

TAALBESCHOUWING EN TAALBEHEERSING

Ad Haans

Wat doe je niet allemaal als moedertaalleraar, of je nu op de kleuterschool bezig bent of op de Havo? Nu eens laat je je leerlingen invuloefeningetjes maken (welk werkwoord past in deze zin?), dan weer laat je ze met hun ogen dicht geluiden herkennen. De ene dag speel je een rollenspel, de volgende laat je een zin ontleden.

Ad Haans, leraar taalkunde aan een van de Nieuwe Lerarenopleidingen, probeert in die veelheid van activiteiten een ordening aan te brengen en prioriteiten aan te geven. Hij doet dat op basis van nieuwe inzichten in wat er gebeurt als je taal probeert te verwerken of te produceren. Hij maakt daarbij een duidelijk onderscheid tussen activiteiten die erop gericht zijn de omstandigheden te verbeteren waaronder je taal gebruikt (bv. concentratieoefeningen: hoe beter je je kunt concentreren, hoe beter je kunt luisteren) en activiteiten die erop gericht zijn je taalvermogen te vergroten. In het eerste geval spreekt hij over performance-verbetering; in het tweede over competence-uitbreiding. Zijn stelling luidt: competence-uitbreiding is het hart van het moedertaalonderwijs; die komt alleen tot stand op basis van taalbeschouwing. Zelfs het door velen verfoeide ontleden kan in Ad Haans z'n opvatting een belangrijke bezigheid zijn. In zijn argumentatie steunt hij op observaties van de manier waarop kinderen de taal leren gebruiken. Twee opvallende uitspraken zijn het waard vooraf te signaleren. 'Taalonderwijs is eigenlijk heel veel laten doen en nauwelijks kunnen meten wat er werkelijk in de leerling gebeurd is'. En: 'Taalonderwijs is taalbeschouwing en nog een paar dingetjes'. Het artikel richt zich vooral op docenten en studenten van Kleuteropleidingsscholen, P.A.'s en Lerarenopleidingen. Het wil vooral een discussiestuk zijn. Reacties zijn dan ook zeer welkom.

Met opzet kies ik voor dit artikel de titel die Stutterheim aan zijn gelijknamige boek gaf, want de kern van elke discussie over de zin van grammatikaonderwijs (syntaxis + semantiek) of taalbeschouwing (idem + pragmatiek) is steeds de vraag of taalbeschouwing inherent is aan taalgebruik en dat ze een belangrijke plaats inneemt in het taalverwervingsproces. Onder taalbeschouwing versta ik elke meer of minder bewuste reflectie op taal en taalgebruik en daarbij denk ik dan vooral aan het spontane reflekteren op taaluitingen, zoals we dat vaak bij jonge kinderen waarnemen, bijvoorbeeld als ze reageren op een onbegrepen woord of uitdrukking. Bij het jonge kind is taalbeschouwing de voedingsbodem voor de groeiende taalbeheersing en onder dit laatste versta ik het vermogen om gedachten en gevoelens, wensen en verwachtingen, enz. op adequate wijze via de taal aan anderen mee te delen en omgekeerd het vermogen om uit het taalgebruik van anderen op adequate wijze het erin meegedeelde te verstaan.

In de eerste fase van de taalverwerving, de fase van de éénwoordzin, waarin het kind dingen en handelingen een naam leert geven, heeft de 'beschouwing' een overwegend

semantisch karakter. Bekend is de scène van het kind dat van stoel tot stoel loopt en telkens vraagt: 'Toel?', daarmee a.h.w. de betekenisonderscheidingen van het woord stoel onderzoekend. Het kind dat zich zijn moers taal eigen moet maken, zal, al of niet met behulp van die moeder, de taal tot objekt van zijn (intuïtieve) beschouwinkjes moeten maken. Het zal er toch op een of andere manier achter moeten komen, wat je 'toel' noemt en wat niet, dat je niet alles wat in de wei loopt 'saapjes' kunt blijven noemen, en - veel later - dat de betekenisonderscheiding 'jong' wel in het woord veulen maar niet in het woord pony opgesloten zit. Deze creatieve opbouw van het interne lexikon (de 'woordenschat') berust op onbewuste taalbeschouwingsaktiviteiten.

In de tweede fase van de taalverwerving, die van de twee- en driewoordzin, gaat de uitbouw van het interne lexikon met de daaraan voorafgaande semantische beschouwinkjes door, terwijl daarnaast de syntaxis voorwerp van beschouwing wordt. Langzaam maar zeker bouwt het kind zijn syntaktische regelsysteem uit. Instructies daarvoor krijgt het niet, hoogstens modelletjes en korrekties. Via 'pop lief' en 'Anke koek' komt het kind tot 'Anke pop lief' en 'Anke koek eten' om al op vierjarige leeftijd de syntaktische volmaaktheid van 'Anke's pop is lief' en 'Anke eet koek' te bereiken. In de latere fasen van het taalverwervingsproces krijgt het kind geleidelijkaan de beschikking over een aanzienlijke woordenschat. De Streeflijst Woordenschat voor de zesjarige van Kohnstamm-de Vries bevat al bijna 3000 items. Het beheerst op zesjarige leeftijd een aantal vervoegings- en verbuigingsregels, het kent dan een aantal procédés waarmee het nieuwe woorden kan maken en het is in staat tot de vorming van reeds vrij komplekse zinnen. Het weet dan óók al best, zij het misschien niet bewust, wat de uitwerking van bepaalde taaluitingen kan zijn, wanneer de situatie gunstig is voor een vraag of verzoek, dat je met taal dingetjes kunt versluieren, enz. Kortom, het kind heeft al een groot aantal taalgebruikservaringen opgedaan en daardoor een bepaald pragmatisch besef gekregen, zonder misschien tot explicitering ervan in staat te zijn. Dat het v.w.b. de semantiek en de syntaxis wél tot enige explicitering van zijn beschouwinkjes in staat is, is gebleken in een onderzoek dat het echtpaar Gleitman en Elizabeth Shipley hebben gedaan aan de universiteit van Pennsylvania, waarbij aan een groep van vijf- tot achtjarige kinderen expliciete oordelen werden gevraagd over afwijkende zinnen.

Het zes- à zevenjarige kind dat het basisonderwijs binnenkomt, beschikt over een aanzienlijke intuïtieve kennis van de structuur van zijn moedertaal en ook van het gebruik ervan. Het zou van groot belang zijn voor het taalonderwijs om precies te weten wat die intuïtieve grammatikale en kommunikatieve kennis inhoudt, maar bij weinig vormen van onderwijs zal het zó moeilijk zijn de juiste beginsituatie te bepalen als juist bij het taalonderwijs. Onder taalonderwijs versta ik dát geheel van didaktische werkvormen en leeraktiviteiten dat erop gericht is de taalbeheersing van het kind te vergroten. Dat taalonderwijs begint dan meestal met het leren lezen en schrijven, omdat dat technieken zijn die men moet beheersen om geschreven taal te verstaan of te produceren. Met vergroting van de taalbeheersing hebben die leerprocessen op zich weinig te maken.

In het begin van dit artikel heb ik gezegd dat taalbeheersing taalbeschouwing veronderstelt, ook wanneer er van expliciet taalonderwijs nog geen sprake is, zoals in de eerste

jaren van het taalverwervingsproces. Dat het kind reflecteert op het taalaanbod uit zijn omgeving, blijkt vooral uit zijn vragen als het iets niet begrijpt, maar ook uit het plezier dat het beleeft aan grapjes als bijvoorbeeld: 'Zeg eens tien keer achter elkaar 'ork'. Soep eet je met een . . .?' Bewijzen van reflectie op taal, van taalbeschouwing dus, kan men ook destilleren uit de kostelijke vondsten op het gebied van de woordvorming die men uit de kindermund kan optekenen. Vooral wanneer het taalverstaan geblokkeerd wordt, zal het kind tot taalbeschouwing komen. Hier kom ik later nog op terug.

Taalonderwijs beoogt vergroting van de taalbeheersing. Wat betekent dat nu precies en hoe is dat doel te bereiken? Ik zou hierbij graag een onderscheid willen maken tussen competence-uitbreiding en performance-verbetering. Onder de competence van de leerling versta ik zijn intuïtieve kennis van het lexikon en zijn beheersing van zowel het puur linguïstische regelsysteem (syntactisch, morfologisch, fonologisch) als het communicatieve. De performance is het daadwerkelijke gebruik van deze intuïtieve kennis en regelbeheersing in de processen van taalverstaan en taalproductie. Competence-uitbreiding is het resultaat van taalbeschouwing; performance-verbetering is het resultaat van oefening in lezen, spreken, luisteren en schrijven, of van voorbereidende oefeningen. Hier volgen enkele voorbeelden van pogingen tot competence-uitbreiding van taalbeschouwing dus:

a m.b.t. het lexikon:

- 'vreemde woorden verklaren'
- rubriceeroefeningen als: Zet bij elkaar wat bij elkaar hoort in twee rijtjes: mus, kat, ezel, kanarie, kraai, koe.

b m.b.t. de zgn. woordvormingssubcomponent van het lexikon:

- afleidingsprocédés beschouwen: Wat betekent '-baar' in bewoonbaar, verklaarbaar, herkiesbaar?
- betekenisrelaties in samenstellingen laten opsporen: Vergelijk bierworst, rookworst en bloedworst.
- betekenispecificatie in samenstellingen toelichten: Wie weet wat 'kerk' en wat 'hof' betekent, weet nog niet wat 'kerkhof' is.

c m.b.t. tot selectierestrikties:

- Zoek uit het rijtje hiernaast het juiste subject bij dit predikaat.

d m.b.t. transformationele relaties:

- Maak synonieme zinnen: Misschien komt hij morgen . . . Het is mogelijk dat hij morgen komt.
- Welke zinnen horen bij elkaar: zinnen met bijstellingen geven naast zinnen met uitbreidende bijvoeglijke bijzinnen.

e m.b.t. de taalgebruikssituatie:

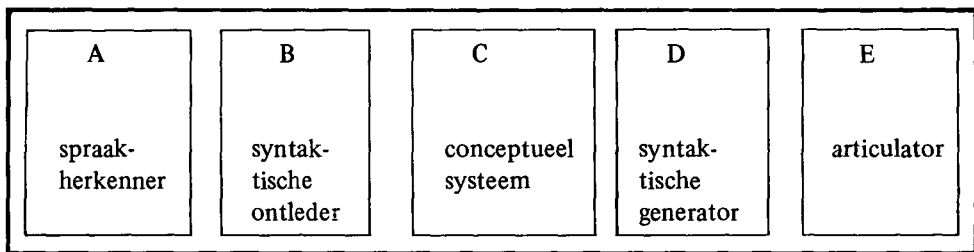
- Wie zegt het en tegen wie?
- 'U krijgt van mij een proces-verbaal'
- 'Nee, mevrouw, dat verkopen wij niet'

Al dit soort oefeningen vereisen reflectie op taal en taalgebruik. Heel vaak weten we of we bij een individuele leerling werkelijk competence-uitbreiding bereikt hebben, omdat we zijn beginsituatie praktisch nooit kunnen bepalen. Heel veel 'taaloefeningen' zijn dan ook voor telkens wisselende individuele leerlingen overbodig, d.w.z. niet werkelijk

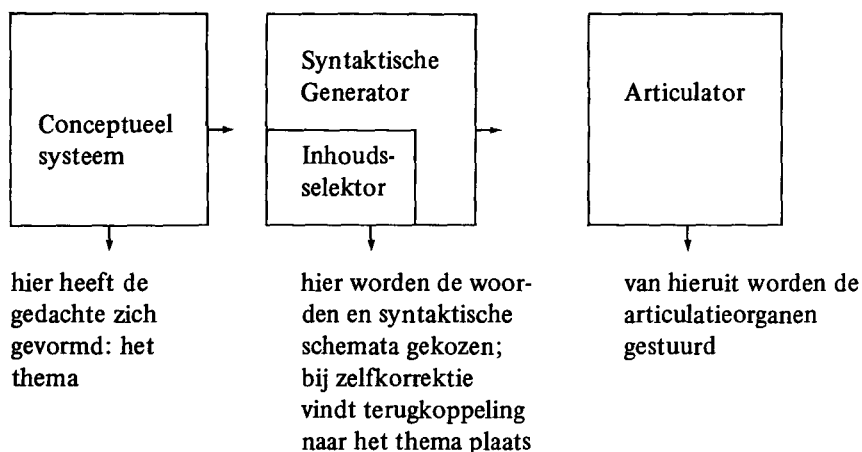
competence-uitbreidend. Taalonderwijs is eigenlijk heel veel laten doen en nauwelijks kunnen meten wat er werkelijk in de leerling gebeurd is. We kunnen immers niet waarnemen wat er in de 'black box' van de menselijke geest plaatsvindt.

Bij het streven naar performance-verbetering kunnen we het effect van ons didactisch handelen veel beter waarnemen: kinderen gaan zich beter concentreren op de te lezen tekst, zijn minder gauw afgeleid, luisteren beter, spreken vlotter, schrijven ongedwongener, enz. Deze dingen zijn niet gemakkelijker te meten, maar wel beter waar te nemen dan de groei van de intuïtieve kennis en regelbeheersing. Performance-verbetering houdt in, dat men voorwaarden schept om het gebruik van de competence ongestoord te laten verlopen: psychologische remmingen wegnemen, expressiedrang stimuleren, luisterbereidheid opvoeren, concentratievermogen verbeteren, geheugenkapaciteit vergroten, enz.

Wie competence-uitbreiding nastreeft is m.i. wezenlijker met taalonderwijs bezig als wie aan de voorwaarden sleutelt en daarom is het goed daar nog wat dieper op in te gaan. Dr. G. Kempen van het psychologisch laboratorium in Nijmegen, heeft in november 1974 een lezing gehouden, getiteld: De taalgebruiker in de mens. Daarin schetst hij het volgende model van de taalgebruiker:



Het hart van het taalgebruikersmodel is het conceptueel systeem: het geheel van begripsinhouden en -relaties waarover de taalgebruiker beschikt. De weg van het taalverstaan is die van A naar B naar C, de weg van de taaluiting die van C naar D naar E. Het conceptueel systeem, aldus Kempen, is in wezen niet-talig. Wie iets wil uiten, begint al te spreken voordat hij de zin helemaal gevormd heeft. Slechts het thema is aanwezig, nog niet de zin. Het is dus niet zo, zoals het T.G.G.-model eigenlijk veronderstelt, dat de uiting zowel lexikaal als syntaktisch helemaal 'rond' is, voordat men begint te spreken: de fonologische component heeft immers het eindprodukt van de syntaktische component als input. In het model van Kempen zoekt de spreker nog tijdens het proces van spreken naar de juiste formulering. De inhoudsselektor (deel van de syntaktische generator) zoekt naar de juiste woorden, de syntaktische generator naar een bruikbaar syntaktisch schema. Elke zelfkorrektie in woordkeus of zinsbouw laat zien dat de spreker al formulerend kritisch reflekteert op zijn taalgebruik. Als de inhoud van zijn woorden niet de bedoelde is, dus niet genoeg in overeenstemming met het thema, dan corrigeert hij zichzelf. Hieronder een 'uitvergroting' van het formuleerschema:

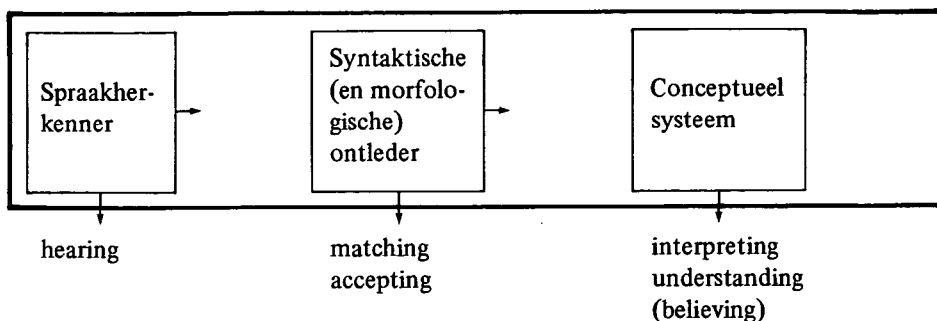


Het proces van taalverstaan is, vrij vertaald naar Kempfen, een voortdurend pogen om met zo weinig mogelijk morfonologische en syntaktische analyse te volstaan. Auditieve of visuele signalen die we niet nodig hebben of niet nodig denken te hebben, gebruiken we niet; datzelfde geldt voor de syntaktische informatie. We willen zo snel mogelijk door de fonetische of ortografische en door de syntaktische 'laag' doorstoten naar de begripsinhouden. Als bij de verwerking van de begripsinhouden in het conceptueel systeem blijkt, dat er iets mis is, koppelen we terug voor een nauwkeuriger analyse. Hoe beperkter het conceptuele systeem, hoe groter de afhankelijkheid van fonetische (of ortografische) en syntaktische informatie.

De beroemde Amerikaanse taalpsycholoog George Miller onderscheidde in het proces van taalverstaan zes niveaus van activiteiten:

- 1 hearing: de eenvoudigste activiteit; zelfs een onbekende taal kan gehoord worden.
- 2 matching: de morfonologische interpretatie van het gehoorde; de hoorder breekt de geluidsstroom in herkenbare morfemen (betekenisvolle klankgehelen).
- 3 accepting: de syntaktische interpretatie van het gehoorde; de hoorder kent aan de morfemenreeks een syntaktische structuur toe; hij accepteert de uiting dus als grammaticaal (of verworpt hem als ongrammaticaal). Dat laatste heb ik tussen haakjes gezet, omdat dat erg zelden voorkomt. Hoorders doen meestal hun best om goede verstaanders te zijn en zijn vaak graag bereid om kromtaal met eigen aanvullingen en correcties te accepteren als een interpreteerbare uiting.
- 4 interpreting: semantische interpretatie van de zin; de hoorder begrijpt wat de zin betekent, wat de 'meaning' van de zin is.
- 5 understanding: de hoorder past de zin in in kontekst en situatie; hij begrijpt de bredere strekking van de zin (de 'significance'), de bedoeling van de spreker, de eventuele ironie, enz.
- 6 believing: de hoorder oordeelt over de waarheid van de zin, als daarover te oordelen valt.

In het volgende schema probeer ik een synthese te geven van de visies van Kempfen en Miller op het proces van taalverstaan:



Ook in het proces van taalverstaan zit dus een taalbeschouwingsmoment: vanuit het conceptueel systeem wordt het fonetisch-syntaktische aanbod 'beschouwd' voorzover dat nodig is. Naarmate de onbekendheid met spreker en situatie groter is, wordt de taalbeschouwing intensiever. Wie meent precies te weten wat er komen gaat, luistert of leest nauwelijks, let dus nauwelijks op het feitelijke taalaanbod omdat de voorspelbaarheid ervan erg groot is. Iemand die middelnederlandse of zeventiende-eeuwse teksten probeert te verklaren, dient daarentegen erg gespitst te zijn op de morfonologische en syntaktische feiten, omdat zijn onbekendheid met schrijver en situatie juist erg groot is maar ook omdat hij vaak niet precies weet naar wat voor concepten de woorden verwijzen. Dit brengt ons op de 'kip-en-ei-problematiek', die Griffioen onoplosbaar lijkt. Griffioen vraagt zich in zijn didactische handboek op blz. 251 af, of iemand een zin korrekt ontleedt dankzij het feit dat hij de tekst begrijpt óf dat hij door grammatikale analyse tot begrip komt. Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn, dat de taalgebruiker bij taalverwerking alleen dan tot nauwkeuriger grammatikale analyse overgaat, als het begrijpen stagneert. De taalgebruiker heeft een taalverwerkingsstrategie ontwikkeld, waarin hij met een minimum aan fonetisch en syntaktisch aanbod probeert te volstaan. Tot nauwkeuriger taalbeschouwing komt hij pas, als zijn aanvankelijke hypothesen de verkeerde blijken te zijn. De taalgebruiker wordt dus meer en meer een taalbeschouwer naarmate het begrijpen (de verwerking in het conceptuele systeem) moeizamer gaat. Wie als taalgebruiker-taalbeschouwer helemaal niet tot begrip kan komen, staat tenslotte nog maar één weg open: die van de expliciete grammatikale analyse. Hij geeft als taalgebruiker de taak uit handen aan de in de terminologie doorknede taalbeschouwer die met voorstellen moet komen. Die expliciete taalbeschouwer kan dan aan de taalgebruiker voorstellen doen als: 'Probeer er eens van uit te gaan dat X subject is. Leidt dat tot een zinnige interpretatie?' En dan kan het gebeuren dat de taalgebruiker in staat is deze expliciete voorstellen van de taalbeschouwer om te zetten in een taalverwerkingsstrategie. Dan kan hij langs deze kunstmatige weg toch nog tot begrip komen.

Om nu terug te keren op de probleemstelling van Griffioen: het is dus altijd zo dat het begrijpen van taalmateriaal grammatikale analyse veronderstelt (de niveaus 'matching' en 'accepting' van Miller), maar dat de taalgebruiker zich van deze activiteiten nauwelijks bewust is. Moeilijkere en oudere teksten, zoals Stutterheim die in zijn boek *Taalbeschouwing en Taalbeheersing* citeert, vereisen soms een expliciete taalbeschou-

wing waarvoor een terminologisch apparaat onontbeerlijk is. In zeldzame gevallen kan dit soort expliciete taalbeschouwing de taalgebruiker helpen om tot taalverstaan te komen: 'interpretie' en in het gunstigste geval ook 'understanding'.

Een leuk experimentje in dit verband om bijvoorbeeld studenten van een lerarenopleiding enigszins te motiveren tot de bedoelde expliciete grammatikale analyse is het volgende: Na aanbieding van het zinnetje:

- Het jongetje merkte dat het vlees lekker smaakte wordt gevraagd een snel grammatikaleitsoordeel te vellen over het tweede zinnetje:
- Het jongetje merkte dat het vlees lekker vond.

(De voorbeeldzinnetjes zijn ontleend aan een experiment van de taalpsycholoog Levelt).

De meeste studenten (en andere taalgebruikers) zullen uitgaan van de grammatikale structuur van het eerste zinnetje, waarin *het vlees* een woordgroepje vormt, en op grond daarvan het tweede zinnetje als ongrammatikaal van de hand wijzen. Een nadere beschouwing, gevolgd door een herziening van de aanvankelijke veronderstelde grammatikale structuur, zal tot 'accepting' van het zinnetje en dus ook tot 'interpretie' leiden.

Taalbeheersing veronderstelt taalbeschouwing. Zowel in het proces van taalverstaan als in dat van de taalproductie hebben we taalbeschouwingsmomenten aangetroffen. In het taalverwerkingsproces wordt taalbeschouwing noodzakelijker naarmate het begrijpen moeizamer gaat, bij het formuleren wordt de reflectie op de gebruikte taal dringender naarmate de verwoording van het thema moeilijker of hachelijker is. De taalgebruiker is dus altijd ook een taalbeschouwer. Met een variant op de bekende uitspraak van Theo Thijssen: taalonderwijs is taalbeschouwing en nog een paar dingetjes.

Literatuur

- 1 C. F. P. Stutterheim, *Taalbeschouwing en taalbeheersing*. Amsterdam 1965.
- 2 G. A. Kohnstamm en A. K. de Vries, *Streeflijst woordenschat bij de overgang van kleuteronderwijs naar basisonderwijs*. IJmuiden 1969.
- 3 Lila R. Gleitman, Henry Gleitman en Elizabeth F. Shipley, *The emergence of the child as grammarian*. *Cognition* 1 (2/3), 1972.
- 4 G. Kempen, *De taalgebruiker in de mens*. Rapport 74 FU 11, Psychologisch Laboratorium, Nijmegen.
- 5 G. Miller, *The Psycholinguists*, In: *Readings in Applied Transformational Grammar*, Mark Lester (ed.), Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- 6 J. Griffioen, *Zeggenschap*. Groningen, 1975.