

(MOEDER)TAALBESCHOUWING EN SCHRIFTELIJKE TAALBEHEERSING⁽¹⁾

Inleiding

De aandacht voor taalbeschouwing neemt toe. Tegelijkertijd groeit bij leerkrachten enig onbehagen. Wat taalbeschouwing precies is, wat je ervoor koopt, wat de relatie is met het traditionele onderwijs, kortom hoe het nu concreet moet, daarover zijn de meningen verdeeld en heerst er verwarring. In deze bijdrage schets ik in het kort enige ideeën over taalbeschouwingsonderwijs en tracht ze daarna op de schriftelijke taalbeheersing toe te passen.

Taalhandelen en taalbeschouwen

Voor het gemak simplificeer ik een en ander. Het begrip taalbeschouwing in moderne zin is gegroeid uit de onvrede met het traditionele moedertaalonderwijs. Met name het traditionele grammaticamodel moest het ontgelden, werd in sommige gevallen overboord gegooid en vervangen door wat men communicatief taalonderwijs is gaan noemen. Dit taalonderwijs had tot taak uit te gaan van de taal van de leerlingen met de bedoeling de taalvaardigheid te verbeteren. Zoals uit het vorige blijkt, heb ik het secundair onderwijs voor ogen hoewel wat volgt mits enige aanpassing ook voor het basisonderwijs geldig is.

Vele leerkrachten die het toch al niet zo op grammatica hadden begrepen werd nu een alibi geboden om er zich van te ontdoen. Grammatica werd geschrapt en vervangen door andere activiteiten. Nu vind ik niet dat de traditionele grammatica, of welke andere vorm van grammatica, dermate onontbeerlijk is dat we er ons hier verschrikkelijk over moeten opwinden. Wel ben ik van mening dat de activiteiten die in de plaats van grammatica-onderwijs kwamen vaak niet opwogen tegen het taalbeschouwelijk inzicht dat goed grammatica-onderwijs te bieden heeft.

Laten we, misschien ten overvloede, eens nagaan wat nu precies onder taalbeschouwing wordt begrepen.

"Taalbeschouwing", zegt Lammers is „een gestuurde vorm van *reflectie* die zich kan richten op het taalsysteem, het taalgebruik of de taalgebruiker ...” (Lammers e.a. 1984, p. 13). Bij Daems lezen we dat het bij taalbeschouwing gaat over „de bewuste, meer *geordende vormen* van *nadenken over* of *commentaar* ... op taalgebruik” (Daems e.a. 1982, p. 76), en bij het taalbeschouwingsonderwijs gaat het om „die momenten in het onderwijsleerproces ... waarop de leerlingen

(en hun leraar) zich welbewust op meta-niveau plaatsen en van daaruit *praten* en *nadenken over* en spelen met (elementen van) het taalsysteem, het taalgebruik of factoren die het communicatieproces (in taal) beïnvloeden" (Sturm & Kamer 1981, p. 55, ook aangehaald in Daems e.a. 1982, p. 111).

Als we ervan uitgaan dat bovenstaande definities representatief zijn, dan valt op dat bij taalbeschouwing vooral aan een verbale activiteit wordt gedacht, gestuurd door nadenken en reflectie. Dit nadenken slaat zowel op de taalsystematiek als op de wijze waarop de spreker communiceert. Tegen de achtergrond van de jaren zestig en zeventig, die communicatief taalonderwijs voorstonden en waarbij verbaal communiceren belangrijker werd geacht dan elke andere vorm van talig bezig zijn, is dit te begrijpen. Maar in het licht van de wisselwerking die er bestaat tussen taalhandelen en taalbeschouwen, zijn bovenstaande definities eerder verwarrend dan verduidelijkend.

Stel dat er in de klas een opdracht wordt gegeven die, na enig over en weer gepraat, wordt uitgevoerd. Stel dat er een discussie plaatsvindt over de commerciële impact van de popmuziek. Zijn beide voorbeelden nu al dan niet illustraties van taalbeschouwend onderwijs? Om op deze vraag te antwoorden is het goed om het onderscheid tussen taalhandelen en taalbeschouwen uit te diepen. Taalhandelen is iets wat iedereen elke dag doet. Iemand goeiedag zeggen, al dan niet welgemeend naar iemands gezondheid informeren, kaas en brood kopen, behoren ertoe. Maar ook taalbeschouwen doen de meeste sprekers zo goed als dagelijks. Daems e.a. (1982) geven als voorbeelden van taalbeschouwing dingen zoals: je afvragen waarom een zoutstrooier „zoutvat” heet, je afvragen of je iemand met u, jij of gij zal aanspreken, of je ergeren over vorm en inhoud van het praatje van de minister. Het grote verschil tussen taalhandelende en taalbeschouwende activiteiten ligt in het automatische karakter van taalhandelend gedrag. Je hoeft er a.h.w. niet meer bij na te denken hoe je kaas koopt, hoe je naar iemands gezondheid informeert enzovoort. Een fraai voorbeeld van dit automatische aspect is het feit dat sprekers moeite hebben zich de precieze vorm van hun taalhandeling te herinneren. Ze herinneren zich wel *wat* ze hebben gezegd, d.i. de inhoud, maar ze hebben moeite met het *hoe*, d.i. de vorm of de formulering ervan. Dit verschijnsel gaat terug op bepaalde hersenwerkingen en -functies en op een algemeen principe dat zegt dat automatische handelingen, verbale of andere, weinig of geen geheugensporen achterlaten.

Het bovenstaande stelt ons in staat ook iets over taalvaardigheid te zeggen. Taalbeschouwend onderwijs wil immers ook de taalvaardigheid van leerlingen stimuleren. Ik stel voor dat je kan zeggen dat de taalvaardigheid van leerlingen verbetert naarmate meerdere vormen van talig handelen meer automatisch verlopen. Dit laatste licht ik nu toe.

Vele middelbare schoolleerlingen kunnen b.v. (nog niet) vlot telefoneren, een

formele discussie voeren, enzovoort. Tijdens de lessen worden deze handelingen bekeken, geanalyseerd, uitgetoetst en geëvalueerd. Later volgen de variaties en ten slotte kunnen de handelingen als „verworven” worden beschouwd. Zij zijn dan ook a.h.w. geautomatiseerd. M.a.w. de taalbeschouwingsfase heeft tot opstapje gediend opdat het taalhandelingsmoment zou worden verworven. De taalvaardigheid wint hier uiteraard bij.

Als we nu terugkeren naar het voorbeeld van daarnet waarbij een klassikale opdracht werd gegeven en een discussie over popmuziek wordt gevoerd, dan is het antwoord op de vraag of dit nu al dan niet taalbeschouwende activiteiten zijn, afhankelijk van de mate waarop leerlingen deze activiteiten als gewoon, als automatisch ervaren en uitvoeren. Hierbij is het van belang dat we als lesgevers beseffen dat taalhandelen en taalbeschouwen in elkaars verlengde liggen en elkaar wederzijds beïnvloeden.

Taalbeschouwing en schriftelijke taalbeheersing

Hoe kan het bovenstaande nu met schriftelijke taalbeheersing in verband worden gebracht? Schrijven en schrijflessen worden over het algemeen als moeilijk ervaren. Nochtans hoeft dit niet zo te zijn. Er moet in de eerste plaats naar gestreefd worden het schrijven als een belangrijke vorm van menselijke interactie voor te stellen door de schrijfgierigheid van leerlingen op een natuurlijke wijze en zinvol te prikkelen (zie Van de Craen 1986). Twee overwegingen staan hierbij centraal.

1. Goed schrijven impliceert veel lezen. Dit is geenszins een originele gedachte maar ik stel wel vast dat het verband tussen lezen en schrijven zelden expliciet wordt gelegd. Nochtans impliceert een interessant schrijfklimaat ook een lees-klimaat. Vanzelfsprekend impliceert dit de aanwezigheid en beschikbaarheid van literatuur: literaire en niet-literaire boeken, teksten, folders, handleidingen, enzovoort. De gedachte dat leerlingen uit het technisch en beroepsonderwijs hierin minder zijn geïnteresseerd, moeten we maar uit ons hoofd zetten. Als de teksten aangepast zijn en een gunstig klimaat kan worden gecreëerd dan is hun enthousiasme niet minder groot.

2. Belangrijker dan formele normen en vormen zijn de inhoud en de structuur van de zelf geschreven teksten. Nu wil ik geenszins een pleidooi houden voor laksheid of slecht Nederlands, het tegendeel is waar. Maar ik ben wel van mening dat het huidige schrijfonderwijs, in tegenstelling bijvoorbeeld met het spreekonderwijs, veel te normatief en wat nog erger is, veel te exclusief normatief wordt opgevat. Voor vele leraren betekent het verbeteren van teksten niet veel meer dan het corrigeren van formele fouten en het vitten over aspecten van voorkeurspelling. Deze aspecten moeten we niet op de eerste plaats zetten. Erger vind ik dat vele leerlingen niet in staat zijn een tekst *op te bouwen* omdat ze er

geen flauw benul van hebben. In het schrijfonderwijs moeten we streven naar de introductie van begrippen als alinea's, paragrafen, argumenten, en zo meer. Pas als ze dit enigszins onder de knie hebben, kunnen we ons meer over de formele aspecten buigen. De onderliggende gedachte achter deze redenering is dat het behandelen van inhoudelijke en structurele aspecten van teksten oneindig meer schrijftnodigender werkt dan gevit op spelling en woordgebruik. Laten we in dit verband dan ook trachten teksten op diverse wijzen te beoordelen. Eén van de spannendste activiteiten in dit verband is de leerlingen de teksten van hun medeleerlingen te laten beoordelen. Wie dit al wel eens heeft laten doen, heeft ongetwijfeld kunnen ondervinden dat leerlingen voor elkaar vaak strengere en rigoureuze normen hanteren, dan je zelf als leraar zou doen. Verder opent deze laatste activiteit ook een wereld aan taalbeschouwende mogelijkheden.

In wat volgt geef ik nu een beknopte aanzet tot een stap voor stap opbouw van de schriftelijke taalbeheersing. Deze voorstellen vertonen een grote flexibiliteit, en ze zijn geenszins gebonden aan enige graad of onderwijsniveau. Mijn uitgangspunt is van communicatieve aard en een centraal begrip voor mijn opvatting is variatie.

STAP 1

Hoe spreken mensen? Duidelijk niet allemaal op dezelfde manier. Voorbeelden zoeken in en buiten de klas, in en buiten de school, in en buiten de familie, in en buiten de stad/gemeente/woonplaats.

STAP 2

Niet alleen praten mensen anders naargelang van waar ze afkomstig zijn (geografische variatie) maar ze praten ook niet altijd op dezelfde manier (individuele en situatieve variatie). Voorbeelden worden aangedragen.

STAP 3

Spreken en schrijven: dat is hetzelfde maar toch anders. Provocerende stelling: schrijven biedt oneindig meer mogelijkheden dan spreken. Argumenten pro en contra worden geïnventariseerd; de discussie kan worden opgenomen enzovoort.

STAP 4

Uit de vorige discussie worden die dingen gelicht die het meest schrijftnodigend zijn. Hierbij behoren, b.v. iemand een schriftelijk (en in de klas uitvoerbaar) bevel geven, iemand een geschreven raadsel geven waarin de auteur verborgen zit, een handleiding voor een nieuw (computer)spel schrijven, ...

STAP 5

Soorten schriftelijke boodschappen worden verzameld, geclasseerd en besproken. Voorbeelden genoeg: reclame - en toeristische folders, kranten, tijdschriften, allerlei soorten boeken (kookboeken, tuinboeken, leerboeken, ...), pamfletten, affiches, boodschappenlijstjes, nota's, handleidingen, ...

STAP 6

Naast het bestaan van allerlei soorten materiaal stellen we vast dat er op verschillende manieren wordt geschreven. De verschillen worden besproken, geïnventariseerd, becommentarieerd, beargumenteerd en ... geïmiteerd.

STAP 7

Uit de lijsten van soorten geschrijf pikken we er een aantal uit die analytisch worden bekeken: stijl (hoe iets wordt gezegd), inhoud (wat en waarover iets wordt gezegd), structuur (hoe iets wordt voorgesteld). Uiteraard proberen we het ook zelf.

STAP 8

Situationeel schrijven: hoe schrijven we in diverse situaties? Vanzelfsprekend komt hier de brief naar ... aan bod. Maar ook: dagboeken, iets bestellen, intiem geschrijf, gedichten, toneelstukken, routebeschrijvingen, ...

STAP 9

Schrijven in diverse registers: informeel/formeel, schrijven voor kleine kinderen die al een beetje kunnen lezen, iets beschrijven, een verhaal schrijven, onze eigen turbo-taal, over jezelf schrijven.

STAP 10

Over schrijfsels schrijven: waardering voor iets opbrengen, kritisch commentaar schrijven, een oordeel opschrijven met argumenten waarom wel of waarom niet.

STAP 11

Schrijven met een bepaald doel voor ogen: iemand overtuigen of ertoe brengen iets voor je te doen of iets niet te doen, iemand zich voor iets of iemand te laten interesseren, ...

Wat kunnen we met het bovenstaande beginnen? Ik denk dat de volgende punten het overwegen waard zijn.

1. Elke stap geeft naast schrijfmogelijkheden ook een idee van de taalbeschouwende rijkdom die er achter ligt.

2. Bovenstaande stappen bieden een waaier aan mogelijkheden die binnen het schriftelijke taalbeschouwingsonderwijs aan de orde kunnen komen.
3. Deze stappen zijn voor elke graad en onderwijsvorm aanpasbaar.
4. Deze stappen kunnen telkens het uitgangspunt zijn van een eenheid gewijd aan een bepaald onderdeel van de taalbeschouwing. Stappen 1 en 2 kunnen de aanleiding zijn tot spreken en schrijven over het Algemeen Nederlands, dialecten, groepstaal, idiolecten, privé-taal enzomeer. Via de in stap 5 vermelde soorten boodschappen is het reflecteren over syntactische aspecten niet ver weg meer. Bijvoorbeeld: de structuur van reclametaal en krantekoppen: wat ontbreekt er? hoe te verklaren, benoemen, ...? zijn het volledige zinnen? wat zijn volledige zinnen, ...? spreken we in volledige zinnen? altijd? nooit?
5. Elke hier voorgestelde stap is schrijfprikkelend omdat het gaat om functionele schrijven.

Tot slot

Ik ben er voorstander van de schriftelijke taalbeheersing zo expliciet mogelijk te betrekken bij de taalbeschouwing. Hierbij moeten we misschien onze ideeën over taalbeschouwing een beetje bijsturen maar dit weegt zeker tegen de baten op. Deze aanpak komt niet alleen de coherentie van het onderwijsleerproces ten goede maar ook komt hij tegemoet aan de wens van velen het moedertaalonderwijs een zo integratief mogelijk karakter te geven. Dit laatste heeft meer dan uitsluitend theoretische consequenties. Een geïntegreerd moedertaalonderwijs heeft ook belangrijke didactische gevolgen, waarbij zowel de leraren als de leerlingen voordeel halen. De leraren omdat ze een duidelijke onderwijskundige lijn kunnen vaststellen, en de leerlingen omdat ze een functioneel en coherent geheel wordt aangeboden. Het is langs deze weg dat mijns inziens de modernisering van het moedertaalonderwijs dient te verlopen.

Piet Van de Craen

p/a Vrije Universiteit Brussel, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Sectie Germaanse filologie, Centrum voor Neerlandistiek - Pleinlaan 2, 1050 Brussel

NOTEN

- (1) Samenvatting van een deel van de bijscholingsdag „Schriftelijke taalbeheersing“, gehouden aan de Vrije Universiteit Brussel op 25 april 1988.

BIBLIOGRAFIE

- Daems, F., J. Pepermans & R. Roger, *Leren leven in taal*. Antwerpen, De Sikkels, 1982.
 Lammers, H., *Taalbeschouwing ter discussie*. In: H. Lammers, L. Lentz & H. Van Tuijl (red.) *Taalbeschouwing ter discussie*. Enschede, SLO, 1984.
 Sturm, J. & A. Kamer, *Over onderwijs in taalbeschouwing*. Enschede, SLO, 1981.
 Van de Craen, P., *Schrijfontwikkeling, schrijfgierigheid en schrijfdruk*. In: L. Lentz, J. Sturm & H. Van Tuijl (red.) *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, SLO, 1986.