het onderwijs gebruikt in de systematische uitbouw van of het vertrouwd maken met het Nederlands en de eigen (moeder)taal. Dat middel komt niet uit de lucht vallen: al in het eerste taalverwervingsproces speelt taalbeschouwing een wezenlijke rol. Taalbeschouwing kan de overgang van de moedertaal naar kultuurtaal *geleidelijk en gericht* laten verlopen. *Geleidelijker* dan de grammatika-oude-stijl, omdat de taalbeschouwing elke taaluiting tot onderwerp kan hebben. De kreet: *Ojeetje* is voor de grammatika-in-engere-zin weinig interessant, maar voor de taalbeschouwing wel. Maar

ook *gerichter*: zodra het tenminste gaat om een grammatika voor het onderwijs en niet om zo maar een grammatika.

Taalbeschouwing heeft naast een praktisch ook een ideologisch doel. Het ideologisch doel van taalbeschouwing is voor ons, dat mensen bewust hun taal beschouwen opdat zij bewust zullen handelen in taal. Weten wat je aanricht als je zegt: dat gelul van jou; weten wat anderen daarmee aanrichten; weten wat je ermee aanmoet. Je wilt dat mensen bewust handelen als ze praten, en middels taal inzicht in hun eigen wereld verwerven. Het ideologisch doel van taalbeschouwing hangt overigens samen met dat van taalbeheersing (zoals dat bij diskussietechniek b.v. een rol speelt). Hier vinden ook de taalbeschouwers en taalbeheersers elkaar op D'Witte Lelie (lerarenopleiding te Amsterdam), in een integratie op ideologisch niveau: gezamenlijk begeleiden zij een cursus sociolinguïstiek in het 2e en 3e jaar met als centrale thema's:

- hoe gebruiken wij en anderen onze taal?
- wat geven wij aan Nederlands op school en waarom?

#### 4.0. DAT GELUL VAN JOU

Als voorbeeld van een mogelijkheid van taalbeschouwing in de praktijk kunnen we de uitdrukking 'Dat gelul van jou' nemen.

Er zijn dan taalbeschouwend twee belangrijke vragen:

- a. Wat kun je er taalbeschouwend over konstateren?
- b. Waarom zouden we aan taalbeschouwing doen?

##### 4.1. WAT KUN JE ER TAALBESCHOUWEND OVER KONSTATEREN?

*Sociolinguïstisch*: de uitdrukking wordt vaak onder elkaar gebruikt. Als je het tegen iemand zegt, dan heb je een vrije houding t.o.v. hem of haar. Het is een zeer sterke afwijzing.

*Psycholinguïstisch*: de sterke afwijzing is zo sterk dat hij bij de ander een deur dicht slaat.

*Linguïstisch*: dat gelul van jou, dat ge-emmer van jou. Wat is hier de structuur van? Dat ge- van jou, van hem. Welke woorden kunnen bij ge- ingevuld worden? Dat is een uitdrukking?

##### 4.2. EN WAAROM DOEN WE HET BOVENSTAANDE?

*Praktisch*: Je kunt wijzen op het in het ABN gebruikelijke: 'Je moet nu eens ophouden met dat gepraat', of: 'Nu kan ik je niet meer volgen'. Deze formuleringen laten discussie toe. Je kunt nu verder praten, uitpraten, praten tot het einde (van de zwakste). Het praktisch doel kan dus zijn: er aan meewerken dat leerlingen in plaats van 'dat gelul van jou' in een ABN-situatie zeggen: 'Je moet eens ophouden met dat gepraat'.

Dit geldt ook omgekeerd: als een politicus zegt: 'Nu kan ik je niet meer volgen', dan moet de leerling weten, dat hij in feite bedoelt: 'Dat gelul van jou.'

*Ideologisch*: De gebruiker weet wat hij zegt; hij kent de scherpheid van zijn afwijzing. Wanneer het tegen hém wordt gebruikt kan hij bedachtzaam reageren met b.v. 'Zo ken ik er nog een . . .' of: 'Dat is geen argument . . .' of: 'Zullen we een wedstrijd doen in



dat ge- van jou? '!' Ook weer weten dat als jij tegen iemand zegt: 'Dat gelul van jou', en iemand reageert met één van bovenstaande argumenten, dat dan jouw gerechtvaardigd wrevelig gevoel genegeerd wordt. Je weet dat je nu scherper moet formuleren: 'Wat je daar nu zegt is niet zo, want . . .'

Er weet van hebben dat het gaat om de spanning tussen verbloemen en openhartigheid. Over verbloemingstendensen in het ABN spreken. Ook weten dat 'Dat gelul van jou' niet in alle omstandigheden een deur dicht slaat. Soms kan een 'dat ben ik niet met u eens' een veel vernietigender effect hebben. Elke situatie heeft zijn eigen taal.

#### 4.3. DE TAALVAARDIGHEID

Je kunt er eerst over praten en dan gaan spelen, maar het kan ook andersom. Ideeën om te manipuleren met taal aan de hand van deze uitdrukking zijn b.v.

- De leraar maakt van een verhaaltje over bv. Nico die een mop vertelt aan Gerrit. Deze reageert met: 'Ach, dat gelul van jou.' De leerlingen kunnen opschrijven hoe ze denken dat Nico reageert; ze kunnen het verhaal ook verder afmaken. De resultaten zijn uitgangspunt bij de besprekingen.
- Verkennen van mogelijkheden. Je kunt 'Dat gelul van jou' zingen, je kunt de accenten verleggen, het kan een andere melodie krijgen, het op vele wijzen in vele omstandigheden zeggen; de leraar kan van daaruit een stukje drama opbouwen. Behalve om het plezier worden leerlingen lijfelijk gekonfronteerd met de werking (en niet-werking) van deze uitdrukking in diverse situaties. Op dezelfde gronden kan men ook het volgende doen:
- Men kan er baldadig mee aan de gang: het schreeuwen en herhalen.
- Er kan gesubstitueerd worden:

dat	gelul	van	jou
dit	geetter	aan	hem
zo'n	geklooi	met	tante Marie
welk een	gezanik	in	oom Piet

- Afhankelijk van de situatie kunnen er synoniemen gekozen worden, in de trant van wie zegt wat. Men leert daarmee de stereotiepen herkennen en ontmaskeren. Wat zegt de agent? (Zeg mannetje, je denkt toch zeker niet dat ik dat geloof hè? Dat moet je op het bureau nog maar eens komen vertellen). Wat zegt de agoog? (Ik begrijp u volkomen. Er is alleen een klein puntje - als u me niet kwalijk neemt dat ik daar even op inga - waarover ik nog even nadenk). Wat zegt de meester? en wat de psycholoog? In welk verband? Waarom gebruikt men sterotiepen? Jargon?

Deze voorstellen zijn een poging. Oefening baart ook in deze: kunst.

#### 5. VAN SCHOOL NAAR WERK. KANSSEN VOOR WIE? VOOR WAT? TAAL-BESCHOUWING IN HET LBO?

Als we nu de doelstelling van taalbeschouwing geformuleerd hebben betekent dat nog niet automatisch dat het dus verantwoord is deze vorm in de school te beoefenen, hoe noodzakelijk jij het als leraar ook kunt vinden.

Op grond van deze doelstelling lijkt het *mij* zinnig dat taalbeschouwing gedaan wordt,

maar de leerling moet het ook willen; hij moet de dubbele (praktisch-ideologisch) doelstelling van taalbeschouwing ook willen realiseren. De leerling moet enerzijds ABN willen leren, anderzijds moet hij nieuwsgierig zijn naar de taalwaarheid.

Nieuwsgierigheid is de basis voor filosofie, maar heeft zelf ook weer een basis, namelijk de materiële situatie waarin iemand verkeert: deze bepaalt de mate en de soort nieuwsgierigheid. De materiële situatie omvat de situatie van het milieu of de klasse, de situatie ook van de persoon zelf, samen met alles wat daardoor bepaald wordt: verleden, heden en toekomst.

Nu zijn er veel leerlingen die niet in een zodanig materiële situatie verkeren dat ze nieuwsgierig zijn naar de taalwerkelijkheid en evenmin hun moedertaal willen ontwikkelen tot ABN.

Filosoferen past binnen de traditie van het gymnasium. Een vrachtwagenchauffeur hoeft dat niet. En als je niet in de situatie verkeert dat het spreken van ABN een levensbehoefte van je is, dan zal je het niet willen leren spreken/schrijven, althans het interesseert je niet.

Ik denk hierbij speciaal aan de groep leerlingen van het lbo. De school biedt hen uitzicht op beroepen die uitgebuit worden. In die beroepen wordt hen geen oordeel gevraagd. Nadenken is het voorrecht van de betere banen.

Taalbeschouwing zal enthousiast ontvangen worden op vwo en havo-top, maar m.n. over de kansen in het lbo moeten we niet te optimistisch zijn. En wat kunnen we daar nu aan doen? Niks.

Maar laten we na dit negatieve antwoord eens kijken naar het laatste Moer-nummer van 1972 waar de funktie van taalbeheersing in het lbo centraal stond.

In de inleiding schrijft de redaktie dat je taal in het lbo niet als probleem kunt isoleren omdat het taalonderwijs maar een onderdeelje is van het probleem van het lbo, dat het nl. opleidt/zoethoudt totdat de leerling werkende jongere wordt en daarmee gaat behoren tot de maatschappelijke klasse die het meest wordt uitgebuit.

Het artikel van Frans van de Pieterman geeft de hele problematiek weer in de koppen boven het artikel: DE TECHNISCHE SCHOOL - EEN VICIEUZE CIRKEL; TAAL ALS FAKTOR VAN DISKRIMINATIE. Hij schrijft dan ook dat, als er ooit een rechtvaardige middenschool zou komen, deze middenschool eenvoudig niet zou kunnen functioneren als niet in de maatschappij wezenlijke dingen veranderen. Hij schrijft letterlijk: 'Niet diskriminerend onderwijs dat opleidt voor een diskriminerende maatschappij lijkt nog frustrerender dan het huidige kategoriale systeem. Toch zal de vicieuze cirkel ergens doorbroken moeten worden.' Misschien zijn frustraties wel heilzaam.

Hoe moeilijk het ligt blijkt wel uit de moeilijke positie van de leraren avo aan de lts: 'Zij moeten maar zien hoe zij inhoud moeten geven aan het avo-pakket. Vakken die voor leerlingen en kollega's toch al iets 'verdachts' hebben. En bovendien nog vakken die ze geleerd hebben te onderwijzen op een manier die mislukt is bij de groep waaraan ze les moeten geven.'

In het artikel wordt voor het taalonderwijs m.n. gepleit voor het aansluiten van de leraar bij het sociaal dialect van de leerling, zodat van daaruit dan een link gelegd kan worden naar de kultuurtaal. De nadruk zou dan moeten vallen op mondelinge taal-

beheersing en op 'taalweerbaarheid' (tegenover verbaal geweld), gestimuleerd en beleefd in rollenspel, drama, het maken van hoorspelen enz.

Ik kan de gestelde prioriteiten niet beoordelen, maar wel zal de leraar enerzijds mogelijkheden moeten weten aan te bieden waardoor er duchtig met taal gemanipuleerd wordt, anderzijds is er de nabespreking, waarmee het gebied van de taalbeschouwing betreden kan worden.

Of dat lukken zal in de situatie van het lbo? Ik ben er niet erg optimistisch over. De materiële situatie staat lijnrecht tegenover de materiële situatie waarin taalbeschouwing 'gedijt'.

Dat blijkt ook al weer uit karakteristiek die Frans van de Pieterman geeft in de vraag: 'Hoe schept hij (de leraar) een sfeer waarin dit mogelijk wordt, in een situatie waarin het tonen van emotie onmiddellijk als aanstellerij wordt gezien.'

Een optimistischer geluid horen we uit de praktijk van Anita Koster en Paul van Engelen (in hetzelfde nummer) die hun ervaringen met dramatische expressie binnen het lbo weergeven. Zij leggen een direkt verband tussen de schoolsfeer en het al dan niet aanslaan van dramatische expressie op die scholen.

Welnu, ook de school is een onderdeel van de materiële situatie van de leerling, naast het gezin, het milieu en de toekomstige werkkring. Dat is dan ook een punt waar de vicieuze cirkel door ons als leraren doorbroken kan worden: in de school.

Nieuwsgierigheid wordt bepaald door de materiële voorwaarden die de sociale situatie uitmaken waarin iemand verkeert. Uit het stuk van Anita Koster en Paul van Engelen is te lezen, dat niet alleen de toekomst, de status van 'werkende jongere', een rol speelt, maar ook dat deel van het heden dat 'school' heet. De school is óók een realiteit binnen de sociale situatie en niet totaal hulpeloos. Zij k n proberen milieu en schoolgebeuren op elkaar te betrekken, met de aantekening dat het ene milieu gemakkelijker bij de school te betrekken is dan het andere. En als het niet lukt? Als niets lukt?

Een niet-diskriminerend onderwijs voor een wel-diskriminerende maatschappij is beter dan een diskriminerend onderwijs voor een diskriminerende maatschappij; want: het eerste levert een frustratie op, het tweede niets. Vanuit  nze sociale situatie zijn we bang voor frustraties, want frustraties heten ongezond. Daarom spreek ik liever van wrijvingen, tussen  nze overtuiging, de behoeften van de leerlingen en een diskriminerende maatschappij. Wrijvingen kunnen tot iets leiden (goed of slecht). Je kan ze niet vermijden; wij willen ze niet vermijden.

## 6. ORGANISATIE EN BESLUIT

- Een grammatika voor het onderwijs.
- Wat geven wij aan Nederlands op de scholen?
- Van moedertaal tot ABN of kultuurtaal.

Dat zijn slechts drie van de vele zinnen die we intussen verbruikt hebben in de uitwerking van onze ideeën over taalbeschouwing. Maar ideeën worden pas echt aardig, *als je er iets mee doet*. Dat geldt ook voor de ideeën die we in dit stuk gepropageerd hebben. Dat dit mogelijk is, bewijzen: De aktiveringsprogramma's van het ABC/RITP waarvan de achterliggende opvattingen nauw verwant zijn aan de onze, (zie Literatuur 5); het VON-kongres 1973 (zie Literatuur 3); de aktiviteiten van een van ons aan de leraars-

opleiding waaraan we verbonden zijn (zie Literatuur 2) en Handleiding voor creatief taalbeschouwen (zie Literatuur 8).

Wat onze eigen activiteiten betreft: die vormen pas een begin dat wij niet alleen kunnen afmaken. We zijn niet meer dan aangevers, want alleen samenwerking met mensen in het veld kan van aardige ideeën iets stoffelijks, iets tastbaars maken dat óók aardig is. Vandaar het volgende plan tot organisatie van de taalbeschouwing op nieuwe wegen en in een nieuw kader.

We zetten GRAMMATICOM definitief op

- in een 2-maandelijkse publikatie
- behelzende notities, opmerkingen, ideeën en uitgewerkte lessen taalbeschouwing, voor de praktijk en vanuit de praktijk
- voorlopig onder redactie van de schrijvers van dit artikel
- geschreven door leraren aan kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs, van huishoudschool tot en met universiteit
- wie belangstelling heeft als lezer of als lezer én schrijver, geeft zich op bij de auteurs van dit stuk (zie achter in dit nummer van Moer). Ook scholen kunnen GRAMMATICOM toegestuurd krijgen. Vermeld moet worden als wát men beschouwd wil worden: als lezer, als schrijver, als lezer én schrijver.
- wie zich niet opgeeft, krijgt niets (helaas voor hem en het onderwijs)
- vóór 1 oktober hoort iedereen definitief, of GRAMMATICOM wegens voldoende belangstelling kan blijven verschijnen.

Op deze wijze kunnen we gezamenlijk werken aan EEN GRAMMATIKA VOOR HET ONDERWIJS IN HET NEDERLANDS EN DE MOEDERTAAL.

*Noot:*

\* ABC = Advies- en Begeleidingscentrum voor het Onderwijs in Amsterdam.

RITP = Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam.

*Literatuur:*

1. Charlotte Bühler, Psychologie in de moderne wereld. Amsterdam 1964.
2. W. van Calcar, (Naar) een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal. Amsterdam 1973. Uitgave van D'Witte Lelie.
3. Grammaticom 1, onder redactie van W. van Calcar en H. Meddens, Amstelveen mei 1973.
4. E. R. Hilgard en R. C. Atkinson, Introduction to psychology, New York 1967.
5. C. Hülsenbeck en C. van Calcar (red.), Aktiveringsprogramma ABC/RITP. Deel 1 van de nu 10-delige serie: Ik kom van huis, ik ga naar school. Amsterdam 1973<sup>3</sup>.
6. Anita Koster en Paul van Engelen, Dramatische expressie bij het beroepsonderwijs. 'Het is alleen maar praten en beelden uit doen.' Moer 1972:4.
7. M. J. Langeveld, Ontwikkelingspsychologie. Beknpte en systematische inleiding. Groningen 1969.
8. H. Meddens en W. van Calcar, Taalbeschouwing op doodlopende wegen. Handleiding voor creatief taalbeschouwen. Amsterdam 1973. (In eigen beheer).
9. A. Nanninga-Boon, Denken en taal, Groningen 1958.
10. Frans van de Pieterman, De technische school - een vicieuze cirkel. Taal als faktor van diskriminatie. Moer 1972:4.
11. B. Th. Tervoort e.a., Psycholinguïstiek, 1972. Aula 481.
12. B. J. Uijlings, Syntactische verschijnselen bij onvoorbereid spreken, Assen 1956.

Voor verdere literatuur: zie syllabus en na-informatie van het Von-kongres 1973.

Adres van de auteurs:

Wim van Calcar: Schepenenlaan 13, Amstelveen (020) - 43 08 58

Herman Meddens: Westermarkt 27<sup>1</sup>, Amsterdam (020) - 22 21 75