

Een curriculum taalbeschouwing

Jef Pepermans & Marc Stevens

Voor taalbeschouwing moeten wij het voorlopig nog steeds stellen zonder curriculum. Dat ontbreekt trouwens ook voor de andere onderdelen van het vak Nederlands. Zowel schoolboeken als de dagelijkse lespraktijk zitten dan ook 'mal à l'aise entre deux chaises'. In onze bijdrage willen wij een aanzet tot zo'n curriculum schetsen.



e moeilijkheden met het taalbeschouwingsonderwijs hebben o.i. heel wat te maken met onduidelijkheid. Wat wordt er precies verstaan onder taalbeschouwing? Sommige schoolboeken vervingen boudweg de term 'grammatica' door 'taalbeschouwing'. In diverse bronnen zijn er de laatste jaren heel wat lesvoorstellen en ideeën verschenen, waardoor het soms lijkt of alles nu ineens taalbeschouwing is, of dat je met taalbeschouwing overal naartoe kan. In feite is dit nog waar ook. Taalbeschouwing betekent immers dat wij ons vragen stellen over de taal zoals wij die dagdagelijks gebruiken: gesproken, geschreven, standaardtaal en andere variëteiten, productief, receptief, zakelijk en literair, ... Die reflectie gaat verder dan het taalsysteem (het terrein waar de schoolgrammatica zich op toelegt); taalbeschouwing richt zich ook en vooral op het taalgebruik (bv. taalhandelingen).

**CURRICULUM =
LANDKAART + REISGIDS
(+ REISPROGRAMMA)**

Een curriculum zal dus in eerste instantie duidelijk het terrein van de taalbeschouwing

afbakenen en dat terrein in kaart brengen, zodat als het ware een *landkaart* van het werelddeel taalbeschouwing ontstaat. Landkaart is hier de geknipte term. Zo'n kaart is een weergave van de werkelijkheid in geschematiseerde vorm, waarbij die werkelijkheid met behulp van symbolen, tekens, kleuren enz. volledig en in proportie weergegeven wordt. Omdat belangrijke herkenningpunten, grote verbindingswegen, onderlinge afstanden enz. in een welbepaalde verhouding (schaal) voorgesteld worden, is een landkaart een handig en overzichtelijk instrument. Wij hebben voor de gelegenheid cartografisch werk verricht: dat schema stellen we u straks voor.

Naast een landkaart is een curriculum ook een *reisgids* (we blijven in de beeldspraak van het toerisme). Zo'n gids beschrijft de historische, geografische, culturele en andere bezienswaardigheden, waaraan op grond van een aantal criteria 1, 2, 3 of 4 sterren worden toegekend (zie bv. de 'groene' Michelin). Met behulp van die gegevens kan een toerist voor zichzelf een keuze maken op basis van beschikbare tijd, persoonlijke interesse enz. 'Sterren' zijn dus niet verplichtend, wel richtinggevend.

Als we die vergelijking doortrekken naar het curriculum taalbeschouwing, dan betekent

dat het volgende. Sommige onderdelen – wij denken bijvoorbeeld aan woordvorming, inzicht in soorten van woorden en in zinsstructuren, maar ook aan rolpatronen en seksismen in taal, verdoezeling en manipulatie, strategieën om voor jezelf op te komen enz. – zouden sterk aangeraden worden of zelfs verplichte leerstof zijn voor alle leerlingen. Over andere onderdelen zouden leerkrachten zelf kunnen beslissen op grond van eigen kennis en/of voorkeur, de eigenheid van leerlingen en schooltype, beschikbaar materiaal enz.

Landkaart en reisgids zijn statische gegevens ten behoeve van een activiteit in de tijd, het reizen zelf. De belangrijkste bedoeling daarvan is de bezochte landstreek beter en grondiger te leren kennen en zich vertrouwd te maken met zoveel mogelijk aspecten en facetten ervan. Daarvoor is één enkele reis dan ook absoluut onvoldoende. Echte vertrouwdheid met en kennis van een landstreek of land zijn het resultaat van herhaalde bezoeken, waarbij naast gekende ook steeds nieuwe dingen worden bezocht.

Hiermee zitten we bij het aspect 'longitudinaliteit' in het onderwijs. Om dit waar te maken zouden de taalbeschouwelijke activiteiten in de schoolloopbaan van een leerling cumulatief moeten zijn. Dat wil zeggen: deels reeds gekende leerstof opnieuw en anders bekijken en uitdiepen, deels ook nieuwe gebieden exploreren. Zo'n *reisprogramma* in mekaar steken is zeker één van de moeilijkste, zoniet de moeilijkste opgave voor de samenstellers van een curriculum. Het hoeft ons ook niet te verwonderen dat het vrijwel totaal ontbreekt in de andere onderdelen van het vak Nederlands.

Als we het onderwijs vergelijken met het georganiseerde toerisme, dan berust een grote verantwoordelijkheid bij de reisleader, in casu de leerkracht. Zij (het genus van leerkracht is vrouwelijk!) zal moeten uitmaken of het al dan niet zinvol is om met de haar toevertrouwde leerlingen voor de derde keer naar de waterval van Coö, het hellend vlak van Ronquières of het openluchtmuseum van Bokrijk te trekken. De leerkracht zal echter slechts dan voor de leerling zinvol taalbeschouwingsonderwijs kunnen inrichten als zij kan terugvallen op een curriculum dat zegt wat de leerling reeds gehad heeft en wat er in de volgende leerjaren nog op het taalbeschouwingsmenu staat.

Landkaart, reisgids en reisprogramma: zie daar de drie bouwstenen van het curriculum taalbeschouwing. Zij zullen de reisleader, de leerkracht dus, in staat stellen zinvol werk te verrichten.

EN HOE ZIET DIE LANDKAART ERUIT?

De eerste taak die we ons stelden, was het cartografisch werk. Wij kozen voor een schema waarin zoveel mogelijk aspecten van taal kunnen worden ondergebracht en waarin ook de relaties tussen die aspecten duidelijk worden. Om nog even in termen van onze landkaart te spreken: wij zochten een voorstellingswijze waarop zoveel mogelijk aspecten van het gebied genoteerd staan: waterlopen, reliëf, steden en dorpen, verbindingswegen, grenzen, bezienswaardigheden van allerlei aard. Het resultaat ziet eruit als volgt (zie schema onder). We onderscheiden vier gebieden die het bestuderen waard zijn.

TAALSYSTEEM

Er is het bekende gebied van het taalsysteem. Dat is het meest concreet vast te pakken. Daarin bekijken we de opbouwelementen van taal, zoals klank of letter, woord, zin, alinea en tekstopbouw. Taal manifesteert zich altijd in een concrete taalvorm, die direct tastbaar aanwezig is en dus makkelijk te bestuderen. Vandaar de (grote) aandacht van de schoolspraakunst voor dit gebied. Dit gebied bevat een ontzettende rijkdom aan bezienswaardigheden en interessante hoekjes, zoals de vaste structuur van woordgroepen (bv. 'het Europese parlement', 'natte voeten'), de verschillende vormen van het werkwoord, de mogelijkheid om zelfstandige naamwoorden te verkleinen tot diminutieven enz.

Het grootste deel van dit systeem is reeds uitvoerig in kaart gebracht en vind je terug in grammatica's en schoolboeken. Jammer genoeg worden de taalelementen in een zeer eng kader beschouwd. Het blijft bij vormelijke vaststellingen. Maar die vorm is er eigenlijk niet voor zichzelf (en zeker niet voor de school!). Hij vervult, binnen een complexe menselijke en maatschappelijke context, nog andere, meer fundamentele taken. Slechts in enkele recente grammatica's (bv. De Schutter en Van Hauwermeiren (1983) of Van Calcar (1983)) wordt het taalsysteem op die manier bekeken.

COMMUNICEREN

De verzameling klanken en woorden die tot zinnen verwerkt zijn, wordt door mensen gebruikt om met elkaar te communiceren. Er is immers maar taal als er bedoeling is. In dit tweede terrein, waarin trouwens het eerste ingebed zit, kijken we naar enkele fundamentele aspecten van communicatie. Mensen gebruiken taal om informatie over

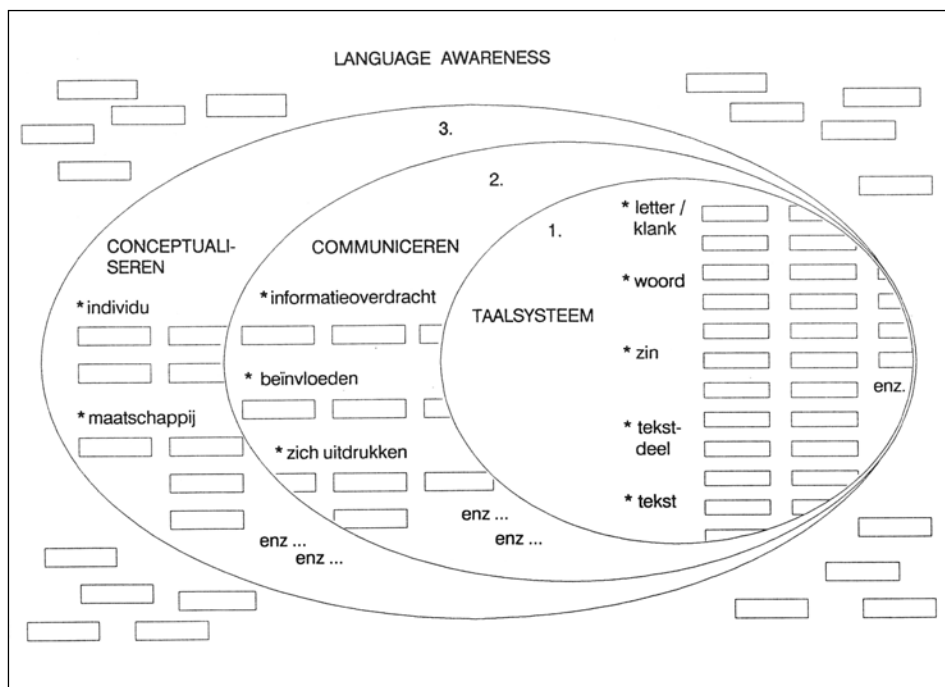
te dragen, om zich uit te drukken en ook om mekaar te beïnvloeden.

CONCEPTUALISEREN

Om te kunnen communiceren moet je eerst (in je hoofd) over concepten en denkstructuren (schema's) beschikken. Die concepten ontleen we aan dat stuk van de maatschappij waarin we geboren worden. Zo beschikken de Eskimo's over negen termen voor ons ene begrip 'sneeuw'. In *De naam van de roos* vervult het ding dat wij nu bril noemen, voor slechts enkele ingewijden de brilfunctie, voor alle andere middeleeuwen gaat het om pure magie.

Deze ver-van-ons-bed-voorbeelden maken ons duidelijk dat op andere momenten of plaatsen mensen anders spreken, dus anders denken, dus anders leven. Op dezelfde manier is onze wijze van praten doordrenkt van onze wijze van denken en dus van leven, en dus voor buitenstaanders evenmin vanzelfsprekend. Eskimo's staan er nog steeds versteld van dat wij meer dan twintig woorden voor het begrip 'regen' hebben. En zelfs in onze maatschappij betekent 'mooi weer' niet voor iedereen hetzelfde. Voor Liesje is haar schoolrapport het ruilmiddel voor een nieuwe fiets. Voor haar ouders (a) een poort tot het verdere leven, want Liesjes hoofdvakken waren goed (maar wat is verdorie een *hoofdvak*?) en (b) het overtuigend bewijs van overgeërfde intelligentie en goede opvoeding (*quod erat demonstrandum*). Voor de leerkracht ten slotte is een rapport vaak uren zitten schrijven en optellen. En soms, heel soms is het ook een voorzichtige waardering uitspreken van hoe Liesje 'gegroeid' is.

Taalbeschouwing betekent dus leerlingen het vanzelfsprekende niet zomaar gewoon laten vinden.



LANGUAGE AWARENESS

Ons laatste en ruimste gebied – het omvat ook de andere drie – noemen we ‘language awareness’. Het staat voor ‘taalgevoel’ en zeker ook ‘taalbesef’. Het gaat om opvattingen en ideeën over het fenomeen taal die niet in de drie voorgaande gebieden passen. Het is daarom ook minder gestructureerd. We tonen ermee dat je op nog talloze andere manieren over taal kan nadenken.

Enerzijds kan je verder graven in het fenomeen taal. Wat zijn woorden? Waarom hebben de Chinezen geen alfabet? Hoe zit hun geschreven taal dan wel in mekaar? Hoe begrijpen wij zinnen en hoe probeert de artificiële intelligentie dat na te bootsen? Praat Kuifje in Zuid-Amerika eigenlijk wel Nederlands? Anderzijds kan je met leerlingen free-wheelen: om ter langste woord maken; allerlei -grammen ontwerpen (anagrammen,

ongrammen, ...); non-verbale taal in strips bekijken; nieuwe pictogrammen ontwerpen en de bestaande herinterpreteren, ...

In ons schema hebben we ook bewust open vakjes aangebracht. Het zijn in feite de ‘taal-plaatsen’ die de moeite waard zijn om met leerlingen een keertje te bezoeken. Vanzelfsprekend moeten we die vakjes nog wel invullen.

TAALBESCHOUWING:

EEN FLASH-BACK

(OF: DE WATERVALLEN VAN COO REVISITED)

Hoe werd het schema totnogtoe opgevuld? In het eerste maar vooral in het tweede leerjaar van de basisschool wordt, als het om beschouwen van taal gaat, sterk geoefend in het in stukken knippen van zinnen en

vooropplaatsen van zinsdelen. Ook leert men kinderen het onderscheid tussen naamwoorden en doewoorden. Kijken naar hoe communicatie verloopt of hoe mensen conceptualiseren hoort er niet bij. Overigens, ook het taalsysteem wordt niet in al zijn aspecten aangepakt. Over tekstsoorten praten of naar de bouw van een alinea kijken, gebeurt meestal niet in een tweede leerjaar. Laat ons dus maar stellen dat leerkrachten met leerlingen geen al te verre reizen ondernemen. De eerste graad van de lagere school dweept als het ware met de waterfallen van Coö: men kijkt naar woordsoorten en zinsdelen.

Verontrustend is nu dat er in geen van de volgende leerjaren op wat meer systematische manier werk wordt gemaakt van ... Telkens weer trekt men naar dezelfde bestemming. Die wordt trekpleister voor schoolreizen en verwordt tot een toeristisch oord. Jaar in jaar uit moeten leerlingen aan woord- en zinsontleding doen. Nu weet ik uit eigen ervaring dat de vierde keer dat ik binnen de vier jaar de waterfallen van Coö zag, mijn vragen en interesses meer uitgingen naar een gezellig cafeetje dan naar de aanleiding van mijn bezoek aan het dorp. Wij beweren niet dat woord- en zinsontleding geen bestaansrecht hebben. U hoort ons wel zeggen dat er inzake taalbeschouwing totnogtoe eenzijdig gewerkt werd en dat er nog zoveel taalplaatsen op de landkaart staan die we met leerlingen niet bezoeken en die (volgens ons) toch wel de moeite waard zijn.

ONZE INVULLING

(EEN REIS MET MEER DAN EÉN DOEL)

In het curriculum dat wij ontwikkeld willen zien, moeten alle gebieden van ons schema

bezocht worden. Leerlingen moeten dus in staat gesteld worden om veel meer aspecten van taal onder de loep te nemen dan tot nu toe het geval was. Uitsluitend met leerlingen in één gebied verwijlen doet tekort aan de taalrealiteit. Omdat de leerling nog naar taal moet leren kijken, is het nodig om af en toe terug te gaan naar plaatsen die al bezocht werden. Die herhaalde bezoeken bieden precies leerkansen, op voorwaarde dat het reisprogramma voldoende aantrekkelijk en verteerbaar blijft. Opnieuw bekijken moet impliceren dat er beter gekeken wordt.

Wij opteren voor een aanpak waarbij leerlingen zelf taalfenomenen uitproberen en onderzoeken. Dat onderzoek leidt tot inzichten in hoe onze taal in mekaar steekt en gebruikt wordt. Deze ervaringsgerichte aanpak heeft niet tot doel een gesloten regelsysteem aan te leren. Wij willen de leerling er taalweerbaar mee maken en leren hoe hij de taal naar zijn hand kan zetten.

VOORBEELDEN

Wat volgt, zijn twee schetsen van een stukje landkaart en enkele uittreksels uit onze rijk geïllustreerde reisgids.

BIJVOEGLIJKE NAAMWOORDEN

Door de band wordt het bijvoeglijk naamwoord als woordsoort vooral behandeld in het vierde en vijfde leerjaar van de basisschool. De huidige manier van behandelen heeft geen andere pretenties dan leerlingen bijvoeglijke naamwoorden te leren herkennen in afzonderlijk aangeboden zinnestjes, die vaak door de leerkracht speciaal voor het ontleeddoel bedacht zijn. Dat dient volgens ons opengetrokken te worden.

De route die we u voorstellen begint in het eerste leerjaar. We vertrekken in het brede taalgebied van het conceptualiseren door leerlingen erop te wijzen dat de meeste personen, dieren of zaken een heleboel eigenschappen hebben. We werken met een oefening als:

Hoe kan een varken, een reus, een heks, een bos, shampoo, water, ... zijn of helemaal niet zijn?

We bewandelen de weg naar het taalsysteem toe, want om eigenschappen van personen of dingen aan te duiden, gebruiken we vaak woorden die we bij die personen, zaken of dieren kunnen plaatsen. Natuurlijk kunnen we die woorden ook – we belanden opnieuw bij de conceptualiserende functie van taal – indelen naar soorten.

Op flappen kunnen we bijvoorbeeld een heel jaar door bijvoeglijke naamwoorden bij mekaar plaatsen die iets over de kleur zeggen (rood, groen, zwart, licht, helder, ...) of over hoe groot iets of iemand is (lang, kort, gekrompen, uitgerokken, ...) enz.

In de tweede graad kunnen we met 'het omgekeerde Roodkapje' in zee gaan. U kent die oefening wellicht reeds:

In het originele sprookje van Roodkapje vervangen we alle bijvoeglijke naamwoorden door hun tegengestelde. Reeds na het lezen van enkele zinnen hebben de leerlingen door dat er iets niet klopt. We onderzoeken het en moeten vaststellen dat alle personen en dieren van het originele sprookje nog meespelen, maar dat hen 'verkeerde' eigenschappen werden toebedeeld. Tijd dus om het sprookje te herschrijven!

Opnieuw vertrekken we hier van de conceptualiserende functie van taal: we gebruiken taal blijkbaar niet enkel om onze waarneembare wereld vast te kunnen grijpen, maar ook om nieuwe werelden te creëren. Dat gebeurt dan in onze geest. Om een en ander duidelijk te kunnen voorstellen, gebruiken we bijvoeglijke naamwoorden. En als de gekende fantasiedieren of -mensen er helemaal anders uitzien of volledig anders ageren, dan moeten we wat aan sommige woorden veranderen om een en ander te herstellen. Met deze oefening zitten we hoofdzakelijk bij de conceptualiserende rol van taal. Als het op het vaststellen van de fouten in de tekst aankomt, maken we een daguitstap naar het taalsysteemgebied.

In de derde graad van de lagere school lijkt het een zeer haalbare kaart om ook het gebied van de communicatie te betrekken in onze b.n.-reizen.

We vergelijken twee teksten. Het gaat eigenlijk om één tekst die we tweemaal afdrukken. De eerste keer zonder, de tweede keer met bijvoeglijke naamwoorden. Dan sporen we zowel vormelijke (woordsoort ontbreekt) als inhoudelijke (tekst zonder b.n.-en overtuigt veel minder) verschillen op.

De weg die we gaan, is duidelijk: we vertrekken bij het taalsysteem door vaststellingen te maken in verband met het al dan niet aanwezig zijn van een woordsoort. Dan sporen we de effecten van zo'n verschil op. Wanneer we dan in een volgende oefening nagaan welke soorten b.n. er in reclame gebruikt worden – het zijn immers altijd *mooie, stevige, fantastische, snelle, ...* moto's, meiden, mannen of microgolfovens – leggen we het onmiddellijk verband tussen taalsysteem en manieren waarop onze maatschappij ons bijvoorbeeld met mooie woordjes probeert 'in te pakken'.

Ook in het secundair onderwijs hoeven we het b.n. niet los te laten. We kunnen op reis naar het *Guinness Book of Records* om trappen van vergelijking in hun natuurlijk milieu te bezoeken. We kunnen het bijvoeglijk naamwoord en bijwoord eens vergelijken. Hoe komt het overigens dat een woord vaak zowel b.n. als bijwoord kan zijn? Uitzonderingen zoeken moet dan de uitdaging worden. Een *onlangse* vergadering, een *grage* lezer en een *bijnae* mislukking, worden al wel door Kees van Kooten en Wim de Bie gehanteerd, echter nog niet door de spraakmakende gemeente.

We kunnen afdalen in de grotten van woordvorming en -afleiding en proberen tot een glasnosthelder beeld te komen van hoe je bijvoeglijke naamwoorden kan maken en bijmaken. Dat heet dan regels aftasten. Ons ondergronds avontuur kan ons evenwel terug dicht bij de reclame brengen. Immers, die maakt zo vaak gebruik van nieuwe samenstellingen. Gebruikt u ook *poeslief* toiletpapier? Zit u ook vaak op een *klokvaste* trein? Hebt u echt graag een *abrikooszachte* huid? Overigens, de nieuwste generatie stoomstrijkijzers zijn *vlinderlicht*. De 'dubbele stoomstoot' van die strijkijzers heeft minder te maken met bijvoeglijke naamwoorden; doet ons er wel aan denken dat we al 45 ingeschreven toeristen hebben voor onze safari door de parken van de verborgen verleiders.

TAALHANDELINGEN

Communicerende mensen brengen mekaar niet uitsluitend boodschappen over. Vaak beïnvloeden ze mekaar ook op allerlei manieren. Ze stellen met andere woorden handelingen in taal. Onze bus staat klaar voor een rondrit. Rijdt u even mee?

De Russische leerpsychologie toonde ons dat kinderen reeds vanaf het eerste leerjaar zicht kunnen en moeten krijgen op hoe taal functioneert. Dat betekent niet enkel zenders, boodschappen en ontvangers leren bepalen, maar ook leren inschatten hoe mensen impact hebben op mekaar. In de eerste graad werken we vooral met situaties die kinderen moeten leren inschatten. Foto's of dia's zijn een handig hulpmiddelje.

We kunnen foto's tonen van mensen in gesprek en daarbij proberen te raden wie wat zegt (en waarom!) en vooral ook wat er na het gesprek gebeurt. Ook gerichte vragen zijn mogelijk:

- *Wie speelt er de baas? Hoe komt dat?*
- *Moet die andere 'luisteren'? Waarom (niet)?*
- *Als die jongen van op de foto nu ook een volwassene was, zou dat dan iets veranderen?*

Duidelijk is dat we vertrokken in het gebied van het communiceren, maar dat we snel naar het gebied van het conceptualiseren zijn getrokken. Immers, de manier waarop mensen met mekaar spreken, heeft alles te maken met hun onderlinge maatschappelijke verhouding. Dat je met de directeur van een firma blijkbaar niet praat zoals met je beste collega, heeft te maken met concepten als *werkgever-werknemer*, *volgzaamheid*, *weerbaar zijn*, *macht* enz.

Vanzelfsprekend kunnen we ook dagtochtjes maken naar het 'taalsysteem'-gebied. Welke namen geven papa en mama jou als ze goed geluimd en lief zijn? Welke namen krijg je als je heel vervelend bent geweest? Hoe hoor je dat iemand vriendelijk is en kwaad? ...

In de tweede of derde graad kunnen we bijvoorbeeld situaties uit de kinderliteratuur lezen en bespreken. Jan-Willem gaat voor zijn mams graag even naar de winkel. Maar wanneer iedereen voorkruipt en hij uiteindelijk zelfs geen geld genoeg bij zich heeft, wordt het hem teveel! Als hij thuiskomt, is hij woedend. Deze tekst (van Guus Kuijer) is voor de kinderen een spiegel. Zij zien daarvoor in dat andere kinderen ook wel eens winkelslachtoffer worden.

Tijd dus om strategieën te ontwerpen die het de kinderen wat makkelijker maken om boodschappen te doen. Vanzelfsprekend richten we in de klas een winkel in en spelen we de oplos-singen die we voor het probleem bedenken. Wie weet is de leerkracht ook een keertje winkelier.

In het secundair onderwijs kunnen we onze speurtocht nog specifiek maken. We kunnen aparte taalhandelingen onder de loep nemen. Protesteren, bevelen geven, beloven, aansporen, iemand iets wijsmaken ... de keuze is groot. Opvallend is ook dat er bij een reisje door het gebied 'overtuigen' – een toevallige taalhandeling – een halte kan ingelast worden bij het bijvoeglijk naamwoord. Bijvoeglijke naamwoorden spelen immers in sommige tekstoorten een grote rol om mensen te beïnvloeden (zie boven). Diezelfde halte kom je ook tegen op de busreis die het bijvoeglijk naamwoord zelf van dichterbij bekijkt. Wegen kruisen mekaar nogal eens, zo blijkt, maar wegen gaan ook nog uit elkaar. Wie weet is dat wel het rijke aan deze vorm van leren.

*Jef Pepermans & Marc Stevens
Specifieke Lerarenopleiding
Universiteit Antwerpen
jef.pepermans@tele2.nl
marc.stevens@ua.ac.be*

Bibliografie

De Schutter, G. & Van Hauwermeiren, P. (1983). *De structuur van het Nederlands. Taalbeschouwelijke grammatica*. Malle: De Sikkel.

Van Calcar, W.I.M. (1983). *Een nieuwe grammatica. Voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/Amersfoort: Acco.