

TAALVARIATIE IN HET ONDERWIJS

Het standpunt van de VON (*)

Achtergrond

Stelt u zich even voor dat u boer of boerin bent, en u hebt serieuze plannen om naar Canada uit te wijken. En nu komt er op tv een programma over Canada. Daar zal u zeker op een andere manier naar kijken dan iemand die geen boer is en geen emigratieplannen heeft, maar die wel een flink pak Canadese aandelen bezit. Anders gezegd, de manier waarop we naar iemand luisteren wordt sterk gekleurd door onze belangen, opvattingen en waarden. Die kunnen er ook voor zorgen dat we de boodschap soms niet interpreteren zoals die bedoeld was, dat we iets anders menen te horen dan wat er in feite gezegd wordt.

Daarom wil ik eerst in het kort aangeven vanuit welk referentiekader ik hier spreek. Ik voer hier het woord als taalkundige en moedertaal­didacticus aan deze universiteit, en vooral ook als voorzitter van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON). De VON is een vereniging van moedertaal­leerkrachten, van kleuterschool tot universiteit.

Wat de VON vooral bekommert, is de vraag hoe we het moedertaal­onderwijs kunnen verbeteren, zo dat alle kinderen er een maximum aan profijt aan hebben. Wij willen moedertaal­onderwijs dat leerlingen mondig maakt, en dat ze kansen biedt tot emancipatie en zelfrealisatie. We denken dan ook dat de manier waarop de school reageert op het thuismilieu en de thuistaal van de kinderen, mee bepalend kan zijn voor de vraag of ze het op school, en later in de samenleving, zullen maken of niet.

Taalachterstand of sociale achterstand ?

Prof. Geerts heeft er vanmorgen al op gewezen dat we met het begrip "taalachterstand" voorzichtig moeten omspringen. In Vlaanderen groeit een grote meerderheid van de kinderen op met een thuistaal die verschilt van de schooltaal. Straks zal ik betogen dat dat verschil veel meer kan inhouden dan het verschil tussen dialect en Algemeen Nederlands. Kinderen die in het dialect zijn opgegroeid, vertonen géén achterstand in taalontwikkeling, in vergelijking met kinderen die in het AN opgegroeid zijn. Dat is voldoende aangetoond in taalkundig onderzoek. Het is trouwens vaak zo dat bepaalde taalstructuren in het dialect veel ingewikkelder zijn dan in het AN. Denk maar aan de manier waarop

verkleinwoorden worden gevormd, of werkwoorden worden ver-voegd. Of met een simpel voorbeeld : het AN kent één enkele vorm een voor het onbepaalde lidwoord, terwijl we in veel dialecten vier vormen kennen :

ne stoel, nen dief, een vrouw, e kind.

De keuze hieruit gebeurt niet willekeurig, maar houdt rekening met het genus van het substantief en de aard van de beginklank van het volgende woord.

Taalkundigen zijn het met elkaar eens dat dialect, taalkundig gesproken, evenwaardig is aan de standaardtaal, en niet gebrekiger, armer, onlogischer of wat dan ook. Wie daar nog aan mocht twijfelen kan ik van harte het boekje van A. Hagen en J. Sturm aanbevelen (Dialect en school. Wolters-Noordhoff, Groningen 1982).

Maar prof. Geerts heeft er ook op gewezen dat de verschillende taalvariëteiten in maatschappelijk opzicht niet evenwaardig zijn. Dat heeft niets met de inherente kwaliteiten van die taalvariëteiten te maken, maar alles met de hiërarchische inrichting van onze samenleving. Het taalgebruik van de socio-economische en vooral socioculturele elite levert de taalnorm voor de school. In ons land was die norm vroeger het Frans. Nu is dat het AN, ook al wordt die norm niet altijd ten volle beheerst door de elite.

Als kinderen van huis uit het taalgebruik van de elite niet hebben meegekregen, dan is er een redelijke kans dat de school er niet in slaagt om ze dat taalgebruik wel bij te brengen. Meer nog, dan is voor een aantal kinderen de kans groot dat ze het op school zelf al niet ver zullen schoppen. Die kinderen, dat zijn precies de kinderen uit de zgn. lagere socio-culturele milieus.

Binnen de VON leeft de overtuiging dat de school op een dubbele manier op deze situatie moet reageren, om zo mee te werken aan het verkleinen van de maatschappelijke ongelijkheid.

1) De school moet, o.m. via haar taalbeschouwingsonderwijs, ervoor zorgen dat de opgroeiende generaties terdege weten hoezeer de taalgebruiksnormen sociaal bepaald zijn, en niet bepaald door een soort van natuurwet. Met sociale bepaaldheid bedoel ik zowel het sociale van natuurwet. Met sociale bepaaldheid bedoel ik zowel het sociale milieu, als de taalgebruikssituatie. Die situatie, dat is het samenspel van de deelnemers met hun eigen persoonlijke achtergrond (hun leeftijd, hun sociaal milieu, hun eigen persoon enz.), het gespreksonderwerp, het medium, de plaats waar, de belangen enz. Nu is het in de taalwerkelijkheid een feit dat de ene situatie om een andere taalvariëteit vraagt dan een andere situatie.

Het zou daarom in de toekomst niet meer mogen gebeuren dat iemand als minister Marc Galle op tv verklaart, zoals hij onlangs gedaan heeft, dat leerkrachten die in de lerarenkamer onder elkaar geen AN praten, daarmee

een gebrek aan beschaving zouden demonstreren. De lerarenkamer is de klas niet, en in beide situaties spelen verschillende sociaal-psychologische mechanismen (zie daarover b.v. K. Deprez, Met Nederlands, zeker ? Nederlands van NU 31/3, 1983). Als dus leerkrachten in een lerarenkamer een dialectisch gekleurde taal spreken, dan is de kans groot dat dat niet toe te schrijven is aan een gebrek aan beschaving. Het kan wel betekenen dat zij vinden dat in die situatie die taalvariëteit sociaal-psychologisch bekeken het meest geschikt is.

- 2) Wie in verschillende situaties niet in staat is de taalvariëteit te hanteren die in de gegeven situatie het best past - omdat hij ze niet beheerst - heeft geen achterstand, maar is wel sociaal gehandicapt. De school heeft daarom als plicht kinderen een rijkelijk gediversifieerde taalbeheersing te helpen ontwikkelen.

Taalvaardigheid en sociaal milieu

In de VON, en aan de Universiteit Antwerpen, willen we er de nadruk op leggen dat taalvaardigheid een behoorlijk complexe vaardigheid is. Taalvaardigheid heeft betrekking op de beheersing van één of meer taalsystemen (b.v. AN, dialect, tussentaal enz.), maar ook de beheersing van allerlei communicatie- en interactiepatronen.

Om te beginnen houdt taalvaardigheid de beheersing in van één of meer taalsystemen. Een receptieve beheersing van het AN heb je nodig om de media aan te kunnen, om je belastingformulier te kunnen invullen e.d.m. Wil je het in onze samenleving wat verder schoppen dan heb je in een aantal gevallen een redelijke produktieve beheersing van het AN nodig. De school moet kinderen de mogelijkheden bieden om die doelstellingen bereiken. Maar de school moet dat doen op een realistische, niet krampachtige, pedagogisch en didactisch verantwoorde manier. In dat verband wil ik enkele punten noemen :

- 1) De school moet kinderen leren de situatie waarin het AN gewenst of noodzakelijk is, te onderscheiden van situaties waar andere taalvariëteiten op hun plaats zijn.
- 2) De school moet de kinderen een genuanceerde kennis over taalvariëteiten bijbrengen. Zo'n genuanceerde kennis is voor de kinderen nodig opdat ze een positieve attitude kunnen ontwikkelen, én tegenover het AN, én tegenover hun thuistaal, hun moedertaal. In 1983 heeft prof. Geerts er in Ons Erfdeel nog op gewezen dat een positieve, niet-veroordelende houding van de leerkracht tegenover de eigen taal van de leerlingen gewenst is. "Door iemand

negatieve attitudes tegenover zijn moedertaal te bezorgen wordt hem immers de - vaak - enige grond van zelfrespect ontnomen." (G. Geert, Waar komt de vitaliteit van de dialecten vandaan ? Ons Erfdeel 26/4, 1983, p. 553)

En verder schrijft Geerts dat de positieve waardering van die moedertaal "ook de kennis van de standaardtaal "bevordert", omdat het de emotionele barrière opruimt die het verzet tegen het leren daarvan stimuleert." (o.c. p. 554).

- 3) De school moet niet van de leerlingen eisen dat ze overal en altijd AN praten. Dat is sociaal-psychologisch niet haalbaar, en de leerlingen beseffen heel goed dat zoiets onrealistisch is. Wél moet de school de kinderen realistische mogelijkheden bieden om zich te oefenen in het AN, b.v. in rollenspelen, dramatiseringen, klassegelassen, interviews, band en video-opnamen enz. Daarbij moet het gaan om situaties waar het AN inderdaad op zijn plaats is.
- 4) Veel leerprocessen op school verlopen al pratend, omdat leren op school heel vaak een communicatieproces vormt. Op een moment dat leerlingen hard aan het denken al pratend zijn, is het veel belangrijker wat ze zeggen dan hoe ze het zeggen. Op zulke momenten moet je de leerlingen niet onderbreken om ze op hun uitspraak of woordkeuze te wijzen.
- 5) Wij moeten ons ook realiseren dat het soms een onmogelijke zaak is van sommige kinderen te eisen dat ze AN zouden praten. Ik denk daarbij speciaal aan een aantal kinderen in het beroepsonderwijs, d.w.z. juist die kinderen met een sociale handicap. Vaak zijn hun toekomstperspectieven zo dat ze er geen enkele behoefte aan voelen om de standaardtaal actief te gebruiken. Wie weet dat hij of zij over korte tijd aan de lopende band zal staan, weet best dat het praten van AN hem of haar niets oplevert.

Ik weet maar al te goed dat ik op het punt van de keuze tussen AN en dialect gemakkelijk verkeerd begrepen kan worden. Daarom wil ik hier uitdrukkelijk stellen dat ik niet pleit voor een laissez-allen. Ik pleit er ook helemaal niet voor dat een leerkracht in de klas dialect zou praten, integendeel. Ik pleit wel voor realisme en gezond verstand.

Nu kom ik tot een heel belangrijk punt. Als kinderen uit de lagere socio-culturele milieus gehandicapt zijn door hun thuistaal, dan heeft dat, denk ik, niet zozeer te maken met het feit dat die thuistaal een dialect is. Als je zulke kinderen hoort praten, dan is het dialect wellicht het meest opvallende kenmerk, maar ik denk dat het niet het voornaamste is. Ik denk dat ze veel meer gehandicapt zijn door de thuiscultuur, en meer concreet door de communicatie- en interactiepatronen die ze van thuis uit mee hebben. Die patronen stemmen namelijk niet overeen met die van de school. Ik wil dat eerst kort illustreren aan een fragmentje uit de Panorama-uitzending van de Vlaamse tv over het beroepsonderwijs van september 1983.

...

Paul Jammers : Wat vind jij van de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar ?

leerling 1 : Ja, 't zal nie anders kunnen, ma ja.

PJ : Zou je niet liever tot 18 jaar verplicht zijn tot 18 jaar te studeren of zou je liever gaan werken wanneer je werk vindt ?

112 : A'k werk moest vinde zou' k gaan werreke.

PJ : En anders ?

112 : Maa naa 't school è.

113 : 'k Vin da wel goe voor degene die geen werk (h)ebbe.

114 : Ik vin da wel goe a ge, a ge gíee werk (h)et, maa, a ge werk (h)et vin 'k da nie ... uitzonderlijk.

115 : Voor sommigen is da goe, voor degene die gee werk vinden è.

PJ : Wat vind jij van de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar ?

116 : Nie slecht, maar ge verdient er niks mee è.

PJ : Ge vindt 't goed ? Zou je liever tot 18 jaar studeren of wat ?

116 : Nei, 'k zaa liever gaon werreke. Achttien, da vin 'k toch een beetsje te langk zenne, gíee klain bitsje.

PJ : Hoewel, 't is moeilijk om werk te vinden è, as je jonger bent.

116 : A ge nie goe kunt lere, of of nie veel goesting (h)ebt voor te lere, achttien da's langk zenne.

117 : 'k Vind tad ok nie goe. Want dao zen d'r die dik tegen elle goesting naa't school gaan, en zoe 'n è.

...

Wat valt hierbij op ?

Het meest opvallend is wellicht het feit dat de beroepsschoolleerlingen in hun gesprek met de tv-journalist die taalvariëteit gebruiken waarin ze zich het veiligst voelen, namelijk de taal van de eigen groep. En voor de tv is dat in feite niet de meest geschikte.

Wat voor mij echter belangrijker is dan hun dialectisch gekleurde taal, is het feit dat de uitleg van die leerlingen zo beknopt is. Hun zinnen zijn weinig complex, en vaak maar half afgewerkt. Ze lijken het principe te hanteren : de goede verstaander heeft maar een half woord nodig. Ze hanteren wat de Engelse onderwijssocioloog Basil Bernstein genoemd heeft een "restricted code", een beperkte code. Kenmerkend voor die beperkte code is dat de uitingen erg impliciet blijven. De taalgebruikers gaan ervan uit dat ze zoveel kennis in de gesprekssituatie met elkaar gemeenschappelijk hebben, dat ze met een half woord kunnen volstaan.

Nu lijkt het zo te zijn dat kinderen in de lagere sociaal-culturele klassen uitsluitend in die beperkte code worden opgevoed ('gesocialiseerd" zou hier een correctere term zijn, omdat het eigenlijk gaat om de verwerving van de normen en waarden van het eigen milieu). Kinderen uit de middenklassen daarentegen worden ook opgevoed in een "elabo-

rated code", een uitgebreide code, wat ook de code van de school is. Kenmerkend voor de uitgebreide code is de veel grotere explicietheid. Die uit zich o.m. in een veel grotere syntactische diversiteit en complexiteit, en in een grotere diversiteit van de woordenschat. Die uitgebreide code kan evengoed dialect als AN zijn.

Als de school, niet alleen in het vak taal maar ook in wiskunde, aardrijkskunde enz. vooral het expliciete taalgebruik van de uitgebreide code wenst en apprecieert (ook in de cijfers op het rapport), dan mogen we vermoeden dat de kinderen uit een lager socio-cultureel milieu van bij het begin van hun schoolcarrière met een handicap starten. En als leerkrachten zich niet van het fenomeen bewust zijn, of niet weten hoe ermee om te gaan, dan kunnen we verwachten dat deze handicap voor een cumulatieve achterstand zorgt : tegen het eind van de lagere school zijn veel van deze kinderen alleen nog goed voor het beroepsonderwijs, ook al hadden ze in feite veel meer aangekund.

Ik zou nu nog één stap verder willen gaan en erop wijzen dat er nog een ander aspect van de taalvaardigheid in het geding is : namelijk de manier waarop mensen met behulp van taal met elkaar omgaan en elkaars gedrag beïnvloeden, d.w.z. de patronen van verbale interactie. Het ziet ernaar uit dat ook die patronen aanzienlijk van elkaar kunnen verschillen, alweer afhankelijk van het sociaal milieu.

In haar proefschrift uit 1982 heeft Erica Huls (Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek. KU Nijmegen) onderzocht hoe in twee Nijmeegse gezinnen met elkaar gecommuniceerd en omgegaan wordt. In het ene gezin, Hoog, was de vader fabrieksdirecteur ; in het andere gezin, Laag, was de vader schoonmaker van beroep.

De verschillen in de verbale interactie zijn werkelijk soms verbluffend. Zo heeft E. Huls de manier bekeken waarop in beide gezinnen "directieven" geformuleerd worden. Een goed voorbeeld van een directief is de uitspraak "Doe de deur dicht". In zo'n directief verzoekt een spreker iemand iets te doen of te laten. Een directief als "Doe de deur dicht" kun je op nogal wat schillende manieren formuleren.

Soorten directieven (naar E. Huls 1982)

1 imperatief	<i>Doe de deur dicht.</i>
2 performatief	<i>Ik raad je aan de deur dicht te doen.</i>
3 ellips	<i>De deur !</i>
4 "kun je"	<i>Kun je de deur dichtdoen ?</i>
5 "ik wil"	<i>Ik wil dat je de deur dichtdoet.</i>
6 "jij doet"	<i>Jij doet de deur dicht.</i>
7 "je moet"	<i>Je moet de deur dichtdoen.</i>
8 "je mag"	<i>Je mag de deur dichtdoen.</i>
9 "wil je"	<i>Wil je de deur dichtdoen ?</i>
10 "het is nodig"	<i>Het is nodig dat je de deur dichtdoet.</i>
11 "waarom"	<i>Waarom doe je de deur niet dicht ?</i>

12 toestemming ?	Mag de deur dicht ?
13 "wanneer"	Wanneer doe je de deur dicht ?
14 vraagdirectief	Heb je ook zo'n last van de tocht ?
15 hint	Het toch hier.
16 aanspreking	Jan !
17 uitroep	Kinderen toch !
18 constatering over gedrag	Jij doet nooit wat ik vraag.
19 (dreigen met) sanctie	Je krijgt geen snoep (als je de deur niet dicht- doet).

De interpretatie, en de formulering, van dergelijke directieven gebeurt op basis van regels die voor een deel milieu- en cultuurgebonden kunnen zijn. (Uit een scriptie onder leiding van P. Cuvelier, UFSIA, bleek trouwens dat kinderen van migranten grote problemen kunnen hebben met dergelijke indirecte formuleringen).

Uit het onderzoek van E. Huls bleek dat het gezin Hoog een aantal van deze formuleringen in een heel andere frequentie gebruikt dan het gezin laag. We geven een voorbeeld:

Verschillen tussen LAAG en HOOG milieu (E. Huls 1982, p. 331)

	LAAG	HOOG
Wil je de deur dichtdoen ?	4,4 %	95,6 %
Jij doet de deur dicht.	25,4 %	74,6 %
Je krijgt geen snoep.	74,0 %	26,0 %
Jij doet nooit wat ik vraag.	74,7 %	25,3 %

E. Huls onderzocht ook wie in beide gezinnen vooral aan het woord komt, de ouders of de kinderen, en vooral op welke manieren ze het woord weten te pakken. Ook daarin vond ze opvallende verschillen tussen beide gezinnen. Zo bleek b.v. de concurrentie om aan het woord te kunnen komen veel groter in gezin Hoog dan in gezin Laag.

Ze ging eveneens na in welke mate in beide gezinnen schoolse spreekhandelingen voorkomen. Daarmee worden dialogen bedoeld zoals die vooral tussen leerkracht en leerling gevoerd worden : vragen naar de bekende weg (d.w.z. vragen waarop de vragensteller het antwoord weet, en waarbij de onder-
vraagde dat van de vragensteller ook weet), complimentjes geven, iemand verbeteren, wijzen op de prestaties van het kind enz.

Ook de resultaten van dat onderzoek waren verbluffend. De typisch schoolse spreekhandelingen kwamen namelijk bijna uitsluitend in het gezin Hoog voor.

Uit het onderzoek van Huls is naar voren gekomen dat de patronen van verbale communicatie en interactie die de

maatschappij en de school wensen en hoog waarderen, in een aantal gevallen in het gezin Laag bijna niet voorkomen. Daarmee is natuurlijk nog niet bewezen dat kinderen uit het lagere sociale milieu automatisch gehandicapt zijn als ze op school aankomen, maar het lijkt wel een zinnige hypothese. Bij mijn weten is er in ons land zogoed als geen onderzoek gedaan in de aard van dat van Huls. Wel loopt er dit jaar aan de UIA een bescheiden BTK-project waarbij we proberen de patronen van verbale communicatie en interactie in verschillende types van klassen, en bij leerlingen uit verschillende sociale milieus in kaart te brengen.

De opdracht van de school

De samenleving verwacht terecht van de school dat ze voor de leerlingen gelegenheden organiseert om hun taalvaardigheid te vergroten, te verbreden en te verdiepen. De kinderen hebben daar ook recht op : we spreken immers te gemakkelijk van leerplicht en te weinig van leerrecht.

Wat die taalvaardigheid betreft ben ik van oordeel dat de school aandacht moet besteden aan de verschillende componenten ervan : zowel de technische taalvaardigheid (o.a. beheersing van het AN) als de communicatieve en de interactionele competentie.

Alleen vrees ik dat de school, zoals we ze op de dag van heden kennen, eigenlijk slecht in staat is om die taalvaardigheidsopdracht waar te maken. Veel leerkrachten zijn daar niet toe opgeleid, de schoolboeken deugen niet, en de wetenschappers blijven in gebreke. Dat zou ik nog even willen toelichten.

Op de normaalscholen en op de universiteiten komen aanstaande leerkrachten Nederlands nauwelijks iets te weten over taalbeheersing. Als ik aan de germanisten denk, dan zie ik dat het vakkenpakket in de Germaanse bijna uitsluitend vakken omvat die geen relevantie hebben voor het onderwijs. Germanisten worden opgeleid alsof ze allen wetenschapper zullen worden, terwijl zowat 90 % van de tewerkgestelde germanisten in het onderwijs staat. Daar komt nog bij dat de universiteiten germanisten afleveren die bevoegd zouden moeten zijn voor twee talen en literaturen. Zoiets kan alleen in België.

Wij kennen allen de slogan : elke leraar is (in de eerste plaats) leraar moedertaal. (Daarom heet de VON ook Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands.) Het is bekend dat leerkrachten wiskunde, geschiedenis, fysica enz. een grote rol zouden kunnen spelen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van onze leerlingen. Alleen worden deze leerkrachten daar niet voor opgeleid. Ten hoogste krijgen ze in de normaalschool misschien wat oefening in taalzuivering en in het schrijven van (wereldvreemde) verhandelingen.

Ook al valt er op onze leerplannen moedertaal nog heel wat kritiek uit te oefenen, toch hechten ze veel belang aan de taalvaardigheid. Een voorbeeld daarvan is het recente nieuwe leerplan Nederlands voor het Rijks-VSO, dat een omschrijving van taalvaardigheid in een bredere communicatieve zin vooropstelt.

Maar het onderwijs wordt in de werkelijkheid veel meer bepaald door het schoolboek dan door het leerplan. En die schoolboeken modderen gewoon maar aan. Er is één gunstige uitzondering : dat zijn enkele recente methodes voor het beroepsonderwijs. Maar de overgrote meerderheid van onze schoolboeken Nederlands, zowel voor het basis- als voor het voortgezet onderwijs, zijn nog gebaseerd op een visie op taal en taalbeheersing van voor 1914 ! Ik noem 1914 omdat dat het jaar is waarin het Handboek van de Nederlandse Taal van pater Van Ginniken verscheen. De taalvisie daarvan is nog altijd die van veel van onze schoolboeken, die elkaar kopiëren van generatie tot generatie.

Behalve onze germanistenopleidingen blijven ook onze taal- en literatuurwetenschappers, behalve een paar enkelingen, in gebreke. Aan Vlaamse universiteiten gebeurt weinig of geen onderzoek in verband met taalbeheersing. Toch zou het voor leerplancommissies en voor leerkrachten goed zijn te beschikken over antwoorden op vragen zoals : hoe verloopt de taalverwerving op schoolleeftijd ? welke aspecten van taalbeheersing kunnen kinderen op welke leeftijd verwerven ? hoe lezen "normale" lezers ? hoe kan je beter leren lezen, schrijven, spreken, luisteren ? enz.

Nu krijg je te makkelijk de indruk dat, als kinderen hun taalvaardigheid verder ontwikkelen, ze dat eerder ondanks dan dank zij het onderwijs doen.

Tenslotte

Het beeld van het onderwijs dat ik daarnet heb geschetst, lijkt misschien somber, en zo was het tot op zekere hoogte ook bedoeld. Misschien kan het ons troosten te weten dat het met de praktijk van het moedertaalonderwijs in andere landen niet beter gesteld is. Dat bleek op een internationaal colloquium van het International Mother Tongue Network, dat in december 1983 in Nederland plaatsvond. De situatie lijkt niet noemenswaardig beter in landen als : Nederland, West-Duitsland, Engeland, Hongarije, Italië, Denemarken en Turkije. (Het verslagboek verschijnt in 1984 bij de Stichting voor de Leerplan-ontwikkeling in Enschede, Nederland).

Wat ik echter wel hoopgevend vind, is dat er in Nederland en Vlaanderen verenigingen bestaan als de VON, d.w.z. verenigingen van leerkrachten die niet bij de pakken willen blijven zitten, maar die zich op vrijwillige basis willen inzetten voor de verbetering van het moedertaalonderwijs, en die naar middelen zoeken om sociaal gehandicapte kinderen

echt vooruit te helpen. Daarbij verwijs ik graag naar het themanummer Schooltaal-Thuistaal van Vonk (jg. 13/4, sept. 1983). Ook wil ik erop wijzen dat er in de VON een zeer actieve werkgroep Anderstaligen bestaat. (2) De leerkrachten van die werkgroep zetten zich speciaal in voor het taalonderwijs aan kinderen van migranten. Zij hebben ook een bijscholingsprogramma ontwikkeld waarmee ze naar geïnteresseerde scholen of lerarenopleidingen toe gaan. En ik vind het ook hoopgevend dat een vereniging als de Vereniging Algemeen Nederlands een congres als dat van vandaag, met aandacht voor de relaties tussen taal en maatschappij, organiseert.

Frans Daems, Voorzitter VON, Bieststraat 160, 2970 Hever.

NOTEN

- * Lezing gehouden op 31 maart 1984 in de UFSIA op het congres over Taalachterstand en Maatschappij, georganiseerd door de Vereniging Algemeen Nederlands (VAN).
- 1. Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON).
Algemeen secretariaat : Lieve Vlaminckx, C. Huysmanslaan 84, 2020 Antwerpen, tel. 03/ 237.18.69.
Voor een uitvoerige beschrijving van de opvattingen van de VON over moedertaalonderwijs zie de "VON-visie. De visie van de VON op moedertaalonderwijs", bijlage bij Vonk 12/4, sept. 1982.
- 2. Contactadres werkgroep Anderstaligen : Betty Dewachter, St.-Vincen-tiusstraat 61, 2018 Antwerpen, tel. 03/ 230.33.23.