

Tilburg University

Intercultureel onderwijs, moedertalen anders dan standaard-Nederlands en taalbeschouwing

Giesbers, H.; Kroon, S.

Published in:
Moer

Publication date:
1986

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

Citation for published version (APA):

Giesbers, H., & Kroon, S. (1986). Intercultureel onderwijs, moedertalen anders dan standaard-Nederlands en taalbeschouwing. *Moer*, (2-3), 116-124.

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.

Herman Giesbers & Sjaak Kroon

INTERCULTUREEL ONDERWIJS, MOEDERTALEN ANDERS DAN STANDAARD-NEDERLANDS EN TAALBESCHOUWING

Taalonderwijs op de basisschool

Constateren dat er in toenemende mate allochtone kinderen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs en dat derhalve dit onderwijs zal (moeten) veranderen van monocultureel naar multicultureel is geen kunst. Op beleidsniveau zien we deze constatering voor het eerst in de acculturatie-visie van het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* (Ministerie van O&W 1981). Die visie impliceert daar 'een meerzijdig proces van het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich open stellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan' (op. cit., p. 6). Het geven van concrete aanwijzingen voor de onderwijspraktijk is een stuk moeilijker. Op beleidsniveau zijn die dan ook nauwelijks te vinden. Ook niet in de recente notitie over intercultureel onderwijs (ministerie van O&W 1984).

Voor ons heeft de acculturatie-visie, toegespitst op het taalonderwijs, consequenties op drie niveaus die nauw met elkaar samenhangen (zie ook ACLO-M 1982 en Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1985).

- Op de eerste plaats past binnen de acculturatie-visie dat taalonderwijs aandacht besteedt aan taalvariatie en taaldiversiteit, dat wil zeggen aan autochtone en allochtone dialecten en talen naast de Nederlandse standaardtaal. Onderwijs in het Nederlands op de basisschool is voor lang niet alle leerlingen moedertaalonderwijs. We zullen het dan ook niet zo noemen. Voor verschillende groepen allochtone kinderen is taalonderwijs niet alleen onderwijs 'Nederlands', maar ook onderwijs in de moedertaal.
- Acculturatie betekent verder dat er een doordachte en uitgewerkte didactiek is voor Nederlands als tweede taal (NT2). Onderwijs Nederlands voor allochtone kinderen is tweede-taalonderwijs, waarbij gestreefd moet worden naar een zodanige mondelinge en schriftelijke beheersing van het Nederlands, dat een volwaardig functioneren in de Nederlandse samenleving mogelijk is.

- Tenslotte houdt acculturatie in, dat de inhoud van alle taalonderwijs intercultureel van aard is. Intercultureel onderwijs (ICO) moet een rol spelen in alle vormen van taalonderwijs. Niet als weer een 'nieuw vak', maar als een aantal samenhangende veranderingen in heel het onderwijsproces en op *alle* scholen (met en zonder allochtone leerlingen). ICO heeft consequenties voor de leraar, de leerlingen, de diverse vakinhouden, de keuze van werkvormen en leermiddelen en de inrichting van school en klas. Centraal criterium hierbij is dat ICO streeft naar een positieve houding ten aanzien van 'anders zijn'. Het werken aan een kritisch-relativerende en onderzoekende houding tegenover de eigen cultuur bij autochtone en allochtone leerlingen zal daarbij onmisbaar zijn.

We gaan ervan uit dat de genoemde drie aspecten van het taalonderwijs in een multiculturele samenleving nauw met elkaar samenhangen. ICO kan er enerzijds voor zorgen dat bepaalde aspecten van de talen van allochtone kinderen ook aan bod komen bij de Nederlandse leerlingen, zodat in ieder geval ten dele voorkomen wordt dat alleen de allochtone leerling met een andere taal (en cultuur) in aanraking komt. Anderzijds kan ICO ook met betrekking tot het NT2-onderwijs inspireren tot werkvormen en lesinhouden die het 'elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen' bevorderen. De mate waarin ICO een rol kan spelen in het OETC en NT2 is afhankelijk van een groot aantal factoren, zoals het al of niet aanwezig zijn van allochtone leerlingen, het beschikbaar zijn van een buitenlandse leerkracht, het beschikken over faciliteiten als extra taakleerkrachten, voldoende ruimte voor allerlei vormen van differentiatie, enzovoort. In het volgende zullen we vooral laten zien hoe ICO een rol kan spelen in taalonderwijs zoals we dat hierboven kort geschetst hebben. Daarbij willen we recht doen aan de gedachte dat ICO in *alle* scholen een rol moet spelen. Immers, alle leerlingen, niet alleen die in Amsterdam of Utrecht, maar ook in Ottersum,

Reutum of Middelaar, groeien op in een multi-etnische samenleving en moeten daarop worden voorbereid. Het leren waarderen van 'anders zijn' kan bij uitstek beginnen bij de meest variërende cultuuruiting van de mens, de taal. Taalbeschouwingsonderwijs lijkt ons de meest aangewezen weg om in het kader van taalonderwijs interculturele doelstellingen te verwezenlijken. Dit intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan volgens ons namelijk gerealiseerd worden op alle scholen, omdat het altijd kan starten vanuit de concrete taalsituatie in de klas. Een situatie zonder enige vorm van taalvariatie is welhaast ondenkbaar. Voordat we deze gedachte verder uitwerken, gaan we eerst kort in op het begrip taalbeschouwing.

Taalbeschouwingsonderwijs

Uiteenzettingen over taalbeschouwing beginnen vaak met een historisch overzicht van de discussie over het voor en tegen van traditioneel grammatica-onderwijs. Liever dan die geschiedenis nog een keer te herhalen (zie Sturm & Van de Ven 1983 voor een overzicht), vallen we met de deur in huis. Sinds het *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* van de ACLO-M (1978) is er over taalbeschouwing heel wat geschreven. Centraal in die bijdragen (Lammers, Lentz & Van Tuijl 1984 geven een overzicht) staan veelal juist die vragen, die het ACLO-M-advies onbeantwoord liet: wat kan taalbeschouwingsonderwijs als alternatief voor het traditionele ontleiden en woordbenoemen allemaal inhouden, waar is het goed voor en hoe geef je het? In dit artikel gaan we slechts in op enkele bijdragen, die gericht zijn op basisschoolleraars. In 1981 verscheen, als vertraagd antwoord van de ACLO-M zelf, de nota *Over onderwijs in taalbeschouwing* (ACLO-M & SLO 1981). De nota biedt een handreiking voor basisschoolleraars die een discussie willen voeren over de inhoud van hun taalbeschouwingsonderwijs. Daartoe zijn mogelijke inhouden, doelstellingen en vormen van organisatie van taalbeschouwingsonderwijs geïnventariseerd; er wordt geen keuze gemaakt. Bovendien bevat de nota voorbeelden van taalbeschouwingsonderwijs uit de praktijk. Eveneens in 1981 verscheen in de reeks *Werkplan taal* een deeltje over taalbeschouwing (Dekkers 1981). Wat de aanpak van taalbeschouwing betreft,

onderscheidt Dekkers drie stappen: (leren) stilstaan bij taalgebruik, taalgebruik (leren) interpreteren en maatregelen (leren) nemen voor nieuw taalgebruik. Zowel het gebruik van taal als de structuur van taal kunnen daarbij centraal staan. Maar omdat systematisch lesmateriaal hiervoor nog ontbreekt, doet Dekkers suggesties voor taalbeschouwingsonderwijs over een groot aantal, min of meer losse, onderwerpen (rolpatronen, scheldwoorden, taalspelletjes, schooltaal-thuistaal, etc.). Lammers (1983 & 1984) gaat uit van een gewone klassesituatie, waarin leraar en leerlingen taal gebruiken, met elkaar communiceren. In die context kan zich een taaluiting voordoen die de leraar of leerling als uitzonderlijkervaart. Dat kan een uiting van een van beiden zijn, maar ook een zin of woord uit het aardrijkskundeboek. De les wordt nu stilgelegd en er wordt op die taaluiting nader ingegaan. Er worden meer voorbeelden van gezocht; die worden bij elkaar gezet en met elkaar vergeleken. Op basis daarvan wordt een regel geformuleerd die het specifieke van de verzamelde voorbeelden verklaart. De oorspronkelijke uiting wordt vervolgens beschreven in termen van de geformuleerde regel. Zo'n regel kan liggen op het niveau van het taalsysteem (bijvoorbeeld ter verklaring van *zij loopt* versus *zij lopen*), maar ook op het niveau van het taalgebruik (bijvoorbeeld van *u* versus *je/jou*). Als de uiting verklaard is, gaat de oorspronkelijke les weer verder. De gevonden regel is voortaan bekend en kan gebruikt worden. In een recente publikatie van het SLO-project 'Taalvaardigheid in de basisschool' gaat Hagen (1984) in op de mogelijkheid de door hem in sociolinguïstische zin uitgewerkte monitortheorie* te verbinden met taalbeschouwingsonderwijs (zie ook het artikel van Meestringa & Van Tuijl in dit nummer). De 'monitor' is op te vatten als een bij de taalgebruiker ingebouwd mechanisme dat diens taal controleert. Het gaat daarbij om een controle op drie niveaus: referentieel als de aandacht de inhoud van de uiting betreft, interactioneel als de communicatieve functie aan de orde is en normatief als de vorm gecorrigeerd wordt. Als de monitor 'werkt' leidt hij waar nodig tot correcties (bijvoorbeeld bij interactionele monitoring: *Wil je, ik bedoel wilt u even komen?*). Op zo'n moment is er sprake van aantoonbaar werkzaam (hoewel vaak onbewust) metalinguïstisch bewustzijn*. En daarom bieden de

onderscheiden niveaus van monitoring een goed aanknopingspunt en een ordeningsprincipe voor taalbeschouwing.

In de nieuwe druk van *Taaldidactiek aan de basis* wordt taalbeschouwingsonderwijs omschreven als die momenten in het onderwijsleerproces waarop de leerlingen en de leraar bewust op een gestructureerde en doelgerichte manier kijken naar, spelen met, nadenken, praten en schrijven over taal en taalgebruik. Daarbij gaat het niet alleen om de taalstructuursystematiek, maar ook om de taalgebruikssystematiek. Als aanpak voor taalbeschouwing worden vier stappen voorgesteld:

- *beschrijven*, wat staat er precies
- *verklaren*, waarom staat het er zo
- *beoordelen*, wat vind ik daarvan
- *toepassen*, wat kan ik ervan leren voor mijn eigen taalgebruik.

Deze laatste stap verwijst direct naar de doelstelling van taalbeschouwingsonderwijs die de Nijmeegse Werkgroep Taalidactiek omschrijft als een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en vergroting van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen in communicatieve zin.

In de voorgestelde benaderingen zijn de nodige overeenkomsten te noteren. Als het gaat om de *doelstelling* van taalbeschouwingsonderwijs gooit vooral de verbetering van de taalvaardigheid in communicatieve zin hoge ogen. Wat betreft de *inhoud* komen in samenhang met elkaar zaken aan de orde die te maken hebben met zowel de taalstructuur als met het taalgebruik. Op beide gebieden zijn door middel van taalbeschouwing 'regels' te ontdekken die kunnen worden toegepast in het eigen taalgebruik. Als het gaat om de *aanpak* van taalbeschouwingsonderwijs staan er twee benaderingen naast elkaar: taalbeschouwing 'op staande voet', aansluitend bij het taalgebruik in de klas en een meer indirecte aanpak, die dat taalgebruik een paar lessen later opnieuw introduceert. Uit praktische overwegingen zullen leraren aan deze laatste benadering vaak de voorkeur geven. In alle gevallen wordt gewerkt volgens een systematisch stappenschema. De taal die voor taalbeschouwing in aanmerking komt, is bij voorkeur 'echte' taal, taal die door de leerlingen, de leraar of derden echt gebruikt wordt of is en die in een bepaalde situatie functioneel is (geweest). Of die taal mondeling of schriftelijk is, maakt daarbij geen verschil.

In dit artikel sluiten wij aan bij de benadering van *Taaldidactiek aan de basis*. Dat betekent dat we kiezen voor de beschouwing van echte taal via een aanpak van *beschrijven, verklaren, beoordelen* en *toepassen* (zonder dat deze stappen steeds allemaal en met evenveel gewicht aan de orde hoeven te zijn in een concrete les). We besteden daarbij zowel aandacht aan de taalstructuursystematiek als aan de taalgebruikssystematiek en hanteren als doelstelling de verbetering van de taalvaardigheid in communicatieve zin. Het gaat hierbij in eerste instantie om vaardigheid in de Nederlandse standaardtaal voor alle leerlingen. Met het gekozen uitgangspunt is echter principieel de mogelijkheid gegeven taalbeschouwingsonderwijs zoals hierboven omschreven niet te beperken tot het standaard-Nederlands, maar ook aandacht te besteden aan dialecten van het Nederlands en aan allochtone talen en de daarin aanwezige variëteiten en variatie. Als zodanig kan onderwijs in taalbeschouwing een bijdrage leveren tot het meer intercultureel worden van het taalonderwijs.

Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs

Als we ICO en taalbeschouwing met elkaar willen verbinden, zijn er twee invalshoeken denkbaar. We onderscheiden intercultureel taalbeschouwingsonderwijs waarin het accent primair ligt op het bereiken van interculturele doelen en intercultureel taalbeschouwingsonderwijs waarin het accent primair ligt op het bereiken van taalbeschouwingdoelen (intercultureel perspectief).

In het eerste geval speelt taalbeschouwing een rol in ICO: taalbeschouwing als middel om interculturele doelen te bereiken. Het gaat er daarbij om de centrale doelstelling in ICO (het streven naar een positieve houding ten aanzien van 'anders zijn' en een kritisch-relativerende houding ten aanzien van het eigene) talig in te vullen. Dat betekent vooral werken aan de bestrijding van 'lingocentrisme', de talige pendant van ethnocentrisme (Molony 1980). Lingocentrisme wil zeggen het superieur achten van de eigen taal en taalgewoonten en het tegelijkertijd minachten van andere talen en taalgewoonten, waarbij die gevoelens van superioriteit en minachting vaak, bewust of onbewust, ook worden overgedragen op de sprekers van die talen.

In het tweede geval speelt ICO een rol in taal-

beschouwingsonderwijs: het gaat om het bereiken van de doelstellingen van 'regulier' taalbeschouwingsonderwijs dat intercultureel wordt ingekleurd. Dat wil zeggen dat de verschillende stappen in het proces van taalbeschouwing en dan vooral het 'toepassen' een interculturele dimensie krijgen. Een voorbeeld kan verduidelijken dat beide invalshoeken vaak erg dicht bij elkaar liggen en in elkaar kunnen overlopen.

Allochtone kinderen leren het Nederlands als tweede taal doorgaans in een situatie, waarin hun thuistaal (T1) een laag prestige geniet. Het Nederlands (T2) is dominant en lijkt welhaast de maat van alle dingen. Dit kan leiden tot negatieve gevoelens ten aanzien van de eigen taal en de eigen omgeving. Dat kan de oorzaak zijn van motivationele problemen en leerproblemen op school, waar tenslotte alles om T2 draait. Door nu in het kader van taalbeschouwing aandacht te besteden aan Nederlands en andere moedertalen in vergelijkend perspectief, kan alle leerlingen duidelijk gemaakt worden dat deze talen door de school als waardevolle talen worden geaccepteerd. Deze acceptatie kan bij allochtone leerlingen bovendien bijdragen tot een positieve instelling tegenover onderwijs in het algemeen, een grotere leerbereidheid wat betreft T2 en uiteindelijk een grotere taalbeheersing in T2. Om dezelfde reden pleiten Extra & Vermeer (1984) en Extra & Verhoeven (1985) voor onderwijs in andere moedertalen dan het Nederlands als zodanig gedurende de hele basisschoolperiode. Maar dat is niet het enige. Aan intercultureel taalbeschouwingsonderwijs doen – anders dan tot dusver bij OETC – alle leerlingen mee, ook autochtone. Ook zij leren iets over de andere talen: dat er zoiets als een andere moedertaal dan het Nederlands bestaat bijvoorbeeld en dat die talen wel anders zijn, maar niet gek of minderwaardig en dat hetzelfde geldt voor de sprekers ervan; kortom doelstellingen op het niveau van ICO op zich. Maar ze kunnen ook iets leren van die allochtone talen (groeten, een liedje, tellen van 1 tot 10, ...), en dan leunen we al dicht aan tegen de taalvaardigheidsdoelen van onderwijs in taalbeschouwing. Vaker zal het echter meer voor de hand liggen om, wat betreft taalbeschouwingsdoelen, onderwerpen die in intercultureel-vergelijkend perspectief aan de orde zijn gesteld, per taalgroep afzonderlijk verder uit te diepen.

Een voorbeeld van dit laatste. Op het niveau van interculturele doelstellingen leert de taalbeschouwelijke vergelijking van het Nederlands en het Maleis (zie De Eekhorst e.a. 1985) dat er in beide talen spreekwoorden en uitdrukkingen bestaan, die weliswaar naar de vorm van elkaar verschillen, maar qua betekenis op hetzelfde neer komen; dat beide talen wat dat betreft niet voor elkaar onderdoen. Op het niveau van taalbeschouwingsdoelen in engere zin (vergroting van de taalvaardigheid) kunnen leerlingen, alleen in hun eigen taal, de vorm en de gebruiksmogelijkheden van spreekwoorden en uitdrukkingen verder verkennen en leren toepassen.

Samenvattend:

- Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan voor alle leerlingen (autochtone en allochtone) doelstellingen hebben op het gebied van de beheersing van ieders T1. De taalbeschouwelijke activiteiten zullen daarvoor, na een gemeenschappelijke interculturele introductie, gedifferentieerd naar de verschillende groepen verder moeten worden uitgewerkt: Nederlandse kinderen beschouwen 'het' Nederlands, Turkse kinderen 'het' Turks, nadat ze samen bijvoorbeeld overeenkomsten tussen beide talen hebben verkend.
- Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan voor alle leerlingen doelstellingen hebben op het gebied van de beheersing van de tweede, respectievelijk de andere taal. Beschouwing van het Nederlands kan bijdragen tot een grotere taalbeheersing in het Nederlands bij allochtone leerlingen. Bovendien kan er door andere moedertalen te betrekken bij het taalbeschouwingsonderwijs bij allochtone leerlingen een grotere leerbereidheid ontstaan ten aanzien van het Nederlands en kan er bij autochtone leerlingen gestreefd worden naar een zeker beheersingsniveau in communicatieve zin van de talen van allochtone kinderen (groeten bijvoorbeeld).
- Intercultureel taalbeschouwingsonderwijs kan voor alle leerlingen doelstellingen hebben die primair liggen op het gebied van ICO: het bereiken van een positieve houding tegenover 'anders zijn' en een kritisch-relativerende houding tegenover het eigene, ook op het gebied van taal. Het gaat dan om attitudeverandering. Dit laatste op zijn

beurt kan een positieve invloed hebben op het bereiken van de eerste twee doelstellingen.

Lessuggesties voor de basisschool

We zullen nu proberen het voorgaande wat concreter te maken in de vorm van lessuggesties. In onze voorbeelden maken we een onderscheid tussen enerzijds onderwerpen die primair liggen op het gebied van de bestrijding van lingocentrisme (ICO-doelen) en anderzijds onderwerpen die meer liggen op het niveau van beheersingsdoelen. Vaak zullen beide niveaus echter ook in elkaar overlopen. Aspecten van kennis, vaardigheden en attitudes zijn in de meeste voorbeelden, zij het met wisselende nadruk, aanwezig. In de meeste suggesties wordt impliciet de aanpak van *beschrijven*, *verklaren*, *beoordelen* en *toepassen* gevolgd. We hebben er echter niet naar willen streven een en ander in gedetailleerde modellen of recepten uit te werken. De leraar zal zelf, afhankelijk van de situatie in de klas, moeten bepalen waar de nadruk komt te liggen. We beginnen met enkele voorbeelden waarin het bereiken van interculturele doelen centraal staat en daarna volgen suggesties waarbij de nadruk ligt op taalbeheersingsdoelen.

Taalbeschouwing: het accent op interculturele doelen

Talen

In welhaast elke klas zal er sprake zijn van verschillende talen en/of dialecten. Dat vormt het uitgangspunt voor een les waarin de kinderen nagaan welke talen en/of taalvariëteiten in hun klas vertegenwoordigd zijn. Deze kunnen op een kaart van Nederland en de wereld worden aangegeven. Van alle talen en dialecten kan door de kinderen zelf een stukje op de band worden ingesproken; van alle (gecodeerde) talen kan een stukje schrift worden getoond via de overheadprojector of op een (foto)stencil; dezelfde woorden/begrippen (papa, mama, huis, spelen ...) kunnen naast elkaar worden uitgesproken en geschreven. Alle leerlingen zijn deskundig in hun eigen taal of dialect. Mogelijk ervaren zij dat er nog heel wat meer talen bestaan dan de eigen taal. Voor de meeste landen zijn taaldiversiteit en -variatie eerder regel dan uitzondering. Anders

is niet gek. Uitbreidingsmogelijkheden zijn bij deze opdracht het inventariseren van talen in de straat/wijk en in aansluiting daarop informatie geven over zaken als: standaardtaal tegenover dialect; waarom noemen we iets een wereldtaal; waarom juist Engels op de basisschool; hoeveel talen zijn er eigenlijk (zie ook Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1985). De nadruk in deze suggestie ligt op het *beschrijven*; de tot slot gestelde vragen bieden echter een duidelijk perspectief op *verklaren* en *beoordelen*.

Hoe heet je?

Dit is ongetwijfeld een van de eerste vragen die kinderen op school te horen krijgen van de leraar of van elkaar. Jan Peters, Floortje van Dam en Willem Alexander de Bruyn (of Van Oranje) zitten in de klas; misschien ook Rik Dekwaadsteniet, Jeroen Naaktgeboren en Charles Quarles van Ufford; of soms ook Mehmet Aksan, Eli Huliselan, Henk Graanshuur en Abdurrahim Ehren. Hoe stelt Jan Peters zich voor? Als 'Jan', 'Jan Peters' of als 'Peters'? En hoe doet Mehmet Aksan dat of Eli Huliselan? In Turkije en Marokko wordt vaak alleen de voornaam gezegd; Vietnamezen en Chinezen zeggen meestal eerst de achternaam en dan de voornaam (zie Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen 1983). En ook binnen het Nederlands komt variatie voor: in Zuid-Limburg heet Frans Dohmen 'der Dohmes Frans' bijvoorbeeld (*beschrijven*).

Uit welk land komen die namen; zijn het jongens- of meisjesnamen; zijn het voor- of achternamen en hebben ze een betekenis? De achternaam Peters betekent 'zoon van Peter' en Van Dam zegt misschien iets over een vroegere woonplaats (zie Den Hertog 1973, p. 58-59 voor meer voorbeelden). Hoe is dat met Ehren en Huliselan? Is er meer dan één voor- of achternaam? Jan heet misschien wel Johannes Wilhelmus Maria, omdat hij geboren werd in mei en zijn beide opa's Hannes en Willem heetten, terwijl hij door zijn moeder Jantje of Janneman genoemd wordt. Hoe zit dat met Mehmet en Elmas (*verklaren*)?

Op het niveau van vaardigheden voor alle leerlingen: hoe schrijf je al die verschillende namen, maar vooral, hoe spreek je ze goed uit? Op pragmatisch* niveau: hoe stel je je in verschillende situaties voor? Op attitudeel niveau: maak er een gewoonte van de namen van iedereen in de klas ook werkelijk goed uit

te spreken (*beoordelen* en *toepassen*).

Onbekend maakt onbemind

Mensen denken vaak dat andere dialecten of talen dan die ze zelf spreken minderwaardig zijn en dat de sprekers daarvan ook minder slim zijn. Om duidelijk te maken dat dergelijke ideeën niet op feiten berusten maar op vooroordelen, kan gebruik worden gemaakt van een zogenaamde taalgebruikersbeoordelingsproef. Voor die proef is een bandje nodig met steeds twee verschillende taalfragmenten, bijvoorbeeld een stukje dialect en een stukje Nederlands, of Sranan en Surinaams-Nederlands. Bij de test gaat het erom dat de leerlingen deze fragmenten, die steeds twee aan twee door dezelfde spreker zijn ingesproken, ieder beoordelen op persoonlijkheidskenmerken van de spreker. Mogelijke vragen zijn: denk je dat je goed met de spreker zou kunnen opschieten; heeft hij of zij een goede baan; is hij of zij slim; denk je dat hij of zij veel vrienden heeft; enzovoort. Uit de testgegevens zal blijken dat de leerlingen over de 'verschillende' sprekers heel verschillend denken. Dat vormt een goed aanknopingspunt voor het op losse schroeven zetten van vooroordelen tegenover 'anderstaligen' (zie ook Kroon & Liebrand 1982, 1984). In deze suggestie ligt de nadruk op *beoordelen* en *toepassen*.

'Indianentaal'

In veel kinderboeken krijgen 'buitenlanders' een vreemd soort Nederlands in de mond gelegd. Zo zegt in *Donald Duck* het strip-indiaantje Hiawatha tegen zijn zusje: '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', terwijl de al wat meer literaire Witte Veder in *Arendsoog grijpt in* zegt: 'Meghalla's niet dom zijn. Zij nu weten, Fort Blue Hill gewaarschuwd zijn. Nadenken en zeggen: soldaten eerst rijden naar toneel van de strijd. Dan komen naar dorp. Dan zij hinderlaag leggen. Misschien wij in hinderlaag vallen. Dan zij nog meer gevangenen of ...' Een nadere beschouwing op het niveau van de *beschrijving* van deze 'indiantaal' kan ingaan op vragen als: wat is er nou opvallend aan (vreemde woorden, andere volgorde, hele werkwoorden, verkeerde woorden ...); hoe zou je het in 'gewoon' Nederlands zeg-

gen? Bij *verklaring* gaat het om de vraag hoe het komt dat indianen in boeken zo praten en wat daarmee nog meer wordt uitgedrukt dan strikte informatie. Uit deze *beschouwing* kan in termen van *beoordeling* blijken dat uit deze indiantaal geen al te grote waardering spreekt voor andere talen: ze worden blijkbaar beschouwd als minderwaardige, lachwekkende afwijkingen. Mensen worden belachelijk gemaakt door ze op een bepaalde manier te laten praten (denk hierbij ook aan dialectsprekers in de reclame) of nog erger! In dit verband heet van de naald: tijdens het werken aan dit artikel hoorden we Meindert Leerling in *Ronduit* (EO, 19 februari 1985) het nut van een persoonsbewijs verdedigen: 'De criminaliteit in Nederland neemt toe. En als je maar in gebroken Nederlands kunt zeggen dat je Nederlander bent, staat de politie al machteloos. Daarom is het goed dat iedereen als dat nodig is, zich kan legitimeren.' Over *toepassen* gesproken ... (We citeren dit uit ons hoofd en hebben er verder niets aan toe te voegen.)

Taalbeschouwing: het accent op beheersingsdoelen

Groeten en afscheid nemen

Han van der Meer heeft eens in de *Ver-van-mijn-bed-show* (KRO) een groot aantal verschillende manieren van groeten laten zien, inclusief de non-verbale conventies daarbij. Een soortgelijke inventarisatie (*beschrijven*) in de klas kan het startpunt zijn voor een les over groeten en afscheid nemen in diverse talen en dialecten. Verder komen dan zaken aan de orde als: hoe groet je op formele en op informele wijze; wat zijn de regionale of plaatselijke vormen en in hoeverre zijn deze onderhevig aan 'mode': populariteit van het Brabantse *houdoe* of het Twentse *doeg* (*verklaren/beoordelen*); wat is de invloed van het communicatiekanaal (schriftelijk versus mondeling taalgebruik, de telefoon).

Beheersingsdoelstelling kan zijn dat Nederlandse en allochtone leerlingen onderscheid kunnen maken tussen formeel en informeel groeten in het Nederlands en dat elke leerling de belangrijkste groetuitdrukking kent van alle in de klas vertegenwoordigde talen (*toepassen*). Dit laatste als weer een kleine stap om de asymmetrische situatie waarin alleen allochtone kinderen iets extra's moeten leren wat te nuanceren.

Mannetjes en mannekes

We hebben al gezien hoe interculturele taalbeschouwing kan bijdragen aan het inzicht dat talen in zeer veel gevallen overeenstemmen in inhoud, maar verschillen in de uitdrukking daarvan. Een beschouwing van verkleinwoordvorming biedt hiertoe veel mogelijkheden.

Voor al in het Nederlands, maar ook in het Duits, Spaans en Italiaans is verkleinwoordvorming door middel van morfologische* regels zeer goed mogelijk (denk ook aan varianten op deze regels in diverse dialecten, zoals het optreden van klankverandering bij verkleinwoorden: *popje* versus *pupke* bijvoorbeeld). Daartegenover staan talen als het Engels en het Frans, die verkleining vooral weergeven met een bijvoeglijk naamwoord (*little, petit*) (*beschrijven*). Wat overeenkomt in al deze talen is echter dat verkleinwoorden niet alleen uitdrukken 'wat klein is in zijn soort' (Van den Toorn 1977), maar ook gebruikt kunnen worden om geringschatting, bescheidenheid, genegenheid of eufemisme uit te drukken. Het Italiaans kent zelfs meerdere vormen van diminutiefvorming*, afhankelijk van de vraag of men een neutrale, positieve of negatieve betekenis wil weergeven (*cavallo* — paard; *cavallino* — paardje; *cavallucio* — 'miezerig' paardje o.i.d.). Eveneens kent het Italiaans morfologische uitgangen om grootte, forsheid aan te geven (*una donna* — vrouw; *un (l) donnone* — grote vrouw).

Doelstelling kan zijn dat alle leerlingen geconfronteerd worden met de diverse vormen van diminutiefvorming in de aanwezige talen en de pragmatische aspecten van verkleinwoorden in het Nederlands verkennen, en dat de allochtone leerlingen dit laatste ook doen voor hun taal. Misschien ontdekken de leerlingen zelf dat de Italiaanse diversiteit op dit gebied in beperkte mate ook in het Nederlands bestaat: immers, het gebruik van het zogenaamd regionale diminutiefachtervoegsel *-ke* in de standaardtaal leidt meestal tot heel andere gevoelswaarden dan het neutralere *-tje* (vergelijke *moeke* — *moedertje*, *manneke* — *mannetje*, *vrouwke* — *vrouwetje*). Het is duidelijk dat bij deze suggestie de *beschrijving* geleidelijk overgaat in *verklaren* en *beoordelen*.

Uiteraard kunnen nog veel meer taalstructurele verschijnselen onderwerp zijn van vergelijkende taalbeschouwing (meervoudsvorming, werkwoordvervoeging, samenstellingen, enzovoort) waarbij het uiteraard aan de leraar is

om de nadruk te leggen op de vormelijke aspecten, de gebruikaspecten of op beide. Een bron van inspiratie hierbij is wellicht de ANS (1984), met name wat betreft de taalstructuur.

Ik moet ...

Modaliteit, de houding van de spreker ten opzichte van de inhoud van een uiting (onzekerheid, wens, gevoelens), kan op zeer veel manieren uitgedrukt worden: door hulpwerkwoorden (denk alleen al aan de vele gebruiksmogelijkheden van *moeten*: Je moet *Moer* eens lezen; Je moet tijdens de Ramadan vasten; Je moet bij het eerste kruispunt rechtsaf; Die film moet je gezien hebben; Je moet nu eenmaal slapen; Ik moet even), bijwoorden (best wel; eventjes; ergens), intonatie en/of door speciale werkwoordsvormen (zou je dat nou wel doen?). Modaliteit biedt een enorm scala aan mogelijkheden tot vergelijkende taalbeschouwing op structureel niveau. Denk alleen al aan de belangrijkste functie van de conjunctief*-vormen in het Spaans, terwijl die in het Nederlands alleen nog in min of meer vaste uitdrukkingen voorkomen (*Leve de koningin*; Uw rijk *kome*; *Moge* het jullie beiden in de toekomst wel vergaan). Zie echter sommige Zuidoost-Limburgse dialecten waar meer diversiteit op dit gebied voorkomt. Zo kent men in Ubach over Worms twee mogelijkheden om het zinnetje 'kwam hij maar' uit te drukken: door middel van de verleden tijd zoals in het Nederlands 'koom heea maer' of door een conjunctief-vorm 'keuam heea maer'. Hetzelfde geldt voor het zinnetje 'kon ik maar'. In het Nederlands alleen de verleden-tijdsvorm, in het dialect van Ubach over Worms 'koeët ich maer' én 'kooët ich maer'. (Zie Notten 1974, pp. 29-30). Daarnaast is modaliteit zeker ook op taalgebruiksniveau een belangrijk fenomeen. Voor allochtone NT2-leerders zal het nodig zijn greep te krijgen op deze verschijnselen, die toch meestal behoren tot de moeilijker pragmatische nuances in een taal (denk hierbij ook aan bijvoorbeeld beleefdheidsformules en opdrachten — ook in schoolboeken!). Ook voor de Nederlandse leerling zal het geen overbodige luxe zijn te reflecteren op dit soort taalgebruik (zie ook *Taaldidactiek aan de basis* 1985). De nadruk in deze suggesties ligt op *beschrijven* en *toepassen*.

Een ratjetoe

Bij taalwisseling (code-switching*) worden twee of meer talen/dialecten door dezelfde spreker door elkaar gebruikt. Taalwisseling *binnen* de zin is/wordt vaak verguisd als taalverloeding, taalverlies, geen van beide talen goed beheersen, enzovoort. Pas de laatste jaren is er, mede onder invloed van code-switching-onderzoek onder Spaanstaligen in de VS, een toenemend positieve waardering voor taalwisseling, waarbij benadrukt wordt dat taalwisseling juist wijst op een grote taalvaardigheid, zowel in structureel als pragmatisch opzicht. Een ruime verscheidenheid aan taalbeschouwelijke thema's dient zich aan wat betreft taalwisseling. Op het niveau van *beschrijving* en *verklaring*: wanneer en tegen wie gebruik je de thuistaal (de moedertaal, respectievelijk het dialect, T1) en wanneer het Nederlands; welke Nederlandse woorden gebruik je altijd, dus ook in T1, en waarom; welke T1-woorden handhaaf je in je Nederlands en waarom; wat verandert er eventueel in je T1 onder invloed van het Nederlands en wat vind je daarvan; wat vindt je omgeving daarvan; wanneer gebruik je beide talen gemengd door elkaar, dat wil zeggen T1 en Nederlands 'willekeurig' door elkaar en hoe ontstaat dat? Engelse woorden en uitdrukkingen zijn zeer populair: hoe zit dat in de klas, waarom is dat zo, hoe zit dat met het Duits (vaak gebruikt als fantasie-taaltje met humor als beoogd effect)? Er kan ook aandacht worden besteed aan vormen van code-wisseling binnen dezelfde taal, namelijk het wisselen van stijl of register: denk bijvoorbeeld aan het feit dat kleuters al hun taalgebruik aanpassen als ze tegen peuters of baby's praten. Uiteraard zijn taalbeschouwingslessen de aangewezen momenten om te reflecteren op de negatieve attitudes ten aanzien van taalwisseling, een thema dat zeker actueel zal zijn binnen de allochtone groepen. Hier bevinden we ons al op het niveau van *beoordeling* en eventueel ook *toepassing*.

Meer suggesties voor intercultureel taalbeschouwingsonderwijs (of daarvoor geschikt te maken) en vaak uitgebreider dan hier mogelijk was, zijn te vinden in Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1985) en in De Eekhorst e.a. (1985), toegespitst op het taalonderwijs met Molukse leerlingen.

Besluit

We hebben in dit artikel willen benadrukken dat het volgens ons gewenst en ook mogelijk is, om in *alle* scholen te streven naar intercultureel onderwijs en dat dit streven bij uitstek gestalte kan krijgen in het taalonderwijs; daarbij hebben we een centrale rol toebedacht aan taalbeschouwing. We hopen dat we hebben laten zien dat er veel mogelijkheden voor en invalshoeken tot intercultureel taalbeschouwingsonderwijs zijn, vooral als we onderwijs in andere moedertalen dan het Nederlands niet beperken tot allochtone talen, maar daarentegen ook dialecten en andere autochtone variëteiten van het Nederlands tot onderwerp van ICO en taalbeschouwing maken.

Van de andere kant zullen we de eersten zijn om te erkennen dat de praktische uitvoering van interculturele taalbeschouwing moeilijker zal zijn dan wij ook maar kunnen vermoeden. Zo zal het bijvoorbeeld al hoe dan ook moeilijker zijn aandacht te besteden aan talen van allochtone kinderen op een 'witte' school, dan op een school waar men beschikt over faciliteiten voor OETC. En zelfs in dit laatste geval is discussie mogelijk over de vraag of de thans in de Wet op het Basisonderwijs opgenomen mogelijkheden voor OETC de meest wenselijke zijn (zie De Haan en Nalbantoglu in dit nummer). Nog iets anders is dat het geven van praktische suggesties voor interculturele taalbeschouwing er makkelijk toe kan leiden dat een fundamenteel probleem uit zicht raakt. We bedoelen de vraag waar ICO en OETC-onderwijs in andere moedertalen dan het Nederlands uiteindelijk toe moeten leiden: tot integratie en assimilatie of tot cultureel pluralisme (eventueel leidend tot separatisme of segregatie; vgl. Alcan 1985). Voor zover de overheid ICO en OETC voorstaat, lijken hier op de keper beschouwd vooral integratieve of assimilatorische doelen mee te worden nagestreefd; een overheid kan bijna ook niet anders (vgl. Kroon & Sturm 1985). We zijn ons ervan bewust dat de suggesties die we hier doen, gemakkelijk ook in deze zin kunnen worden opgevat. We willen hier echter bij aantekenen dat een consequente doordinking van de overwegingen in het begin van onze bijdrage leiden tot een pleidooi voor onderwijs in andere moedertalen dan het Nederlands dat zich niet beperkt tot 2,5 uur per week en ICO gereduceerd tot de eten-kleren-feesten aanpak.

Literatuur

- ACLO-M *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* Enschedel's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1978
- ACLO-M *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving* Enschede, SLO, 1982
- ACLO-M & SLO *Over onderwijs in taalbeschouwing* Enschede, SLO, 1981
- Alcan, M. 'Eigen taal en cultuuronderwijs aan Turkse kinderen' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs* Muiderberg, Coutinho, 1985, pp. 21-44
- ANS *Algemene Nederlandse Spraakkunst* Onder redactie van G. Geerts e.a. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985
- Dekkers, P. *Werkplan taal 3. Taalbeschouwing 's Hertogenbosch*, Malmberg, 1981
- De Eekhorst e.a. 'Wij hebben Molukse leerlingen op school ...' *Een handreiking voor de leerkracht* Enschede/Hoewelaken, SLO/CPS, 1985
- Extra, G. & L. Verhoeven 'Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs' in: *Pedagogische Studiën* 1985, nr 1, pp. 3-24
- Extra, G. & A. Vermeer 'Minderheidstalen in het basisonderwijs' in: *Levende Talen* 1984, nr 389, pp. 101-110
- Hagen, T. 'Monitoring en taalbeschouwing' in: Lammers, Lentz & Van Tuijl (red.) 1984, pp. 89-94
- Hertog, C.H. den *Nederlandse Spraakkunst* deel 3. Ingeleid en bewerkt door H. Hulshof. Amsterdam, Versluys, 1973
- Kroon, S. & R. Liebrand 'Tien lessen over taalvariatie' in: *Moer* 1982, nr 3, pp. 22-34
- Kroon, S. & R. Liebrand 'Taalvariatie en dialectbeschouwing' in: Paassen, W. van, G. Rijlaarsdam & F. Zwitserlood (red.) *Taalbeschouwing voor gevorderden 's Hertogenbosch*, Malmberg, DCN-cahier 15, 1984, pp. 63-85
- Kroon, S. & J. Sturm *Implications of defining literacy as a major goal of teaching the mother tongue in a multicultural society: the Dutch situation* Lezing voor de conferentie Plurlingual Education, Venetië, april 1985
- Lammers, H. 'Taalbeschouwing en communicatieve competentie' in: *Levende Talen* 1983, nr 387, pp. 625-630
- Lammers, H. 'De praktijk van het taalbeschouwings-onderwijs' in: *Levende Talen* 1984, nr 388, pp. 24-29
- Lammers, H., L. Lentz & H. van Tuijl (red.) *Taalbeschouwing ter discussie* Enschede, SLO, 1984
- Ministerie van O&W *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs 's Gravenhage*, Staatsuitgeverij, 1981
- Ministerie van O&W *Intercultureel onderwijs* Tweede Kamer 1984-1985, 18 709, nrs. 1-2
- Molony, C. 'Choosing bicultural programs for Moluccan pupils: an argument for a sociolinguistic approach' in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 1980, nr 8, pp. 7-38
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985, met name hoofdstuk 9 en 10
- Notten, J.G.M. *De Chinezen van Nederland* Valkenburg, Het Land van Valkenburg, 1974
- Sturm, J.J. & P.H. van de Ven 'Taalbeschouwing' in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* SG 1125, 1983, pp. 1-16
- Toorn, M.C. van den *Nederlandse grammatica* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977
- Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen *Van horen zeggen. Handleiding 1* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983