

Tilburg University

Taalvariatie en taalbeschouwing

Kroon, S.

Published in:
Maggezien

Publication date:
1985

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kroon, S. (1985). Taalvariatie en taalbeschouwing. *Maggezien*, 10(1), 21-34.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Taalvariatie en taalbeschouwing

Inleiding.

Volgens de nota Over onderwijs in taalbeschouwing (ACLO-M & SLO 1981) is een van de taalwetenschappelijke disciplines die een bijdrage kan leveren aan de inhoudelijke invulling van taalbeschouwingsonderwijs de sociolinguïstiek; de wetenschap die volgens J. Fishman kan worden omschreven als *The Study of Who Speaks What Language to Whom and When*, en op welke manier en met welke bedoelde of onbedoelde gevolgen, zou ik daar aan toe willen voegen.

Over wat de sociolinguïstiek het onderwijs in het algemeen te bieden heeft, en over de waardering van die bijdrage is al heel wat te doen geweest. De meningen daarover zijn nog steeds verdeeld (van de Mond 1984). Het betreft dan in de eerste plaats de bijdrage van de sociolinguïstiek wat betreft het onderwijs aan dialectsprekende leerlingen. Van oudsher is er dan de taalcompensatiegedachte. De taal van dialectsprekende leerlingen (sprekers van regionale en sociale dialecten) is minder, slechter, is eigenlijk helemaal geen taal. Daardoor mislukken ze op school en daarom moeten we iets aan die taal doen. Dergelijke ideeën zijn inmiddels door de praktijk in het ongelijk gesteld. In reactie en als kritiek op de compensatiegedachte en de daaraan ten grondslag liggende deficiëntie-opvatting kwam de zogenaamde taalverschil-opvatting tot ontwikkeling. In de visie van deze benadering bestaan er geen betere of slechtere talen of dialecten, alleen verschillende. Alle talen en dialecten zijn linguïstisch gelijkwaardige, hooggestructureerde systemen (Hagen 1982).

Die structurele gelijkwaardigheid neemt echter niet weg dat er op school - en in de maatschappij - voor dialectsprekende leerlingen wel degelijk problemen kunnen bestaan, en ook werkelijk bestaan. Onderzoekingen als het Kerkradeproject hebben dat duidelijk aangetoond (Stijnen & Vallen 1981). En aan die problemen wil iets gedaan zijn. Wat bijvoorbeeld, is in verschillende publikaties van het Kerkradeproject getoond (Hos, Keijper & Van Tuijl 1982 en Swachten & Vaessen 1982). Uitgangspunt van dergelijke bemoeienis is, hoe je het ook wendt of keert, dat er iets mis is, en dat daar iets aan gedaan moet worden.

Dat dat, ook in de taalverschil- of differentie-aanpak niet eenvoudig is, is ondertussen ook wel duidelijk (Hagen 1981).

Naast deze beide benaderingen - die er eigenlijk allebei van uitgaan dat er iets mis is, en dat daar iets aan gedaan moet worden - is er ook nog een andere manier waarop de sociolinguïstiek iets voor het taalonderwijs kan betekenen. Over die bijdrage zal ik het hier verder hebben.

Het bestaan van taalvariatie.

Niet dat er iets mis is, dat er iets niet is, dat er iets ontbreekt, namelijk schoolsucces van dialectsprekende leerlingen, maar dat er iets wel is, vormt van deze bijdrage het uitgangspunt. Het bestaan van taalvariatie als positief aanknopingspunt voor het taalonderwijs in de basisschool.

Mijn stelling is, dat het vóórkomen van taalvariatie en sociolinguïstische en voor een deel ook dialectologische inzichten ten aanzien van dat fenomeen, zinvol lesmateriaal kunnen zijn voor alle leerlingen in de basisschool, en niet alleen voor dialectsprekers. Ik denk dan tussen haakjes niet in de eerste plaats aan de wat nostalgische benadering die als het over dialecten gaat hier en daar wel doorklinkt. De pracht proeven van het dialect en weemoed om wat voorbij is, daar is op zich weinig tegen, maar het is voor mij dan wel een vraag of je aansluit bij wat kinderen bezighoudt. Bij veel kinderen is dialect niet iets moois en rijks van vroeger waar met een zekere nostalgie naar moet worden omgezien, maar veeleer een dagelijks gebruiksvoorwerp, een levend onderdeel van hun dagelijkse ervaringswereld.

Waar het daarbij vooral om gaat, is dat (basisschool)leraren taalvariatie (het naast elkaar voorkomen en door mensen beheerst worden van meer dan een variëteit) en taalverschil (het naast elkaar voorkomen en door mensen beheerst worden van meer dan een taal) leren zien als iets normaals - op wereldschaal is meertaligheid eerder regel dan uitzondering - en als iets positiefs; als iets waar ze in het onderwijs niet iets aan moeten doen, maar waar ze in het onderwijs iets mee kunnen doen.

Beheersen van talen.

Nu is er één heel specifieke context waarin iedereen het er wel over eens is, dat het beheersen van meer dan een taal iets positiefs is. Wie de moderne vreemde talen beheerst, Frans, Duits en Engels, en eventueel nog Spaans en Russisch waar dat in het voortgezet onderwijs keuzevak is - maar dan wordt het al wat exotisch - of de klassieke talen Grieks en Latijn, die heeft het wel gemaakt: die kent zijn talen. Aan dat onderwijssoel besteden we veel tijd en moeite, tot aan Engels in het Basisonderwijs toe.

Het paradoxale van de situatie is nu, dat we andere vormen van twee- of meertaligheid eigenlijk niet zo zien zitten. Dat iemand Turks praat of Sranan of Marokkaans-Arabisch of een dialect van het Nederlands, ervaren we veeleer als een probleem dan als iets positiefs. Of, erger nog, die mensen beschouwen we eigenlijk vooral als mensen die nog Nederlands moeten leren, die een taal nog niet beheersen. Als een Engelsman in Nederland gewoon Engels praat, zal niemand het over taalachterstand hebben. Maar een Turk hoeft zijn mond maar open te doen, en we horen het allemaal, die heeft last van taalachterstand. Dat de persoon in kwestie uitstekend Turks spreekt, en er dus sprake is van taalachterstelling, verliezen we daarbij maar al te makkelijk uit het oog. Zoals

we ook meestal uit het oog verliezen, dat taal in samenstellingen als taalachterstand, meestal Nederlands betekent (Extra 1982). Niet voor niets pleitten Extra en Vermeer (1984) voor Onderwijs in Minderheidstalen op de basisschool en in het voortgezet onderwijs als mogelijkheid voor alle leerlingen.



Onderwijs in taalbeschouwing.

Hiervoor heb ik het voorkomen van taalvariatie en taaldiversiteit een positief aanknopingspunt genoemd in het taalonderwijs op de basisschool. Ik zal die gedachte hier verder toespitsen op een welbepaald onderdeel van dat taalonderwijs, het onderwijs in taalbeschouwing.

Wat is taalbeschouwingsonderwijs en hoe is daarin plaats voor verschillende talen en dialecten? Om dat aan te geven moeten we even terug naar 1978. Toen publiceerde de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal i.o. haar geruchtmakende Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school (ACLO-M 1978). Wat de ACLO-M adviseerde was op zich niet zo nieuw of revolutionair, maar het sloeg wel in. Een overzicht van reacties op het advies is te vinden in ACLO-M & SLO (1981).

De ACLO-M verklaarde zich tegen het op zichzelf staande systematische gebruikelijke grammatica-onderwijs in de lagere school en adviseerde de bij afschaffing daarvan vrijkomende tijd te gebruiken voor onder andere onderwijs in taalbeschouwing.

Naast alle andere kritiek, zijn met name ook over die laatste formulering veel mensen gevallen. Hoe kun je leraren aanraden iets te gaan geven wat nog niet bestaat. Taalbe-

schouwing, wat is dat eigenlijk, waar gaat dat over, hoe geef je dat, en wat leren kinderen eigenlijk van taalbeschouwingsonderwijs. Deze en dergelijke vragen liet de ACLO-M onbeantwoord in 1978.

Ze heeft dat gedeeltelijk goed gemaakt in de al genoemde nota Over onderwijs in taalbeschouwing (ACLO-M & SLO 1981), waarin mogelijke inhouden van taalbeschouwingsonderwijs de revue passeren. Er is over taalbeschouwing ondertussen heel wat geschreven. Voor zover ze op basisschoolleraars gericht zijn, zal ik een paar van die bijdragen kort bespreken; een recent overzicht is te vinden in Lammers, Lentz & Van Tuijl (1984).

In de nieuw te verschijnen druk van Taaldidactiek aan de basis omschrijft de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1985) taalbeschouwingsonderwijs als volgt: Onderwijs in taalbeschouwing omvat die momenten in het onderwijsleerproces waarop de leerlingen en de leraar zich welbewust op een meta-niveau plaatsen en van daaruit op een gestructureerde en doelgerichte manier kijken naar, spelen met, nadenken, praten en schrijven over taal en alles wat daarmee te maken heeft. Het gaat daarbij niet alleen om (elementen van) het taalsysteem, maar ook, en in samenhang daarmee om het taalgebruik, de regels die daaraan ten grondslag liggen, de taalgebruiker en de factoren die het communicatieproces in taal beïnvloeden.

Hoe pak je zoiets concreet aan? Hoe stel je je welbewust op een metaniveau? Wat betekent op een gestructureerde manier? Over welke taal of over welke aspecten van taal gaat taalbeschouwingsonderwijs?

In Taaldidactiek aan de basis wordt taalbeschouwingsonderwijs aangepakt via het model van beschrijven (wat staat er precies; met als uitgangspunt de taalvorm, het wat en hoe), verklaren (waarom staat het er zoals het er staat; de relatie tussen wat er staat en de mate waarin dat bepaald wordt door het wie, tegen wie en wanneer), beoordelen (wat vind ik daarvan; het waarom en de bedoelde en onbedoelde gevolgen) en toepassen (wat kan ik ervan leren voor mijn eigen taalgebruik).

In deze aanpak is de echo van Fishmans omschrijving van de sociolinguïstiek duidelijk aanwezig. Maar er zit ook nog meer in. Het uitgangspunt is steeds de taalvorm. Het gaat met andere woorden niet alleen om aspecten van de taalgebruikswetenschap (wie, tegen wie, waarom etc.) maar ook om aspecten van de grammaticawetenschap (wat en hoe; welke structuur heeft de taal).

"De lus".

Henk Lammers (1983 en 1984) heeft onlangs een aanpak voor taalbeschouwingsonderwijs voorgesteld die hij karakteriseert als "de lus". Wat betekent dat? Leraar en leerlingen bevinden zich op het niveau van echte communicatie. Er is de een of andere les bezig waarin ze taal gebruiken. In dat verband doet zich een taaluiting voor die door de leraar of de leerlingen als uitzonderlijk wordt ervaren. Samen gaan ze op die

uiting dieper in (die uiting kan natuurlijk even goed een uiting van de leerlingen of de leraar, als een zin uit een boekje over aardrijkskunde zijn). Het niveau van de echte communicatie wordt verlaten; het niveau van de metacommunicatie betreden. Er worden meer voorbeelden van die uitzonderlijke uiting gezocht. Die worden bij elkaar gezet en onderling met elkaar vergeleken. Op basis van die vergelijking wordt een regel geformuleerd, waarin het specifieke van dit soort uitingen verklaard wordt. Die regel wordt vergeleken met de oorspronkelijke uiting. Die uiting wordt beschreven in termen van de gevonden regel. Zo'n regel kan liggen op het niveau van de taalstructuursystematiek ("wat gek, je zegt 'zij loopt', en 'zij lopen' en het is allebei de keren zij"), maar ook op het niveau van de taalgebruikssystematiek ("waarom zeggen we tegen jou 'Jos' en tegen het hoofd van de school 'meneer Tenhaaf'"). Dat is afhankelijk van de uitgangsvraag. Als de oorspronkelijke uiting is verklaard in termen van de gevonden regel, wordt het niveau van de metacommunicatie weer verlaten. In de echte communicatie kan de gevonden regel verder worden "toegepast".

Ge Moet Ut Van Dun Aandere Kaant Bekééke

Echte taal.

Wat betreft de taal die voor taalbeschouwing in aanmerking komt, spreken zowel Lammers als Taaldidactiek aan de basis een voorkeur uit voor echte taal, dat wil zeggen, taal die door de leerlingen of de leraar zelf gebruikt wordt, taal die in een bepaalde situatie een bepaalde functie heeft of heeft gehad. Als het even kan: taalbeschouwing op staande voet. Daarnaast kan natuurlijk ook taalgebruik (van derden of van leraar en leerlingen) later, via een kunstgreep van de leraar opnieuw in de klas geïntroduceerd, aan de orde komen. In veel gevallen zal een dergelijke indirecte aanpak, uit praktische overwegingen, de voorkeur van leraren genieten. Bovendien kan op zo'n manier door wie dat wenst, systematischer gewerkt worden dan "op staande voet". Of die taal mondeling of schriftelijk is, dialect of standaardtaal maakt in deze aanpak principieel niets uit. Aan alle vier zijn "regels" te ontdekken.

Dat is ook de opvatting van Peter Dekkers (1981) die in de Amphi-reeks als deel 3 van het Werkplan Taal een boekje over taalbeschouwing schreef. Qua aanpak maakt Dekkers een onderscheid tussen de, samen een driehoek vormende, stappen (leren) stilstaan bij taalgebruik, taalgebruik (leren) interpreteren en maatregelen (leren) nemen voor nieuw taalgebruik. Idealiter zou je volgens Dekkers bij taalbeschouwing aandacht moeten besteden aan taalbeschouwing over taalgedrag en aan taalbeschouwing over taalsystematiek. Binnen de eerste categorie zou je dan taalbeschouwing over spreek-, luis-, schrijf- en leesgedrag kunnen onderscheiden; binnen de

tweede taalbeschouwing over semantiek, fonologie, morfologie en syntaxis. Zolang systematisch lesmateriaal op deze gebieden echter ontbreekt is zijn aanpak noodgedwongen wat opportunistisch, zoals hij het zelf uitdrukt, en doet hij suggesties voor taalbeschouwingsonderwijs over waarden en normen, rolpatronen, scheldwoorden, mondelinge communicatie, taalvormen, taalspelletjes en, onder de noemer schooltaal/thuistaal, over aspecten van taalvariatie.

Dialectbeheersing als onderwijsdoel?

Met de hier aangehaalde opvattingen over taalbeschouwingsonderwijs is de mogelijkheid om aandacht te besteden aan andere talen of dialecten dan de Nederlandse standaardtaal principieel gegeven. Waar echter geen misverstand over mag bestaan, is dat de basisschool haar leerlingen, gezien het beperktere functiebereik dat andere talen en variëteiten dan de Nederlandse standaardtaal in de Nederlandse taalgemeenschap hebben, moet leiden tot een (betere) beheersing van die Nederlandse standaardtaal als mondeling en schriftelijk communicatiemiddel. Dialectbeheersing of -behoud is geen onderwijsdoel in de basisschool, niet van het taalonderwijs en ook niet van taalbeschouwingsonderwijs waarin aan dialecten aandacht wordt besteed (Sturm 1982).

Waarom taalvariatie als onderwerp van taalbeschouwing met als doel de verbetering van de standaardtaalvaardigheid?

Een belangrijke voorwaarde om tot verbetering van taalvaardigheid te kunnen komen, is dat leerlingen doorhebben, dat taal op zich een arbitrair gegeven is, een beregelde afspraak tussen mensen, gemaakt om met elkaar te kunnen communiceren; een systeem dat je kunt manipuleren en tot op zekere hoogte naar je hand kunt zetten. Om dat te kunnen doorzien, moet je in staat zijn, van de taal zoals je die zelf dagelijks concreet gebruikt, afstand te nemen. Je moet van die concrete taal kunnen abstraheren. Je moet er op metaniveau over kunnen nadenken.



Taalvariatie en multicultureel onderwijs.

Volgens Jane Miller, medewerkster van het Institute of Education van de Universiteit van Londen, en voorheen lerares in het voortgezet onderwijs in Londen, is het zo, dat twee- en meertalige leerlingen zich onder andere van eentalige onderscheiden door wat zij noemt een hogere mate van language awareness, taalbewustheid, en een hogere mate van language learning-readiness, taalleerbereidheid.

Meertaligheid, stelt ze in haar boek Many Voices (Miller 1983), heeft cognitieve voordelen. Wie meer dan één taal of dialect heeft geleerd, weet daardoor ook meer over "the nature of language", over het verschijnsel taal. Wie meertalig is, is haar stelling, is beter in staat en sneller bereid op metaniveau over taal na te denken. Als je twee talen of dialecten naast elkaar ziet, verliezen ze hun onaantastbaarheid, dan zie je dat ze bepaalde regels volgen, en dat je die regels zelf tot op zekere hoogte in de hand hebt.

Miller knoopt aan deze, in haar boek vooral door interviews met twee- en meertalige mensen empirisch onderbouwde constatering een pleidooi vast voor multicultureel onderwijs, waarin aan alle op school gesproken talen of dialecten - en dat zijn er in Londen heel wat (Rosen & Burgess 1980) - aandacht wordt besteed, en waarin naast taaldoelen ook de bestrijding van vooroordelen en racisme en het bieden van identificatiemogelijkheden voor alle leerlingen een rol spelen. Soortgelijke overwegingen zijn te vinden bij Stubbs & Hillier (1983) en Hawkins (1984).

Ik ontleen aan Millers boek een argument om in het kader van taalbeschouwing aandacht te vragen voor dialecten van het Nederlands, voor autochtone en allochtone minderheidstalen en/of dialecten voor moderne vreemde talen enz. naast de Nederlandse standaardtaal.

Samen met Rudi Liebrand, leraar Nederlands aan de Oost-Betuwe Scholengemeenschap in Bemmelen, heb ik twee lessenseries ontwikkeld over taalvariatie en taalbeschouwing voor respectievelijk de onderbouw (Kroon & Liebrand 1982) en de bovenbouw (Kroon & Liebrand 1984) van het voortgezet onderwijs. De onderbouwlessen zijn in het kader van het Kerkradeproject aangepast voor de basisschool en bleken daar goed te voldoen. In het boekje Dialect op de basisschool is een en ander terug te vinden (Hos, Kuijper & Van Tuijl 1981). Ook de lessen voor de bovenbouw, verschenen in een recent DCN-Cahier boordevol suggesties voor taalbeschouwingsonderwijs (Van Paassen, Rijlaarsdam & Zwitserlood 1984), bevatten elementen die geschikt gemaakt kunnen worden voor de basisschool.

Ik geef daarvan twee voorbeelden die ik ontleen aan door leerlingen uit Bemmelen gemaakte werkstukken.

Een ingezonden brief.

In een van die werkstukken was een ingezonden brief opgenomen uit een radio- en tv-programmablad (vermoed ik, want de bron was niet vermeld). Die brief luidt als volgt:

"Danny de Munk. Met stijgende verbazing las ik uw interview met de nieuwe "acteur" Danny de Munk. De kop van het verhaal kondigde aan dat deze knaap een lekker brutaal joch zou zijn. Ik weet niet waar uw grens ligt tussen brutaal en onopgevoed, maar wat dit "joch" in dit interview bezigde, wijst op een onderontwikkelde geest. Smakelijk vertelt hij hoe hij in de film een mes in een keel "pleurt" en hoe hij na het eten van knoflook uit zijn "bek" stonk. Uit zijn taalgebruik valt op te maken dat de "heer" De Munk een typische exponent is van die generatie die op scholen niets meer leert over het juiste gebruik van onze taal.

Was getekend: S. de Sier uit Amsterdam."

Nog even ervan afgezien wat je met oudere leerlingen met deze tekst als zodanig taalbeschouwend wel niet allemaal zou kunnen doen, komen voor basisschoolleerlingen in dit verband in aanmerking (bijvoorbeeld): de plaat van Danny de Munk draaien, de tekst op laten schrijven, laten beschrijven welke "vreemde" woorden erin voorkomen, wat Danny anders zegt dan de leerlingen het zelf zouden zeggen, laten verklaren hoe dat zou komen, laten beoordelen wat de leerlingen van die verschillen vinden, mooi, lelijk enz. en conclusies laten trekken over de vraag of leerlingen bijvoorbeeld zelf op een plaat, of voor de televisie, zeg Brabants zouden praten.

Eten in de Betuwe.

Een ander werkstuk bevatte een alfabetische woordenlijst rond het thema eten in het dialect van de Betuwe. Zoiets kunnen basisschoolleerlingen ook maken. Een inventarisatie maken van woorden over eten, wat hoort daar allemaal bij, wat niet, die woorden alfabetisch zetten, voor die woorden dialectwoorden verzamelen via gesprekken met ouders, opa en oma, burens enz., die dialectwoorden opschrijven in een consequent volgehouden spellingsysteem; behalve alfabetisch kunnen de woorden ook naar andere criteria geordend worden: soorten eten, positie binnen een maaltijd; maar ook: zelfstandige naamwoorden, werkwoorden enz. En wat te doen met woorden waarvoor een dialectequivalent ontbreekt of omgekeerd.



Verdere opdrachten in de genoemde lessenreeksen hebben betrekking op het herkennen van dialecten en ze geografisch plaatsen, structuurkenmerken van dialecten en de interferentieproblematiek, dialect in verschillende situaties, attitudes en vooroordelen tegenover dialect, consequenties van dialectgebruik, dialectwoordenboeken en dialectgrammatica's. In alle gevallen geldt, dat leraren in de basisschool de opdrachten op de specifieke situatie van hun leerlingen moeten toesnijden.

Suggesties voor de basisschool.

Suggesties voor taalvariatie en taalbeschouwing specifiek voor de basisschool zijn te vinden in Taaldidactiek aan de basis. De doelstelling van die lessen wordt omschreven als de leerlingen gevoelig te maken voor het bestaan van vormen van taalvariatie en taaldiversiteit, hen een principieel accepterende houding te doen aannemen ten aanzien van verschillende talen en variëteiten en de sprekers daarvan en hen in staat te stellen in voorkomende gevallen in het eigen talig handelen bewust te kiezen voor deze of gene taal, variëteit of stijl; dat alles tegen de achtergrond van de (betere) beheersing van de Nederlandse standaardtaal als mondeling en schriftelijk communicatiemiddel als uiteindelijk doel van het taalonderwijs. Voor de duidelijkheid herhaal ik dat laatste hier nog maar eens een keer.

Ik noem twee suggesties uit Taaldidactiek aan de basis waarin zowel autochtone als allochtone talen en variëteiten een rol spelen.

1. De leerlingen krijgen via de cassette recorder verschillende talen en taalvariëteiten te horen. Bijvoorbeeld: Nederlands, Limburgs, Twents, Turks, Fries, Engels, Moluks, Maleis, Sranan, Frans, Chinees enz.
In een kringgesprek kunnen vervolgens vragen aan de orde komen als:
 - Wat voor talen heb je allemaal gehoord?
 - Wat zijn verschillen tussen die talen?
 - Probeer van die talen een stukje op het gehoor te schrijven. Van welke lukt het, van welke niet?
 - Kun je die talen in groepen verdelen? Wat zijn verschillen tussen die groepen?
 - Welke talen ken je nog meer?
 - Welke talen worden er bij jullie in de klas gesproken, en op school? Geef de herkomst ervan aan op een wereldkaart.
 - Wat zijn in die talen de woorden voor (bijvoorbeeld): mama, papa, huis, jongen, meisje, spelen, school....?
 - Kan iedereen al die talen verstaan? En spreken? Wie niet, wie wel?
 - Wie kent er meer dan één taal? Hoe komt dat?
 - Wanneer gebruik je welke taal? Wordt het gebruik ervan altijd geaccepteerd? Waarom gebruik je een bepaalde taal?

2. De leerlingen krijgen een copie van een affiche met daarop de namen van een groot aantal volken. Elke naam staat geschreven in de taal die dat volk van oorsprong gebruikt.

Daarbij de volgende opdrachten:

- *Probeer uit te zoeken (of te raden) welke talen er allemaal staan.*
- *Probeer de verschillende soorten schrift die gebruikt worden te verdelen in een aantal groepen. Motiveer de gegeven indeling.*
- *Geef de verschillende talen een plaatsje op de wereldkaart.*
- *Maak een affiche waarop alle taalgroepen die in je klas of op je school zitten in hun eigen taal worden genoemd.*

Oe moe me noe?

Deze voorbeelden zijn vooral geschikt voor al wat oudere basisschoolleerlingen. Maar, ook met jongere kinderen, kleuters, kunnen we aspecten van taalvariatie taalbeschouwelijk aan de orde stellen. De doelstellingen daarbij zullen wel veel minder hoog gegrepen zijn dan hiervoor werd geformuleerd. We moeten bij kleuters al tevreden zijn als het lukt ze een taalbeschouwelijke attitude bij te brengen zonder het plezier dat kinderen van nature in taal hebben verloren te laten gaan. Dat kan gebeuren aan de hand van liedjes en versjes, aftelrijmpjes en spelletjes (al dan niet in het dialect), waarbij voorop moet staan dat de aanpak vooral speels is.

Met kleuters kan bijvoorbeeld gewerkt worden aan de hand van een verhaaltje van Burny Bos. Het komt uit de Radio Lawaai Papagaai. Bundel Wie praat er met de poes? De tekst luidt als volgt:

OE MOE ME NOE

Weet je hoe dat meisje met dat staartje heet?

Die daar vooraan in de klas zit.

Dat meisje heet Henny.

Henny praat anders dan Henkie en Elsje.

Dat komt omdat ze ergens anders gewoond heeft.

In een ander land: in Zeeland of zo.

Ze praat niet heel erg anders.

Maar toch wel een beetje.

Elsje vindt het grappig.

Maar ook wel gek.

Soms plaagt ze Henny dan ook.

Net als de andere kinderen.

Boeretriën, zeggen ze dan.

Of Kleiduij.

Dat vindt juf niet zo leuk.

Ik vind dat raar, zegt de juf.



In Engeland praten de mensen toch ook anders.
Dat is toch ook niet gek.

Ja.

Dat weet Elsje ook wel.

Die praten Engels, zegt Elsje.

Die kun je niet verstaan.

Maar Henny kun je best verstaan.

Alleen soms maar niet.

Daarom is het gek.

Juf vindt het stom.

Ik wil er niks meer over horen, zegt ze.

Maar toch is het gek, zegt Elsje.

Nu wordt juf echt boos.

ELSJE! zegt ze.

Vlug houdt Elsje haar mond.

Rotjuf, denkt ze.

De kinderen zijn hun werkjes aan het doen.

Maar Elsje niet.

Elsje loopt maar wat rond.

Ondertussen gluurt ze naar Henny.

En dan krijgt Elsje een gemeen plannetje.

Zal ze Henny aan d'r haar trekken?

Dat durft ze best.

Uit haar ooghoeken kijkt Elsje naar de juf.

Mooi zo.

De juf tekent iets op het bord.

Nu kan ze niet zien wat er gebeurt.

Vlug loopt Elsje naar Henny.

En dan trekt ze aan d'r haar.

Niet keihard, maar best hard.

Henny schreeuwt.

Wa kriege me noe, zegt Henny.

Ze draait zich met een ruk om.

Dan ziet ze Elsje.

En vlug trekt Henny aan de twee staartjes van Elsje.

Keihard.

Aan allebei tegelijk.

Juf heeft het best gezien.

Haar gezicht staat boos, maar ze doet niks.

Ze kijkt alleen maar naar Elsje.

Zo schuddend met haar hoofd.

En het lijkt net of ze zegt:

Ga naar je stoeltje!

Elsje loopt naar haar stoeltje.

Zonder op te kijken begint ze aan een werkje.

En Henny?

Henny gaat gewoon door met haar werk.

En ze denkt:

Die stomme ollanders.

Krieg er wat van.

*Het is speelkwartier.
 Elsje speelt op het schoolplein.
 Met Henkie?
 Nee hoor.
 Met Afke? Of met Kees?
 Nee, Elsje speelt met Henny.
 Wa moe me noe, vraagt Henny.
 Krakie me doe, zegt Elsje.
 Henny moet erom lachen.
 Omdat ze niet begrijpt wat Elsje zegt.
 Els lacht ook.
 Omdat ze zomaar iets geks verzonnen heeft.
 Want Elsje kan wel veel.
 Maar echt anders praten kan ze niet. Echt niet.*

Uit de les die over dit verhaal aan kleuters uit het Noord-
 limburgse Gennep gegeven werd door Truus Heijligers licht ik
 een paar punten.

Het verhaal werd voorgelezen waarbij de juf in voorkomende
 gevallen het plaatselijke dialect gebruikte. De kinderen
 moesten daar erg om lachen. In het kringgesprek na het voor-
 lezen praatte de juf consequent dialect. Ze vroeg wie van de
 kinderen er net zo kon praten als Henny in het verhaal. Grote
 hilariteit. Nee, dat kon niemand. Wel vonden de kleuters
 het leuk dat de juf zo gek praatte. Maar wat er nou precies
 zo gek aan was wisten ze toch niet.

Toen de juf vroeg of ze thuis wel eens zo praatten, ontken-
 den alle kleuters dat. Ze ontkenden ook dat hun ouders zo
 praatten, terwijl de juf uit huisbezoek wel beter wist. Ook
 toen ze de kinderen voordeed hoe een gesprek met hun ouders
 op huisbezoek verliep (met dialectsprekers in het dialect,
 met standaardtaalsprekers in de standaardtaal) geloofden ze
 de juf maar half. Ze bleven het maar gek vinden. Maar ze
 blijven wel ook de hele dag Henny en Elsje uit het verhaal
 napraten, waarbij ze door elkaar dialect en standaardtaal
 gebruikten.

Dit bewustzijn van verschil zou in volgende lessen via
 speelse opdrachten verder kunnen worden uitgediept, op een
 metaniveau getild, bijvoorbeeld aan de hand van de "moraal"
 die Burny Bos er in zijn verhaal in de vorm van een liedje
 bijlevert:

*Als je ietsje anders praat
 worden sommige mensen kwaad
 die denken dat
 het praten maar
 op één maniertje gaat
 oe moe me noe
 wa kriege me toe
 bè zegt een schaap
 en boe zegt een koe.*

Intercultureel onderwijs.

In een aantal van de gegeven voorbeelden wordt zoals gezegd niet alleen gewerkt met dialecten van het Nederlands, zogenaamde autochtone taalvariëteiten, maar ook met allochtone talen en variëteiten, waaronder talen van etnische minderheden. Dat moet gezien worden als een (bescheiden) poging inhoud te geven aan de formulering in de nieuwe Wet op het Basisonderwijs (art. 8, derde lid): "... het onderwijs gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving."

Eén manier om daarvan uit te gaan is het geven van intercultureel onderwijs, stelt het Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (Pais 1981). Wat intercultureel onderwijs precies is, laat de Minister in dat Beleidsplan in het midden. En ook de onlangs verschenen notitie Intercultureel Onderwijs (Van Leijenhorst 1984) blijft over de praktische invulling van intercultureel onderwijs tamelijk vaag.

Door Willems (1983) werd intercultureel onderwijs onlangs omschreven als onderwijs dat aandacht schenkt aan de culturele achtergronden van alle leerlingen, allochtone en autochtone, hen respect bijbrengt voor wat anders is en hen leert samenwerken met anderen. Het dient door zijn aanpak te werken aan de bestrijding van racisme en discriminatie en zich minder uitsluitend en vanzelfsprekend te richten op de dominante Nederlandse en Westeuropese cultuur. Tenslotte moet het intercultureel onderwijs tegemoet komen aan de behoefte van de allochtone leerlingen om een eigen identiteit te ontwikkelen op grond van hun culturele achtergrond. Ondersteunend onderwijs in de eigen en Nederlandse taal is daarvoor geboden (zie bijvoorbeeld ook Batelaan e.a. 1983, Dors 1984 en Sietaram 1984).

Interculturele taalbeschuwing.

Voor het bereiken van deze interculturele doelstellingen biedt intercultureel taalbeschuwingsonderwijs volgens mij goede aanknopingspunten. Een voorbeeld van een les in dit verband is de lessuggestie 'krom praten' in Taaldidactiek aan de basis. Uitgangspunt van die les vormt het kromme Nederlands dat buitenlanders in allerlei strips en verhalen in de mond gelegd krijgen. "Mij zijn de bestuurder van het grote ijzeren paard dat over de stalen slangen door de prairie kruipen, en jij zijn de onderontwikkelde Indiaan die in de weg zitten met jouw wigwam" zegt Hiawatha tegen zijn zusje. En "Blanke meneer ons redden moet. Koning leeuw razend geworden is" zegt een neger met nog net geen bot door zijn neus tegen Kuifje in Afrika. De aanpak van beschrijven, verklaren, beoordelen en toepassen is voor dit kromme praten bijzonder geschikt.

Bij dit interculturele taalbeschuwingsonderwijs verlaten we het doelstellingenniveau van alleen maar talige doelen, dat zal duidelijk zijn. Het gaat dan met name ook om attitudele doelen, om de bestrijding van racisme en discriminatie.

Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan helpen ideeën van lingocentrisme te ondergraven. Het kan daarbij de asymmetrische situatie in het onderwijs wat in evenwicht brengen, omdat Nederlandse leerlingen nu ook iets moeten leren van 'vreemde talen'. Dat die vreemde talen onder bepaalde omstandigheden ook dialecten kunnen zijn, is mijn vaste overtuiging. Taalvariatie als onderwerp voor taalbeschouwing is een goed vertrekpunt voor intercultureel onderwijs.

Sjaak Kroon
werkverband Taal en Minderheden
Subfaculteit Letteren
Katholieke Hogeschool Tilburg

Deze bijdrage is eerder als lezing gepresenteerd op studiedagen van de Schoolbegeleidingsdienst Tilburg (27-06-1984) en de Schooladviesdienst Breda (12-12-1984). Er is niet naar gestreefd dat in deze schriftelijke versie helemaal onzichtbaar te maken.

Nieuw Tilburgs volkslied

tekst: N.T.C. 1958
muziek: mev. J. Weymans, Tilburg

zsh duh gij ne pronle maens, kèk duh wè es hosen geens, den zè j toehoeg zond verstand, den Tilburg achter is in't laand
zsh duh onderhaand èk zot en stem duh getverdikke, den stem duh gij uuron zè stèd, Groep Tilburg net is ikke

uit: **We hebben gezongen
en niks gehad**

Rolf Janssen

