

## VAKTAAL OP SCHOOL (1)

Jan Sturm

### 0 KULTUUR IS EEN POT

Onder deze wat kryptische parafraaftitel kunt u in het artikel *Laat ze maar praten* (STURM/BONSET, 193) een uiteenzetting vinden over het zgn. leraar-vakregister. Het jongetje uit de daar vertelde anekdote had in de geschiedenisles de vakterm 'cultuur' geleerd (= alles wat de mens gemaakt heeft). Bij de overhoring tijdens de volgende les geeft hij op de vraag: 'Wat is cultuur?', als antwoord: 'Een pot, meneer'!

De leraar die het me vertelde, zat met een beoordelingsprobleem. Wat moest hij doen? Hij overwoog: 'Eigenlijk heeft die leerling best begrepen wat cultuur is - zeker in het kader van de les, die inderdaad ook over opgegraven potscherven ging, als bewijs voor het bestaan van vroegere culturen - maar ZO ZEG JE DAT TOCH NIET, ZEKER NIET IN EEN GESCHIEDENISLES!

Op dit 'kapitale' probleem, het gebruik van vaktaal op school, wil ik in dit artikel nader ingaan.

Dat betekent dat ik een van de vele problemen die we in het artikel *Laat ze maar praten* hebben aangedragen, wat meer ga uitdiepen. In dat artikel veronderstelden we dat het begrip *register* veel zou kunnen bijdragen tot een verheldering van de problemen rond het gebruik van vaktaal op school. De ervaring, opgedaan tijdens twee congressen en in ander verband, heeft bewezen dat deze veronderstelling juist was.

Omdat in het vorige artikel het begrip *register* nogal vaag behandeld werd (STURM/BONSET, 187), wil ik beginnen daarover nog iets meer te zeggen. Daarna wil ik nader ingaan op een beschrijving van de communicatie, zoals die op de meeste scholen tussen leraar en leerling plaatsvindt. In een volgende paragraaf wil ik kenmerken van vaktaal geven. Voordat ik probeer konklusies te trekken uit het aangedragen materiaal, zal ik trachten iets zinnigs te beweren als antwoord op de vraag: Waarom gebruiken we eigenlijk vaktaal op school? Is dat wel zo zinvol?

### 1 REGISTER; VAKTAAL, ONDERWIJSTAAL, SCHOOLTAAL

'Over registers is tot nu toe vrijwel geen onderzoek gepubliceerd in het Nederlands. De enige Nederlandse auteurs die in de buurt schijnen te komen zijn Van Ginneken (1914) en Overdiep (1949). Zij houden zich echter bezig met het taaleigen van bepaalde maatschappelijke groeperingen ('soldatentaal'; 'visserstaal', etc) en zij besteden geen aandacht aan wat ons interesseert, nl. hoe taalgebruik varieert naargelang de *situatie* waarin het plaatsvindt, verschilt', schrijft Agnes Haft-van Rees in een artikel waarin ze een 'kritische samenvatting bedoelt te geven van enige artikelen van Amerikaanse en Britse auteurs over het onderwerp'. (HAFT-VAN REES, 434). Naar ze zelf zegt roept ze daarmee meer problemen op als ze oplost (443).

Het registeronderzoek houdt zich voornamelijk bezig met de kwestie van de aanvaardbaarheid van taaluitingen (dat zeg je zo toch niet in de geschiedenisles). Die aanvaardbaarheid, de normen daarvoor, verschillen per communicatieve gemeenschap. (Onbe-

wuste) kennis van die normen onderscheidt de leden van een bepaalde kommunikatieve gemeenschap van niet-leden (STURM/BONSET 184).

Het ligt een beetje voor de hand - onderzoeksresultaten zijn er (nog) niet - dat je 'geblokkeerd' raakt, als je een taaluiting *hoort*, die je onaanvaardbaar acht. Dat geblokkeerd raken maakt het *begrijpen* van zo'n taaluiting moeilijk(er), zo niet onmogelijk. Je kunt bovendien niet alleen maar zeggen dat een bepaalde taaluiting onaanvaardbaar is, in deze situatie. Je ervaart ook dat die onaanvaardbare taaluiting de situatie verandert. En misschien wil je dat wel helemaal niet.

In de Bijscholing Nederlands gaf ik het volgende stukje protokol met een inleidend kommentaartje:

Uit dezelfde geschiedenisles geven we nog een fragmentje (dat niet op de band staat) waaruit blijkt dat deze leraar ook heel goed veel minder vaktaal kan gebruiken. Je ziet a.h.w. in de loop van dit fragmentje zijn taalgebruik veranderen (let eens op pachten - huren).

*Leraar:* Ja, Dom Mintov, Dominique Mintov. En die Mintov die wil eigenlijk grote munt slaan uit het feit dat Malta een vrij sterke vlootbasis heeft, in dit geval door Engeland gepacht via de Nato. En die wou daar eigenlijk meer voor hebben. Hij wou iets van 100 miljoen pond hebben. De Engelsen betaalden geloof ik iets van 25 miljoen, zo in die volgorde ligt het wel. En toen heeft het kiele kiele op het kantje gestaan of Engeland die vlootbasis nog wel door wilde pachten, want dat vonden ze veel te duur. En toen heeft de Nato vergaderd en daar heeft zelfs nog een Nederlander een vrij grote rol in gespeeld . . . wie namelijk?

Ja, Luns . . . enfin, die heeft de brokken weer zo'n beetje gelijmd en Engeland mag nou weer blijven huren. Goed.

Kommentaar van een kursist: 'Populaire ouwejongensstijl uithangen hoeft van mij niet'. Daarmee gaf hij m.i. aan dat taaluitingen óók de situatie bepalen (definiëren) en dat hij niet alleen de taaluiting onaanvaardbaar vond, maar ook de (onderwijs)-situatie die erdoor geschapen werd, niet geschikt vond.

We konstateren een wisselwerking: aan de ene kant bemerken we dat taaluitingen een situatie scheppen ('Broeders en zusters' schept een duidelijke religieuze situatie, 'Dames en heren' niet), aan de andere kant zien we dat de situatie van invloed is op de taaluitingen die geproduceerd worden (tijdens een promotie kun je niet ongestraft zeggen: 'Hooggelcerde opponens? dat meen jezelf niet, kom nou! ').

Volgens HALLIDAY (weergegeven in HUBERS, 1973, 5) zijn er drie situationele factoren van invloed op de 'keuze' (2) van een register (= een bepaalde variant in het taalgebruik die past in een bepaalde situatie):

- 1 het domein
- 2 de wijze
- 3 de stijl

Daaraan voegt HUBERS nog een vierde, ontleend aan DAVIES, toe:

- 4 functie of intentie.

De eerste faktor is in het geding als je opmerkt dat je over melk anders praat in de (scheikunde)les als thuis bij het koken van pudding. 't Gaat er dus om wat je aan het doen bent tijdens het praten (voorzover dat doen dan iets te maken heeft met over wat je praat! ) 't Zou bv. grappig zijn eens een stukje protocol van het praten *tijdens* het koken, te leggen naast een protocol uit een les receptenleer, die voorafgaat aan dat koken. Me dunkt dat daar de faktor domein goed aan te demonstreren is.

Als de faktor domein van grote invloed is op het taalgebruik, is het praten sterk gebonden aan het handelen. We vinden het meest zuivere voorbeeld daarvan in de monologen van kinderen (BRITTON, 47 ev) waarin de taaluitingen een ononderbroken keten van activiteiten begeleiden, of, beter gezegd, daar een deel van uitmaken' (48). Tegenover deze 'embedded speech', staat aan de andere kant de zgn. 'displaced speech': spreken, geheel los van de situatie, m.a.w. praten over hoe een automotor in elkaar zit, zonder dat er in de verste verte een in zicht is. Twee voorbeelden uit de schoolpraktijk: het praten in het theorielokaal over de werking van de auto en het praten in de werkplaats als de leerlingen auto's aan het herstellen zijn.

Van belang is op te merken dat (a) kinderen veel makkelijker 'embedded speech' produceren en begrijpen als 'displaced speech' en (b) de omgangstaal veelal duidelijk het karakter van 'embedded speech' vertoont (BRITTON, 92 ev). Daartegenover: de school probeert steeds lossers te komen van de konkrete situatie, steeds meer de produktie van 'displaced speech' te bevorderen. Dat zijn dus tegengestelde belangen tussen kind en school.

De faktor wijze 'betrap' je, als je de mondelinge uitleg van een leraar vergelijkt met datgene wat hij dikteert over hetzelfde onderwerp aan het einde van de les. Je betrapt deze faktor ook als je het verschil in taalgebruik opmerkt tussen een gesprek, dat je voert met je kollega in de leraarskamer en hetzelfde gesprek, met dezelfde kollega, maar nu gevoerd via de *telefoon*.

Dat stijl, de derde faktor, van grote invloed is op de 'keuze' van het register illustreert het volgende voorbeeld. Op de speelplaats wordt gevochten. Een jongetje legt zijn vriendje de oorzaak en aanleiding uit. Dan komt de meester - even denken aan zo'n ouderwetse! - aangeschreden en vraagt aan hetzelfde jongetje toelichting. U kunt het resultaat zich voorstellen.

Bij de faktor stijl gaat het dus om de sociale relaties - vooral 'uitgedrukt' in statusverschillen -, maar ook om de invloed die eruit gaat van die grootte van het aantal toehoorders bv. (één hoorder, een groepje van zes, een zaal van zeshonderd).

De laatste faktor, de intentie van de spreker - die natuurlijk als zodanig ook tot de situatie behoort - bepaalt evenzeer het register dat hij 'kiest'.

Als de onderwijzer een ondeugend meisje laat schoolblijven en haar voor ze weg mag nog eens toespreekt, is zijn intentie niet meer: onderwijzen maar zoiets als vermanen, adviseren. Hij spreekt dan ook anders tegen haar als tijdens de les, produceert andere taaluitingen.

Het is u zeker al opgevallen dat ik hier geen poging doe te definiëren; noch voor het begrip register, noch voor de verschillende factoren waag ik me eraan. De voorbeelden willen alleen aantonen, dat taalgebruikers en blijkbaar notie van hebben dat zoiets als een register bestaat en dat ze ook de verschillende situationele factoren kunnen onderscheiden.

Naast deze beschrijving van een register naar situationele factoren kunnen we ook een register *linguistisch gaan beschrijven*, dus met behulp van het apparaat dat de taalkunde ons biedt. We zullen ontdekken, dat we dat kunnen doen op allerlei nivo's. De meest in het oog springende zaken vinden we op het gebied van de woorden (= het leksikale nivo). Als iemand het oordeel uitspreekt: *zoiets zeg je toch niet zo*, en je vraagt hem: waarom niet, dan zul je heel vaak horen, dat de woordkeuze niet deugt.

Ook op het gebied van zinsbouw, ruimer gezegd op syntactisch terrein, zijn er verschillen die kenmerkend zijn voor registers. Probeer ambtenaren, als ze geleerd hebben bv korte zinnen te schrijven, eens over te halen dat ook te doen in hun ambtelijke stukken. Vergeet het maar! 'Dat kan toch helemaal niet, zulke korte zinnetjes', is hun argument. Dat past niet.

Registers kenmerken zich ook door klankeigenaardigheden (= fonologisch nivo). Het is niet zo eenvoudig voorbeelden te geven, zeker niet in een geschreven tekst. Ik vertel u een ervaring. Ik hoorde op de radio een E.O.-programma; onder de titel *De nacht licht als de dag* hield een dominee een stichtelijk bemoedigend praatje, wat hij afwisselde met het laten horen van stichtelijke koorzang. Maar, die zang moest worden aangekondigd; titel en uitvoerenden. Zodra dat gebeurde verwisselde de dominee heel opvallend van intonatie. Volgens mijn interpretatie hing dat duidelijk samen met het veranderen van de faktor intentie: in 't ene geval bemoedigen, in het andere informeren. In het artikel van Steven ten Brinke in ditzelfde nummer vindt u ook opmerkingen over intonaties, die m.i. kenmerkend zijn voor bepaalde registers. De typische intonatiepatronen waarop gewezen wordt, hangen nauw samen met de intentie van de verschillende sprekers. Ik vat het tot nu beweerde samen.

---

*Register = ± een situationeel passende taalgebruiksvariëteit*

---

<i>situationele factoren die van invloed zijn</i>	<i>linguistische beschrijvingsnivo's</i>
1 domein	1 klank
2 wijze	2 woord
3 stijl	3 zin
4 intentie	

(3)

---

Gewapend met deze kennis zal ik proberen de vaktaal die op school gebruikt wordt, straks nader te analyseren. Voor alle duidelijkheid wijs ik erop dat we *alle* taaluitingen op school en speciaal die van de leraar vanuit verschillende standpunten kunnen analyseren.

In onze opvatting kun je er a.h.w. door drie verschillende kokers naar kijken en hoewel je steeds naar dezelfde taaluiting kijkt, zie je steeds wat anders. In dit artikel kijken we door de koker *vaktaal*; we laten de koker *onderwijstaal* buiten beschouwing.

Als je door de koker vaktaal kijkt, let je erop hoe en waarom een leraar zijn taal

gebruikt om zijn vak over te dragen; als je door de koker onderwijstaal kijkt, let je erop hoe en waarom de leraar zijn taal gebruikt om het onderwijsleerproces in al zijn facetten gestalte te geven. Eerder noemden we dit al het *leraar-leerling-register*.

PRIESEMANN gebruikt voor deze taalgebruikersvariëteiten de verhelderende aanduidingen 'fachbezogenes Sprechen' en 'verständigungsbezogenes Sprechen'. (66 ev) (4). Als we door de derde koker kijken, die van de *schooltaal*, beschouwen we de taaluitingen in een veel breder, maatschappelijk verband. We letten er vooral op in hoeverre de op school gebruikte taal kenmerkende overeenkomsten vertoont met de taal van bepaalde maatschappelijke klassen.

Vaktaal en onderwijstaal beschouw ik als twee registers (er is duidelijk verschil in wijze, stijl en intentie), schooltaal lijkt me eerder een *soziolekt* (BAUSCH, 254).

## 2 ONDERWIJS: INFORMATIE VERSTREKKEN OF PRATEN MET ELKAAR

We vergelijken het onderwijsleerproces vaak graag met een zend- en ontvanginstallatie: de leraar is de zender, de leerling de ontvanger. De leraar zendt zijn leerstof uit, de leerling ontvangt die en alles is O.K.

Deze voorstelling van zaken - hoe verhelderend ze op het eerste gezicht ook wezen moge - doet de werkelijkheid nogal geweld aan. Je neemt dan nl. aan dat de leraar, wat hij wil meedelen, precies onder woorden brengt en dat de leerling op zijn beurt uit die woorden datgene haalt, wat de leraar bedoelde te zeggen. In de praktijk blijkt dat er nogal eens verschil is tussen

- a Wat de leraar bedoelt te zeggen en de inhoud van de taaluiting die hij produceert (geïntendeerde inhoud  $\neq$  linguïstisch gegeven inhoud).
- b de inhoud van de taaluiting die de leraar produceert en wat de leerling eruit haalt (linguïstisch gegeven inhoud  $\neq$  geïnterpreteerde inhoud).
- c wat de leraar bedoelt en wat de leerling meent dat hij bedoelt (geïntendeerde inhoud  $\neq$  geïnterpreteerde inhoud).

Dit is de eerste komplikatie. Daarnaast moet in het onderwijsleerproces de zaak ook omgedraaid worden: de leerling treedt op als zender, de leraar als ontvanger. Immers, de leraar moet controleren of de leerling de zaak begrepen heeft. In dat proces van 'overhoren' zitten natuurlijk dezelfde mogelijkheden tot ontsporing!

Ik geef een stukje protocol waarin zulke ontsporingen voorkomen:

... Ja, ...

*leraar* eens kijken hoor, waar ik gebleven ben,  
goed ja, dan gaan we dus eens kijken  
naar Amsterdam. Ik hoorde het al zeggen  
dan ga je over door het Noordzeekanaal,  
maar wat nog eerst? Waar moet je eerst  
doorheen?

? Door de sluisen.

*l* Door de sluisen. De Oranjesluisen. Enorme  
grote sluisen . . . Hoe noem je nou zo'n  
haven met zo'n sluis? . . . Niet bekend? . . .

Open haven, em eh gesloten haven, sorry  
... Een haven, die je binnenkomt door  
een sluis, dat is een gesloten haven.  
Ja, sluis is altijd dicht hè. Als je erin  
wilt dan moet hij eerst opengedaan worden.  
Er zijn ook havens zonder sluizen, nou dat  
zullen ze dan wel noemen ... ?

? Open havens.

l Open havens, noem er één?

? Vlissingen.

l Ja. Vlissingen, Antwerpen dat zijn dus  
open havens. En Rotterdam dat is ook een  
open haven want daar hoeft je niet voorbij  
een sluis te komen. Waar zouden de schepen  
liever naar te gaan? ...

't Gaat nu even om de verwarring met het begrippenpaar *open/gesloten* haven. De leraar geeft eerst de verkeerde linguïstische inhoud: hij bedoelt *gesloten* haven, maar zegt *open*. Hij herstelt bliksemsnel zijn fout. Dat gebeurt lang niet altijd. U zult ook wel eens meegemaakt hebben dat een klas tijdens uw betoog onrustig werd. Wat blijkt: de klas heeft u op een fout betrappt: u zei iets anders als u bedoelde. Hoe vaak zal het voorkomen dat zo'n vergissing niet opgemerkt wordt? Let erop dat de leraar via de antwoorden van zijn leerlingen controleert (althans bij één!) of zijn intentie goed is overgekomen. Dat lijkt in dit geval zo te zijn. De leraar doet dat o.m. door een logische redenering op te zetten: als er gesloten havens zijn, zullen er ook wel open havens zijn voorafgegaan door omschrijvingen. Overigens is juist zo'n logische redenering of konstatering erg gevaarlijk. HUBERS (1973) geeft daarvan een mooi voorbeeld. Stel dat de leraar zegt: Rotterdam heeft een open haven. Als de leerling nu *niet weet* dat er ook gesloten havens zijn, dan bevat de mededeling van de leraar - wiens intentie het was aan te geven dat Rotterdam *geen gesloten haven* is - voor de leerling nauwelijks meer als: Rotterdam heeft een haven.

Als de leerling deze taaluiting van de leraar volgens zijn intentie wil interpreteren, heeft hij dus een bepaalde kennis nodig. Ik zal verderop aantonen dat m.i. dit soort misverstanden bij vaktaalgebruik makkelijk op kunnen treden, omdat vooral bij het gebruik van vaktermen vaak veel meer 'geïntendeerd' wordt als de leerling op basis van zijn kennis kan interpreteren. Als de leraar in dit geval werkt als de leraar uit het protocol en zei: Rotterdam heeft geen sluizen (wat logisch hetzelfde is), dan valt het op dat de leerling op basis van de gebruikelijke *omganstaal* kan konstateren: er zullen ook wel havens met sluizen zijn. En dat heeft inhoud voor hem.

In het artikel van Steven ten Brinke in dit zelfde nummer vindt u een enigszins vergelijkbaar voorbeeld: omdat de leraar met de taaluiting 'dierlijk eiwit' naar meer dingen verwijst, als de leerling kennelijk al weet, gaat het mis. (TEN BRINKE ...).

Een mooie illustratie van het feit dat de logische structuur van een taaluiting vaak niet overeenkomt met de intentie van de spreker, is de volgende anekdote. De leraar zegt

tegen een vervelend leerling: 'Of je pakt je spullen en gaat de klas uit of je houdt voor de rest van de les je mond'. De leerling pakt zijn spullen en verdwijnt. Leraar woest! Bij de directeur verdedigt de leerling zich: Ik mocht toch kiezen! Dus ik koos het eerste.

Ik hoop dat uit het bovenstaande duidelijk geworden is dat je in de onderwijssituaties eigenlijk niet veel kunt doen met de werkwijze: informatie geven-kontrole vragen-beoordelen (-selectie). (Dat het gebruik van vaktaal bij deze werkwijze een kompliceren-de faktor is, hoop ik in het vervolg aan te tonen.) We zullen moeten zoeken naar een mogelijkheid steeds intenties aan interpretaties te toetsen en omgekeerd (verständigungsbezogenes Sprechen) (5).

### 3 VAKTAAL

3.1 Walther van Hahn definieert vaktaal als volgt: Fachsprachen dienen in erster Linie der Kommunikation innerhalb im weitesten Sinne technisch und wissenschaftlich orientierter Handlungs- und Arbeitssysteme (HAHN, 283). Binnen de vaktalen maakt hij onderscheid tussen *wetenschappelijke of theorietaal* en *vaktaal zoals die gebruikt wordt tijdens het werk in fabrieken, laboratoria edg.* Die laatste vorm, die natuurlijk ook op school gebruikt wordt, - bv in keukens op huishoudscholen, in werkplaatsen op technische scholen - laat ik hier buiten beschouwing. We beschikken (nog) niet over protokollen uit deze situaties. In de definitie geeft Von Hahn *het domein en de intentie* aan. Dat laatste werkt hij nog wat meer uit. Het doel van vaktaal is zo nauwkeurig mogelijk zaakgerichte informatie over te brengen. Het gevolg daarvan is, volgens Hahn, dat bij vaktaalgebruik de *dialog* vrijwel ontbreekt.

Vaktaal streeft naar formalisering en standardisering van de taal. Het gevolg daarvan is dat vaktaal vaak sterk op schriftelijke taal lijkt. (wijze). Ik geef hieronder een stukje protocol waarin vooral het streven naar formalisering blijkt; tevens toont het fragment aan, dat er maar schijnbaar sprake is van dialoog: de 'antwoorden' van de leerlingen kunnen net zo goed weggelaten worden, dan nog krijg je een sluitend betoog.

*leraar* Als twee voorwerpen een kracht op elkaar uitoefenen, zijn die krachten even groot maar tegengesteld. Dus hier werkt ook een Lorentzkracht. Nou moeten we nog even afleiden hoe groot die kracht is. Daarvoor hebben we nodig deze formule, de grootte van de Lorentzkracht en de sterkte van het veld. Wat wordt dat? Wel . . . nou wat kunnen we voor sinus alpha schrijven natuurlijk hier?

*leerling* Eén.

*leraar* Eén hè. Dus dat wordt F-Lorentz is B maal I maal L. Welke I is dat? Als ik het heb over deze kracht?

*leerling* I-1.

*leraar* Ik heb het over de Lorentzkracht die helemaal links staat over stroom I-2. Als ik dan hier opschrijf:  $B \times I \times L$ , welke I moet ik dan invullen?

*leerling* I-2.

*leraar* I-2. Is daar iedereen van overtuigd? Hè, want ik heb het hier dan over de B, veroorzaakt door I-1, hè, dus, vergeet I-1 verder maar; hier is de B, I-2 zit in de B die ik hier heb aangegeven.  $B \times I-2 \times L$ . Nou, B, die kunnen we ook

opschrijven. Die staat hier: mu nul gedeeld door twee pi; I, ja, welke I nou?

*leerling* I-1.

*leraar* I-1 gedeeld door r. Nou, dan is het verder een kwestie van wat rekenen; je kunt die B invullen, mu nul gedeeld door twee pi; I-1 gedeeld door r, I-2 'el', of, opgeschreven:

$$F_1 = \frac{\mu_0}{2\pi} \frac{I_1 I_2}{r}$$

Dat is de kracht die twee evenwijdige stroomdraden op elkaar uitoefenen. Is dat iedereen duidelijk?

Het schrijftaal karakter blijkt duidelijk uit de weergave van een stukje instructie dat ik hieronder laat volgen:

*Leraar* Een paar dingen die we wel goed moeten onthouden en misschien gewoon in het begin op te schrijven zijn over Rusland, is dat Rusland in die 19e eeuw een hele eigen ontwikkeling heeft meegemaakt. Zo had bijvoorbeeld Rusland eigenlijk min of meer los van Europa een ontwikkeling meegemaakt die helemaal zelfstandig was in de zin van dat ze veel dingen die in Europa waren gebeurd . . . eigenlijk . . . eigenlijk helemaal niet hadden gekend. Bijvoorbeeld hadden ze geen last gehad van de franse revolutie, ze hadden geen last gehad van de Verlichting, ze hadden geen last gehad - zo je dat dan al last kunt noemen - van de industriële revolutie, die was daar nog nauwelijks op gang gekomen. Eh . . . ook de democratisering die daaruit voortgekomen was, die was in Rusland dus helemaal nog niet tot stand gebracht. Rusland was een, zoals we dat dan noemen, tsaristische autokratie gebleven, hè. De tsaar die had het daar voor het zeggen. Een autokratie is dus een zelfregering, de tsaar had alle macht, steunend op z'n leger en op z'n adellijke grootgrondbezitters die hij kon vertrouwen.

De russisch-orthodoxe kerk die was al sinds 1452 volkomen intact gebleven. Je weet namelijk dat Rusland rond het jaar 1000 vanaf de Balkan was gekerstend, hè, katholiek gemaakt, dus in dit geval russisch-orthodox gemaakt, en dat ging dus gewoon terug tot de byzantijnse grieks-orthodoxe kerk.

Pas als Napoleon in 1812 dus die tocht tegen Rusland onderneemt, dan wordt Rusland als het ware weer betrokken bij de Europese geschiedenis, ja? en het is in Rusland geweest, wat we al moeten onthouden, dat Napoleon zich eigenlijk min of meer te pletter heeft gelopen en toen hebben de Russen de taktiek van de verschroeide aarde toegepast.

Zeker als je het bovenstaande vergelijkt met het fragmentje hieronder, waar het gaat om de organisatie van het verdere onderwijsleerproces, blijkt duidelijk van hoeveel invloed de verschillende situationele factoren zijn op deze taalproductie:



	<i>eerste fragment</i>	<i>tweede fragment</i>
domein	– het ‘vak’ geschiedenis	organisatie van een onderwijs-leerproces
intentie	– informatie, snel, eenduidig overgedragen	iets gedaan krijgen
wijze stijl	– betoog (‘inleidinkje’) – de man die het weet	mondelinge aanwijzingen begeleider met ‘natuurlijk’ gezag.

*Leraar* Misschien zijn er over dat korte inleidinkje al vragen, dan wil ik daar nog wel even op inspringen, of is alles gewoon gesnapt zoals we het nou hebben gehoord? ... Nou? ... Het was toch ook juist, hè, wat ik gezegd heb? Ja, goed.

Wie ... begint er van de ... twee ... dames in dit geval? Of jullie allebei samen? Nou ... ik weet niet, maar ik hang dat ding rond een van jullie nek. En hiermee geïnstalleerd tot burgemeester van ... deze ... les (leraar hangt leerling mikrofoon om).

Uit het bovenstaande moge blijken dat we vaktaal als register mogen beschouwen naast andere registers.

We kunnen nu ook de vormkenmerken van vaktaal als register op lexikaal, syntactisch en fonologisch nivo gaan beschrijven.

3.2 De woorden die kenmerkend zijn voor een vaktaal zijn meestal zo opvallend, dat we gauw geneigd zijn vaktaal gelijk te stellen aan een aantal (bij elkaarbehorende) vaktermen. In het onderwijs blijkt (uit de observaties van Barnes), dat veel leraren proberen hun leerlingen ertoe te brengen een aantal vaktermen te gebruiken i.p.v. woorden uit de omgangstaal en het daarbij laten. (BARNES, 47-51). Vaktermen worden meestal in twee opzichten gekenmerkt:

- binnen de vaktaal hebben ze voor de gebruikers een strikt eenduidige betekenis; de vakterm is gedefinieerd en wordt slechts in die betekenis gebruikt.
- de vaktermen zijn in een hiërarchisch, logisch systeem geordend, dat dan een weer-spiegeling is van de structuur van het vak. (HAHN, 284-285).

De moeilijkheden op leksikaal nivo die zich kunnen voordoen bij vaktaalgebruik kunnen we hoofdzakelijk terugbrengen tot twee problemen:

3.2.1 De vaktaal heeft voor hetzelfde ding (begrip etc) in de buitentalige werkelijkheid een ander woord als de omgangstaal. De meest voor de hand liggende voorbeelden vinden we in de menskunde en wel in dat deel dat zich bezighoudt met het geslachtsleven van de mens. Het verschil tussen beide woorden (bv penis-lul; vagina-kut) wordt vooral veroorzaakt door het verschil in emotionele geladenheid: het ene woord verwijst naar een totaal andere ervarings- en belevingswereld als het andere. Heel duidelijk bleek dat uit reacties op het programma *Open en bloot* van de Vara. Niet het feit dat er seksuele voorlichting werd gegeven, verontrustte de ingezonden-brieven-schrijvers,

maar het gebruik van de niet-vaktermen. 'Ik zou vreemd opkijken als mijn dokter tegen me zei: Mevrouw, U mag een tijdje niet neuken,' schreef een dame (Vrij Nederland).

3.2.2 De vakterm is kwa klank- en schrijfvorm volstrekt gelijk aan een woord in de omgangstaal, maar betekent net iets anders. Het woord in de vaktaal kan een 'grotere' betekenisinhoud hebben als in de omgangstaal. Een voorbeeld daarvan is het woord *gas* in de scheikundige betekenis: dat betekent meer en ook iets anders als: waar je mee kunt koken en verwarmen. Aan de andere kant kan het woord uit de vaktaal ook een 'kleinere' betekenisinhoud hebben. Ik verwijs naar de al eerder gegeven voorbeelden *vers* en *ruimte* (STURM/BONSET, 194).

3.3 Ook op syntaktisch gebied vertoont de vaktaal typerende kenmerken.

3.3.1 Het aantal types zinsstructuren schijnt in vaktalen vrij beperkt te zijn. Een veel voorkomend type is: 'Rusland was een tsaristische autokratie gebleven'; 'De tsaar, die had het daar voor het zeggen'; 'Een autokratie is een zelfregering'. M.a.w.: een substantivistisch begin, waarmee het onderwerp aangegeven wordt, gevolgd door de informatie erover. (HAHN, 285).

3.3.2 In vaktaal worden allerlei soorten woorden, vooral werkwoorden, tot zelfstandig-naamwoord gemaakt. Bv. *Het schrijven* over vaktaal is niet altijd even eenvoudig, i.p.v.: als je over vaktaal schrijft, stuit je vaak op moeilijkheden.

3.3.3 Als gevolg van het vorige kenmerk treden in vaktaal veel 'betekenisarme' werkwoorden op als *zijn* en *worden*. Dat maakt vaktaal veel moeilijker te begrijpen. Zeker van zinnen met *worden* weten we, dat die vaak veel moeilijker zijn als zinnen zonder worden (DE GROOT, 37 ev). Bv. Het schrijven over vaktaal wordt vaak als moeilijk ervaren i.p.v. Als je over vaktaal schrijft, vind je dat vaak moeilijk.

3.3.4 De gebruiker van vaktaal laat vaak allerlei voegwoorden weg, die het verband tussen twee of meer zinnen verduidelijken. In een eerder artikel gaf ik daarvan al een uitgebreid voorbeeld (STURM/BONSET, 182), ontleend aan een artikel van Drop (DROP 1971). Vooral bij gesproken vaktaal levert dat moeilijkheden op voor het begrijpen: je onthoudt van wat je ziet (als je leest), meer als van wat je hoort en bij lezen kun je nog eens herlezen, dat kan bij horen niet.

Al met al lijkt vaktaal, zoals we al eerder opgemerkt hebben, erg veel op geschreven taal, zeker op syntaktisch nivo.

3.4 Op fonologisch nivo kunnen we aan vaktaal niet zoveel interessante zaken opmerken; dat hangt natuurlijk samen met het schrifttalige karakter ervan. De meeste vaktaal maakt nu eenmaal gebruik van het medium schrift en voorzover vaktaal gebruik maakt van gesproken taal, gaat het vaak om gelezen teksten (HAHN 283). Op deze algemene uitspraak zou ik overigens voor 'de school' (van kleuterschool tot universiteit) graag een uitzondering maken: de school heeft zich nu eenmaal de taak gesteld vaktalen *aan te leren* en dat gaat niet alleen schriftelijk.

3.5 Tenslotte moet ik in dit verband nog eens terugkomen op een belangrijk kenmerk, nl. het sterk *generaliserend* karakter van vaktaal. (STURM/BONSET, 190-191) In onze gewone, dagelijkse omgangstaal hebben we nauwelijks neiging om algemeen

geldende uitspraken te doen. Als we dan iets willen betogen, iets willen duidelijk maken of verklaren, pakken we een voorbeeld bij de kop dat duidelijk moet maken, wat we willen betogen enz. Ik het dagelijkse leven zijn we er nl helemaal niet opgericht een 'brok' kennis te verwerven, kennis die dan is vastgelegd in een aantal algemeen geldige uitspraken. Waar het ons in de dagelijkse praktijk omgaat - even afgezien van het praten om het praten, het sociale gespreksverkeer -, is: praktische problemen oplossen, hier en nu.

Laat ik die manier van betogen 'bij voorbeeld' hier ook maar gedeeltelijk volgen. Ik zet twee stukjes gesprek naast elkaar. In het eerste zijn de l.l. uit een vierde klas van het atheneum aan het praten over 'het nut van het leger'. Zij zijn al behoorlijk ver 'gevoerd' in het gebruik van generaliserende taal. In het tweede fragment is een groep meisjes uit een tweede klas van een huishoudschool aan het praten over hetzelfde thema: zij betogen heel duidelijk 'bij voorbeeld'.

*Erik* Nou ... ik ben dus van mening dat het leger gewoon nodig is in ... de huidige maatschappij. Ik ... de ... de westerse maatschappij die moet toch ... ergens beschermd worden tegen invloeden van buiten af. Hier ... doel ik voornamelijk op het, op de, op het oostblok.

*Arno* Nou daar ben ik tegen, want ik denk als ... een leger is eigenlijk een middel tot agressiviteit en als je nou ... het leger kan op een heel gemakkelijke manier misbruikt worden en als nou elke Europese staat of elke staat in de wereld eigenlijk, als je nou geleidelijk alle legers in zou gaan krimpen, dat is volgens mij eigenlijk dé manier om ... dan heb je geen legers nodig om te beschermen, want wie moet aanvullen?

*Erik* Ja, maar ... dan heb, dan heb je ook nog het probleem van eenzijdige ontwapening hè? Beide partijen moeten meewerken en ... dat zie ik niet zo zitten.

*Arno* Ah, ik geloof toch wel dat als er op een gegeven moment ... als iedereen ongeveer tot de ontdekking gekomen is, of tot het besef gekomen is dat het nodig is om die legers af te zwakken, dan ... dan zal het echt wel gebeuren.

*Erik* Ja, maar dat probeert men nou al tweeduizend jaar om tot dat inzicht te komen en het is nog niet gelukt. Er zijn tot die tijd zijn er misschien nog wel een paar duizend jaar daarvoor ook nog altijd legers geweest en toen zal men toch ook wel gepraat hebben over ontwapening. Dat probleem dat bestond er toen al, om een tegenwicht tegen de anderen te hebben. Nu heeft men ook wel een leger, maar nou ... dus beide(?) legers, maar men gebruikt het niet, en misbruiken hier in het westen zie ik niet zitten.

*Arno* Ja maar er zit nog altijd een groot gevaar in; het leger is een grote macht. Kijk maar ... als, als je nou ... bij verschillende partijen, dat is alvast, als nou iets, in een land een beetje slecht gaat, als je nou kijkt in Griekenland, het leger zegt: hebbes, klaar, wij de macht.

*Erik* En zijn die mensen (... onverstaanbaar)

*Arno* Ja, dat kun ... ik natuurlijk niet zeggen, maar het is wel, dat het, dan krijg je een diktatoriaal bewind. Met alle gevaren van dien.

*Erik* Ja . . .  
(Einde fragment)

- 1.1. 3 Ik zou het niet eens kunnen in het leger. Ik . . . ik zou . . . ik zou dat gewoon niet durven . . . Ik zou gewoon geen mensen durven vermoorden.
- 1.1. ? Met oorlog, met net als gewoon . . . als je onder dienst moet. Dat . . . dat is gewoon om te leren. Dat lijkt mij wel leuk.
- 1.1. 2 Maar bij ons was het . . . mijn moeder is dus naar Duitsland geweest vorig jaar, met een vrouw die zit bij ons op het dorp, maar wat die vrouw ook meegemaakt heeft met haar man. Die was ook in dienst en die moest . . . die werd opgeroepen . . . en . . . die moest naar Rusland gaan vechten of zo iets en . . . een paar weken terug had zij nogal geen bericht van hem gehad en . . . toen . . . kreeg zij . . . een week daarna kreeg zij . . . bericht . . . dat haar man gestorven was en dan kreeg zij . . . al zijn kleren kreeg zij terug. Die zaten hardstikke onder het bloed en al. Zijn schoenen en zo. Nou en dat heeft zij al bij mekaar gepakt en dat heeft zij zo in de vuilnisbak gedaan. Maar die vrouw die heeft . . . die vrouw die heeft ook wat meegemaakt hoor, want dat zag je dan . . . met die . . . op de t.v. wel eens hè, in van die wagonnetjes en zo en dan heeft zij er drie dagen gestaan met vier huust\* . . . drie dagen gestaan . . . niet eens gezeten. Daar werden zij gewoon als beesten behandeld en dat vertelde zij dus allemaal. Ja, dat kon je niet allemaal goed verstaan . . . en dan begreep je er soms wel eens wat uit en . . . mijn vader, ja, die kan wel een beetje Duits en die vertaalde dat dan. Nou, wat die vrouw al meegemaakt heeft, dat is gewoon niet mooi meer.
- 1.1. ? Dat is in Duitsland dus.
- 1.1. 2 Ja, maar die man moest ook gaan vechten . . . gaan vechten, maar dat is hetzelfde als in Nederland. Of je nou in Nederland of in Duitsland werkt . . . woont. Mijn vader die is ook niet onder dienst geweest. Dat viel toen net in de oorlogstijd, dus als er nou oorlog komt, wordt mijn vader ook opgeroepen.
- 1.1. 3 Ik vind . . .
- 1.1. ? Nou, mijn vader is vrijwillig gegaan.
- 1.1. 1 Laat de oorlog maar wegblijven hoor. Ik zit er niet op te wachten.
- 1.1. ? Ik ook niet.
- 1.1. ? Ik ook niet.
- 1.1. 6 O, ik hoop dat er nooit geen komt, van heel mijn leven, oorlog.
- 1.1. 3 Wel ik vind dus net als . . . net als Hitler en zo . . . die hebben dus eigenlijk voor oorlog gezorgd en die laten het een ander uitvechten. Dat vind ik gewoon lullig. Dat vind ik . . . Dan zou Hitler dus bijvoorbeeld tegen een ander . . . een ander hoofd van een ander land moeten vechten.
- 1.1. 2 Wie zou er nou slechter wezen: Nixon of Hitler?
- 1.1. 5 Nou, Hitler hoor.
- 1.1. ? Nee, Nixon.
- 1.1. ? Ik weet het niet hoor.
- 1.1. 4 Nou het zijn allebei wel . . .

- 1.1. 1 Maar net als je dus zei van die . . . van die man hè . . . die daar dus gesneuveld was in de oorlog, maar dan kon je ook hebben dat zij net eens zeggen . . . dat zie je wel eens in films en dat gebeurt ook wel eens echt, dat zij dan zeggen, je man is gesneuveld en dat hij dan na een paar jaar uit de . . . oorlog weer terug opduikt, als hij er . . . of dat hij . . . dat hij glad niet . . . dat hij glad niet gesneuveld is, hè.
- 1.1. 2 Nee, maar die vrouw die kreeg al . . . al die pakken van hem thuis, vol met bloed en zo en . . . en zijn ondergoed en foto's van haar.
- 1.1. ? Ja, stil alsjeblieft.
- 1.1. 2 Dus . . .
- 1.1. 5 Ja, dat is bij die dingen ook . . . bij 'De familie Ashton' ook zoiets wel.  
 \* = kinderen  
 (Einde fragment)

De atheneum-jongens houden allemaal kleine betoogjes, het zijn polemologes in de dop met hun uitspraken, waarbij ze nauwelijks zelf betrokken zijn, als:

- De westerse maatschappij moet beschermd worden tegen invloeden van buitenaf;
- Een leger is een middel tot agressiviteit;
- Het probleem van de eenzijdige ontwapening.

Let eens op hoeveel kenmerken van vaktaal, zoals we die in de vorige paragrafen hebben gegeven, we in hun taalgebruik terugvinden!

De meisjes vertellen verhaaltjes, waarbij ze zelf zo betrokken zijn, dat ze a.h.w. even een pauze moeten inlassen (Ja, stil alsjeblieft) om de zaak in de hand te houden.

Beide groepen praten over hetzelfde, maar hun doelstellingen zijn totaal anders: de atheneumjongens streven naar algemeen geldige uitspraken, die een 'brok kennis over' vastleggen; de meisjes gaat het helemaal niet om zo'n 'brok statische kennis', zij willen iets weten over hun eigen doen en laten in het leven van alle dag in relatie tot het gestelde probleem. En die verschillende doelstelling resulteert in een totaal ander taalgebruik: (een poging tot) generaliserende vaktaal tegenover exemplarische omgangstaal.

3.6 Het zal intussen duidelijk zijn dat het gebruik van vaktaal het communicatieproces op school, anders gezegd het onderwijs-leerproces, - zie 2 - ekstra bemoeilijkt. Ik wil proberen de complicerende factoren hier nog eens op een rijtje te zetten.

- 1 Vaktaal-gebruik op school bevordert eenrichtingsverkeer omdat het typisch gericht is op de monoloog. Daardoor is het voor de leraar vrijwel onmogelijk zijn intenties te toetsen aan de interpretaties van de leerlingen en omgekeerd. 't Resultaat van dit onderwijs is verbalisme: de leerling herhaalt als een papegaai alles wat de leraar zegt, zonder er iets mee te kunnen doen. De beste papegaai krijgt een 10.
- 2 Vaktaalgebruik vergroot de kloof die er tussen leraar en leerling toch al bestaat: de weter tegenover de niet-weter.
- 3 Vaktaalgebruik benadrukt het verschil tussen buitenschools leren en schools leren, waardoor de school steeds meer vervreemd raakt van het gewone, dagelijkse leven.
- 4 Als een leraar vaktaal gebruikt bedoelt hij in de meeste gevallen meer als zijn

leerling redelijkerwijze uit de boodschap kan halen.

- 5 Omgekeerd zal de leraar van een leerling die vaktaal gebruikt, vaak denken dat de leerling meer zegt, als hij in feite bedoelt.

#### 4 WAAROM EIGENLIJK VAKTAAL OP SCHOOL?

Nu u al het bovenstaande gelezen hebt, kunt u zich misschien indenken dat ik erg veel moeite heb die vraag te beantwoorden. Natuurlijk, ik zie best in dat vaktaalgebruik tussen vakgenoten het uitwisselen van informatie versnelt. Vanuit dat perspectief lijkt het mij heel aannemelijk dat een leraar zijn leerlingen het register dat vaktaal heet, leert hanteren. Aan de andere kant meen ik te hebben aangetoond dat het gebruik van vaktaal in het onderwijs leerproces ongelooflijk veel gevaren met zich meebrengt. Het vergroot de kans op mislukking in sterke mate.

En dan nog: we weten eigenlijk helemaal niet hoe iemand een vaktaal verwerft, we doen eigenlijk zomaar een beetje tot we konstateren; 'Frits die kan het, die begrijpt tenminste wat ik bedoel en ja, Johan leert het toch nooit.'

Uit de observaties van Barnes bleek dat leraren zich op sommige punten bewust zijn dat ze vaktaal gebruiken. Opvallend genoeg betreft dat meestal het gebruik van *vaktermen*. Daarmee staat natuurlijk in verband dat de meest voorkomende strategieën om leerlingen vaktaal aan te leren, de volgende zijn:

- 1 de leerling moeten de vakterm definiëren;
- 2 de leerlingen moeten de vakterm definiëren; de leraar herhaalt de definitie en past die nog meer aan bij de vaktaal;
- 3 de leerlingen moeten een bepaald verschijnsel b noemen in vaktermen.

Bij deze strategieën is het volgende op te merken.

Als een leraar een bepaald woord laat vervangen door een echte technische (vak)term - bv. *luchtpijp* door *trachea* - betekent dat voor de leerling vaak niets. Voor de leraar ligt dat anders; als hij het tweede woord gebruikt, praat en denkt hij veel meer vanuit zijn vak, i.c. biologie. M.a.w. voor de leraar verwijst het woord *trachea* veel meer naar de ordening van de werkelijkheid zoals de bioloog die aanbrengt, als het woord luchtpijp. Daarom lijkt het verstandig:

- 1 De vakterm te vermijden, omdat de leerling die hooguit ervaart als alleen maar een synoniem en niets meer.
- 2 Ons ervan bewust te zijn dat veel leraren klaarblijkelijk de handigheid van de leerling de ene term door de andere te vervangen, aanzien voor een blijk van bekwaamheid in het meedenken binnen een bepaald vak kader.
- 3 Ons ervan bewust te zijn dat voor veel leraren een vakterm een eigen waarde heeft; ze menen ten onrechte dat ze zo'n term verklaren als ze hem vervangen door een andere formulering.
- 4 Steeds te bedenken dat de meeste leraren maar van een klein gedeelte van de vaktermen die ze gebruiken, weten dat ze ze gebruiken en dan er iets aan doen. Het grootste deel van de vaktermen gebruiken ze onbewust.

U ziet dat deze opmerkingen alleen het leksikale nivo betreffen; daarop zijn het gemakkelijkst veranderingen te realiseren, dunkt me. Veel moeilijker lijkt me dat op syntactisch nivo en ook daar liggen voor de leerling heel wat problemen.

Voor veel leerlingen kan het (on)bewuste gebruik van vaktaal heel vervelend zijn: ze ondervinden aan den lijve dat ze 'er niet bij horen', dat ze niet mee kunnen praten. Aan de andere kant: als een leerling de vaktaal wel (min of meer) beheerst moet het voor hem 'lekker' zijn om met zijn leraar te praten: hij kan dan een zeer snelle communicatievorm gebruiken, waarbij veel meer 'gezegd' (= bedoeld) wordt, als een buitenstaander zou vermoeden.

In dit laatste geval gaat vaktaal ook als groepstaal functioneren: als je de groepstaal beheerst hoor je erbij, zo niet word je uitgestoten, weggeselekteerd. Ook dat is een aspekt van vaktaalgebruik in het onderwijs dat onze aandacht verdient.

U ziet hoe ambivalent ik sta tegenover vaktaalgebruik op school. Ik geloof dan ook dat we niet zondermeer kunnen zeggen dat vaktaalgebruik in het onderwijs uit den boze is. Wel zou ik er twee voorwaarden aan willen stellen:

- 1 Als leraar moet je ervan bewust zijn wanneer en hoe je vaktaal gebruikt.
- 2 Als leraar moet je over technieken beschikken de leerlingen het register dat vaktaal heet te leren hanteren.

In de laatste paragraaf ga ik nog wat nader in op de eerste voorwaarde. Op de tweede voorwaarde hoop ik in een volgend artikel terug te komen.

## 5 WAT DOE JE ERAAN?

Als je, na lezing van het bovenstaande, het gebruik van vaktaal op school als problematisch ervaart, kun je eigenlijk niet stil blijven staan bij die konstatering: je moet er voor jezelf wat aan kunnen doen.

Een stap in de goede richting lijkt mij, als je eens een paar bandrekorderopnames van jezelf maakt en die gaat analyseren. Als je dat aandurft, kun je bovendien nog een kollega van wie je weet dat je hem vertrouwen kunt, vragen die lessen waarvan je een opname maakt, bij te wonen en je daarvan een verslag uit te brengen. Dan kun je ook samen de opnames effectiever analyseren. Als je dan ook nog de rollen omdraait, krijg je de beschikking over een hoop kostbaar materiaal.

Als je zo aan het werk gaat, kom je ongetwijfeld voor een aantal boeiende problemen te staan. Natuurlijk kun je uiteindelijk bij de vraag: wat wil ik met mijn onderwijs en wat wil ik met mijn vak. Maar ook rijzen er vragen als:

- hoe ziet de vaktaal er precies uit;
- in hoeverre weerspiegelt mijn vaktaal echt de structuur van mijn vak;
- wat zijn essentiële elementen in mijn vaktaal - niet alleen leksikaal! - en welke elementen zijn alleen maar te verdedigen uit traditionalisme of neiging tot onderscheid tussen vakgenoten en niet-vakgenoten?

Tenslotte geef ik hieronder een aantal analyse-vragen en -opdrachten die in verschillende werkgroepen gebruikt zijn en op basis waarvan vaak opvallende ontdekkingen gedaan zijn.

- 1 Inventariseer de taaluitingen die u zou willen rekenen tot het zgn. vakregister:
  - 1 motiveer uw keuze;
  - 2 in hoeverre zijn deze taaluitingen onvervangbaar?
- 2 Probeer te analyseren of de leraar zich bewust is van het feit dat hij vaktaal, een vakregister gebruikt.

- 2 Inventariseer alle taaluitingen van de leerlingen waaruit blijkt dat ze een vakregister (proberen te) gebruiken:
  - 1 motiveer uw keuze;
  - 2 ga na of die taaluiting inhoud heeft voor de leerling.
- 4 Inventariseer alle taaluitingen van de leerlingen die
  - 1 bewijzen dat de leerling weet wat de leraar van hem verwacht;
  - 2 bewijzen dat de leerling dat niet weet;
  - 3 bepaal in beide gevallen de oorzaak;
  - 4 beschrijf de reactie van de leraar.
- 5 Inventariseer de taaluitingen van de leraar die over de hoofden van zijn leerlingen heengaan, zonder dat dat te wijten is aan het gebruik van een vakregister; probeer een oorzaak te vinden.
- 6 Inventariseer de momenten waarop de docent naar uw mening de leerling probeert te helpen bij de hantering van een vakregister:
  - 1 welke strategie kiest de leraar daarvoor;
  - 2 hoe reageert de leerling;
  - 3 vindt u het nodig dat de leerling op dat moment het vakregister hanteert.

#### NOTEN

- 1 De informatie in dit artikel is gebaseerd, afgezien van de genoemde literatuur, op voornamelijk twee bronnen. Allereerst moet ik dan noemen twee artikelen in stencilvorm die Gerard Hubers resp. schreef voor stroom 3, *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*, van het VON-congres 1973 (HUBERS 1973) en voor de derde L.W.G.-dag op 16 maart 1974 (HUBERS 1974). Zonder deze twee publikaties zou dit artikel niet geschreven zijn of er heel anders uitgezien hebben. Ook heb ik gebruik gemaakt van een syllabus die ik voor de Bijscholing Nederlands heb geschreven (STURM 1973).  
De tweede bron wordt gevormd door de resultaten van de onderzoeksgroepjes die in het kader van het VON-congres 1973 en 1974 en de L.W.G. met konkrete lesprotokollen en geluidsopnamen zijn bezig geweest. Steven ten Brinke heeft aan de werkwijze van deze onderzoeksgroepjes een artikel in *Moer* gewijd (BRINKE 1974). Dit artikel is dus niet te beschouwen als het produkt van één man, al blijf ik natuurlijk verantwoordelijk voor inhoud en vormgeving.
- 2 'Keuze' staat tussen aanhalingstekens. Het register wordt niet gekozen op basis van de expliciete kennis die de spreker heeft van een regelsysteem dat de produktie van taaluitingen reguleert (vgl. HAFT-VAN REES, 436).
- 3 Deze opsomming is zeker niet volledig; in de verschillende werkgroepen, die zich in het kader van de VON en de LWG met dit probleem hebben beziggehouden, zijn we echter niet verder gekomen. Arie Sturm, die dit artikel voor publikatie kritisch doornam, wees me op de mogelijkheid dat een register ook gekenmerkt kan worden door een eigen manier van woordvorming (morfologisch nivo).  
Het lijkt mogelijk - bewijspplaatsen ervoor heb ik op dit moment nog niet - dat een biologieleraar in het kader van zijn vak bv. spreekt over *mosselen* terwijl hij thuis aan tafel praat over *mossels*. HAFT-VAN REES (443) wijst nog op een ander nivo, nl. dat van tekst. Amerikaans onderzoek doet vermoeden dat een register ook gekenmerkt wordt door een bepaalde tekstopbouw.
- 4 In STURM/BONSET, 192 e.v. gebruiken we een dergelijke tweedeling; die was gebaseerd op Barnes' onderscheid tussen conceptuele en de socio-kulturele functie van de taal (BARNES, 56). Ik denk dat we met onze interpretatie en toepassing van die beide begrippen dichter bij de opvattingen van Priesemann zitten.
- 5 In een volgend artikel zal ik nader ingaan op deze problematiek. Ik zal me daarbij voornamelijk baseren op BRITTON 1971 en 1973.



## LITERATUUR

- BARNES, D., *Language in the secondary classroom; a study of language interaction in twelve lessons in the first term of secondary education*. In: BARNES, D., *Language, the learner and the school*, Harmondsworth 1971, 11-77
- BAUSCH, K. H., *Soziolekte*. In: ALTHAUS, H. P., u.a., (hrsg), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen 1973, 254-262
- BRINKE, S. TEN, *Taalgedrag van leraar en leerling, via de zg. 'kwartslag' bestudeerd*. In: Moer 1974:5, blz.
- BRITTON, J., *Talking to learn*. In: BARNES, D., e.a., *Language, the learner and the school*, Harmondsworth 1971, 81-115
- BRITTON, J., *De taal en het leren*, Utrecht/Antwerpen 1973 (Aula 504)
- DAVIES, A., *The notion of register*. In: Educational Review 22 (1970), 64-78
- DROP, W., *Over de effectiviteit van informatieve teksten*. In: De nieuwe taalgids 64 (1971), nr. 4, 287-310
- GROOT, J. DE, *Schrijven en gelezen worden*, Groningen 1968
- HAFT-VAN REES, A., *Register*. In: Spektator 3 (1973-1974), nr. 6, 433-446
- HAHN, W. VON, *Fachsprache*. In: ALTHAUS, P. u.a., (hrsg), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen 1973, 283-286
- HALLIDAY, M. A. K., e.a., *The users and uses of language*. In: FISHMAN, J. A. (ed), *Readings in the sociology of language*, The Hague etc. 1968, 139-169
- HUBERS, G., *Vaktaal op school*. In: Voorinformatie voor het Von-kongres 1973
- HUBERS, G., *De theorie van de niet-dwingende argumentatie: een inleiding; lezing gehouden op de derde bijeenkomst van de landelijke werkgroep 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederland' te Utrecht, 16 maart 1974*. In: Verslag van de derde L.W.G.-dag, 7-18 (Pernambucolaan 7, Overveen)
- PRIESEMANN, G., *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, Düsseldorf 1971
- STURM, J., *De taal van de instructie of de kloof zonder brug*. Interne publikatie van de Bijscholing Nederlands (Budapestlaan 6, Utrecht)
- STURM, J. en H. BONSET, *Laat ze maar praten; de rol van de taal in het onderwijsleerproces*. In: Moer 1974:3/4, 178-200