

Mathias Chlarie

VSKO

Contact: mathias.chlarie@vsko.be

De juf en de meester voor het taaltribunaal

1. Inleiding

In zijn beleidsnota *Samen taalgrenzen verleggen*, beklemtoont de Vlaamse minister van onderwijs, Pascal Smet, dat een uitstekende beheersing van het Standaardnederlands het hoofddoel blijft van ons basisonderwijs. Verder schrijft hij ook dat zonder gemeenschappelijke taal (in Vlaanderen: het Standaardnederlands), communicatie onmogelijk is en dat we dat laatste zowel letterlijk als figuurlijk moeten nemen. Bovendien, zo benadrukt hij, ondervindt wie onvoldoende of gebrekkig Standaardnederlands kent alleen maar problemen om een baan te vinden, maar ook om volwaardig aan de samenleving te participeren (Smet 2011).

Dit stukje uit de nota van de minister van onderwijs onderstreept zijn vastberadenheid om de talige kansengelijkheid weg te werken uit het basisonderwijs. Een degelijke beheersing van de schooltaal¹, die volgens de minister het Standaardnederlands² hoort te zijn, lijkt een absolute voorwaarde voor schools en zelfs voor maatschappelijk succes. Maar welke consequenties heeft dat voor het onderwijs, het leren van de leerlingen en voor het handelen van de juf en de meester in de klas? Vormt het Standaardnederlands de enige barst in het gelijke onderwijskansendebat of kruisen er ook nog andere *issues* het pad naar schools en maatschappelijk succes?

Algemeen wordt het Standaardnederlands als de belangrijkste drager gezien voor schoolse kennis. Vooral wat schrijven en lezen betreft, is het verband tussen beheersing en prestatie voor de hand liggend. Maar ook de manier waarop veel leerkrachten de schoolse prestaties van hun leerlingen meten, zorgt ervoor dat de talige achtergrond van de kinderen een bepalende factor is voor schools succes.

Maar er is nog een andere reden om leerkrachten te stimuleren om te streven naar een goede beheersing van het Standaardnederlands op school. Als de school zich niet stiefmoederlijk wil bemoeien met de taal die kinderen thuis spreken, dan is het nodig dat het onderwijs hiervoor een gemeenschappelijk talig alternatief biedt. Taal is immers een belangrijk bindmiddel in de samenleving. Taal kan verbinden of (onder-)scheiden.

De minister schrijft hierover het volgende:

“Hoe rijker de moedertaal, hoe vlotter jonge kinderen zich een tweede taal eigen maken. De rijkdom van de taal thuis is daarom belangrijker dan welke taal dat is. We moeten ouders stimuleren om zoveel mogelijk en een zo rijk mogelijke taal bij de opvoeding van hun kinderen te gebruiken. Dat is bij anderstalige ouders niet het Standaardnederlands, maar die taal waarin ze zich het comfortabelst voelen, waarin ze het meest nuances kunnen leggen, waarin ze interactief verhalen kunnen voorlezen... Dit neemt uiteraard niet weg dat ze zich positief engageren t.o.v. de onderwijstaal, het Standaardnederlands, en dit ook in de thuiscontext een plaats geven...” (Smet 2011).

Dergelijk onderwijs combineert het beste van beide werelden en werkt emancipatoirisch voor iedereen die in Vlaanderen leeft, leert en werkt. In dat opzicht blijft de school bij uitstek dé oefenplek voor Standaardnederlands en doet elke leerkracht er zonder meer goed aan om het Standaardnederlands als uniforme schooltaal in zijn communicatie met leerlingen te hanteren.

2. Is het verband tussen schools presteren en een degelijke beheersing van het Standaardnederlands absoluut?

Neen, het Standaardnederlands is zeker niet de enige taal die leerlingen op school horen. Steven Delarue stelt in “Standaardtaal of tussentaal op school?” dat het beheersen van het zuiver Standaardnederlands zelfs voor de meeste leerkrachten geen haalbaar streefdoel is:

“Op zich is het bestaan van de kloof tussen beleid en praktijk niet problematisch: een beleid moet net fundamenteel verschillen van de praktijk en op een dusdanige manier gevoerd worden dat de praktijk in de richting van het beleid opschuift. Net zoals het verkeersreglement enkel stipuleert dat het verboden is om op de autosnelweg harder te rijden dan 120 kilometer per uur omdat er in de realiteit blijkbaar mensen zijn die het gaspedaal nog een stuk dieper indrukken, legt de overheid hier regels met betrekking tot het Standaardnederlands op omdat leerkrachten in de praktijk (lang) niet altijd standaardtaal spreken. Daar ligt het probleem dus niet: een taalbeleid moet de facto een streefdoel zijn. Alleen: het moet een realistisch streefdoel zijn dat in de praktijk voor verbetering zorgt, en daar moeten toch enkele vraagtekens bij worden geplaatst. Is het wel realistisch om altijd en overal Standaardnederlands te eisen op school terwijl de maatschappij (zeker in informele contacten) steeds meer op tussentaal draait? Is standaardtalig onderwijs beter onderwijs? Moeten leerlingen én leerkrachten zich niet vooral bewust worden van de kracht van taalvariatie en de status, kenmerken en bruikbaarheid van de verschillende taalvariëteiten” (Delarue 2011).

De taal die de leerling op school van zijn leerkracht hoort, leunt aan bij het Standaardnederlands, maar verglijdt doorheen de dag meerdere keren naar een (meer informele) tussentaal. Op de speelplaats, maar ook in de klas, komen verschillende varianten aan bod. Gelukkig hoeft dat niet te betekenen dat de leerlingen hierdoor minder zullen presteren op school. De taalvariatie op school is vandaag eerder de norm dan de uitzondering. We moeten ons door die verscheidenheid ook niet bedreigd voelen. De wereld van onze jongeren is veel meer geglobaliseerd dan toen wij kleine broekjes waren.

Het verband tussen een degelijke beheersing van het Standaardnederlands en het schools presteren is daarom ook niet absoluut te noemen. Dat neemt niet weg dat leerkrachten er wel goed aan doen om te blijven streven naar een vlotte beheersing van het Standaardnederlands op school. Wel bevrijdt het hen van het verwijt dat het verdwijnen van het Standaardnederlands exclusief een schools probleem zou zijn.

3. Is de beheersing van het Standaardnederlands het enige criterium om een leerling taalvaardig te noemen?

Op een toevallig moment heb ik als zorgleerkracht ervaren dat taalvaardigheid nog over andere zaken gaat dan uitsluitend over de beheersing van het Standaardnederlands.

Ik herinner me het ogenblik waarop Wannes op de deur van mijn werklokaal aanklopte. Ik zag hoe hij zijn hoofd een beetje gegeneerd voorbij de deurpost stak en me vroeg: “t Is voor de ruimtefiguren...”

Ik vermoedde dat Wannes bedoelde dat meester Dirk hem gestuurd had, omdat ze straks in de wiskundeles de ruimtefiguren nodig hadden. Hij wilde van mij waarschijnlijk horen of zijn klas de doos met ruimtefiguren het volgende lesuur kon lenen. Toch koos Wannes ervoor om me die nodige achtergrondinformatie niet mee te geven in zijn vraagstelling. Hij had me eigenlijk ook niet vriendelijk begroet en ook niet gevraagd of hij me eventjes kon storen.

Vreemd genoeg is Wannes de primus van onze school. Zijn rapport laat vermoeden dat hij voldoende kennis en vaardigheden heeft om taalvaardig gedrag te tonen. Ik heb me vaak afgevraagd hoe het in hemelsnaam mogelijk was dat zo'n pienter baasje er niet in slaagde om zich overal en in elke situatie talig behoorlijk uit te drukken. Ik weet nochtans zeker dat we hiervoor op school een goede taalmethode gebruiken en dat Wannes nog nooit voor taalondersteuning aanklopte in zijn schoolloopbaan.

Ik kreeg het antwoord eerder toevallig van zijn meester, toen ik hem diezelfde dag met zijn klas de trap op zag lopen. Met een vingerknip vroeg hij wat aandacht en brulde hij

wijzend naar de vloer: “Je jas, Wannes!”. Waarschijnlijk bedoelde hij: “Wannes kerel, je jas ligt hier zomaar op de grond! Straks loopt er nog iemand over en is hij vuil voor je het weet... Raap hem dus maar vlug op en hang ze beter aan de haak”.

In het bovenstaande voorbeeld wordt duidelijk dat taalvaardigheid niet louter bepaald wordt door de beheersing van het Standaardnederlands. De cijfers op het rapport van Wannes tonen aan dat de jongen het Standaardnederlands behoorlijk onder de knie heeft en toch komt hij er blijkbaar niet toe om die taal ook in alle situaties vaardig en breed in te zetten. Hoe komt het dat jongens en meisjes als Wannes, ondanks hun kennis van het Standaardnederlands, door hun ontvanger niet altijd gezien worden als vaardige taalgebruikers?

Naast de talige vormcorrectheid, moeten er dus nog andere aspecten van taalvaardigheid een belangrijke rol spelen:

- a. de mate waarin iemand zijn taal op een expliciete wijze gebruikt (3.1);
- b. de inschatting van de afstand tussen zender en ontvanger (3.2).

3.1 *Expliciet taalgebruik*

Ik hou heel erg van wat Ides Callebaut al lang geleden hierover schreef in zijn boek *Kinderen schrijven. Een handboek voor begeleiders* (1987):

“Het is precies dat taalgebruik dat kinderen missen die in een beperkt milieu opgegroeid zijn. Die kinderen kunnen zich heel goed verstaanbaar maken tegenover mensen met hetzelfde dialect en sociolect, m.a.w. mensen die precies dezelfde woordenschat, uitdrukkingen en zinswendingen gebruiken omdat ze in dezelfde omgeving wonen en tot dezelfde kring behoren. Die mensen hebben dezelfde ervaringen en achtergrond, weten dus precies waarover gesproken wordt. Daarom is het voor hen niet nodig om alles heel duidelijk uit te leggen: een half woord is al, enfin, je begrijpt wel...”

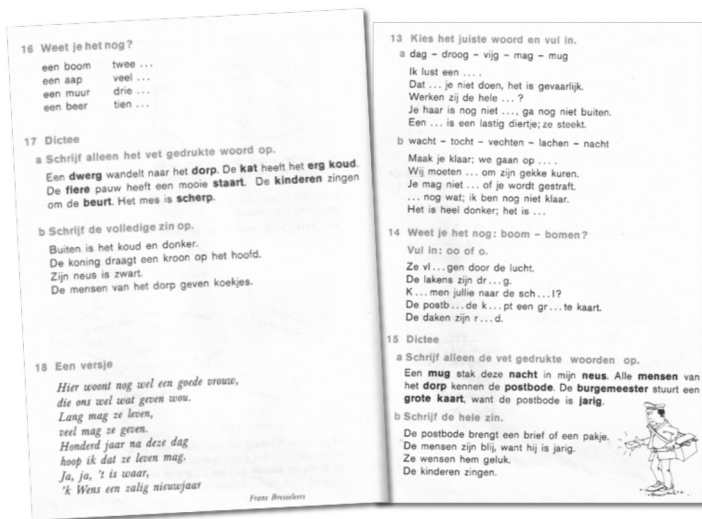
Ik ben ervan overtuigd geraakt dat de werkelijke kansenongelijkheid een talige achtergrond heeft, waarbij de norm niet de beheersing van het Standaardnederlands is, maar wel het vermogen om je taal breed en weerbaar in te zetten (expliciet taalgebruik³ versus impliciet taalgebruik⁴).

Wat kinderen nog nooit geholpen heeft om hun taal explicieter in te zetten, zijn wereldvreemde of contextloze oefeningen waarover sowieso niemand iets zinnigs te vertellen heeft. Dergelijk onderwijs staat ver van de echte wereld buiten de school en

rendeert dan ook enkel in schoolse situaties. Werkelijke transfer of ‘leren voor en in het leven’ kan natuurlijk alleen maar als je de wereld in de klas brengt. Dat principe van ‘normaal-functioneel onderwijs’ mag dan al voor velen een verworvenheid lijken in het basisonderwijs, steeds vaker duikt ook de antireflex op en de daarbij groeiende vraag om het schools-functioneel leren van weleer. In hun artikel “25 jaar uitholling van het moedertaalonderwijs, taalrelativisme en verwaarlozing NT2” (2010: p.2-3) fulmineren Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus en Pieter Van Biervliet over de nivellering die door de nieuwlichters in gang werd gezet:

“De nieuwlichters begonnen hun pleidooi voor een nieuwe en exclusieve aanpak met de verloochening van alles wat de voorbije eeuw(en) werd opgebouwd. Hun fascinerende normaal-functionele taalwereld bleek echter moeilijk te realiseren en leidde tot verwarring, schijnresultaten en niveaudaling en tot te veel aandacht voor babbelonderwijs en al te weinig voor de geschreven taal en het AN. Onder het mom van ‘taalvaardigheidsonderwijs’ werd het vak Nederlands steeds meer een ‘inhoudsloos vak’...”

Ruim 25 jaar geleden (net voor de uitholling dus) zat ik zelf nog op de lagere school. We kregen schools-functioneel taalonderwijs uit de methode *Taal groeit*. Ik kan nog levendig het gevoel van intense verveling oproepen tijdens dat soort lessen (en vooral mijn stijgende interesse voor alles wat zich toen buiten de schoolmuren afspeelde). De contextloze, maar gerichte taaloefeningetjes waren weinig motiverend en wekten vooral de kromme gedachte dat taal enkel van betekenis kon zijn op school. Buiten de school was er immers maar weinig te bedenken waarin die vorm van taal leren betekenis kon krijgen. Ik kan me dan ook nauwelijks voorstellen dat leerkrachten en leerlingen plezier hebben beleefd aan dit wereldvreemde taalonderwijs.



Afbeelding 1: Uit *Taal groeit* (1979).

De stille wens van een terugkeer naar een schools-functioneel onderwijs is vandaag even overbodig als achterhaald. Een normaal-functioneel onderwijs sluit immers een typische vaardigheidsmethodiek die zich laat kenmerken door een stapsgewijze opbouw en momenten van systematische inoefening van geïsoleerde taalproblemen niet uit. Alleen rendeert dat laatste beter in een taakgerichte aanpak, waarin motiveerende contexten een realistisch en herkenbaar karakter hebben.

3.2 De inschatting van de afstand tussen zender en ontvanger

De situatieschets van Wannes maakt echter nog een ander taalverschijnsel duidelijk. Kennelijk was de band die ik met Wannes had opgebouwd van die aard dat de jongen van oordeel was dat hij een taalregister kon hanteren dat hij bij zijn klasgenootjes en vriendjes ook gebruikt zou hebben. Een formele begroeting en een gedetailleerde situering vond Wannes in deze situatie kennelijk overbodig. Ik was hierdoor verrast en ik had dat eigenlijk wél van hem verwacht. Moeten we hieruit afleiden dat Wannes geen Standaardnederlands kan spreken en dat hij allerminst taalvaardig is? Natuurlijk niet! Dat zou niet fair zijn tegenover hem, maar ook niet tegenover alle andere leerlingen die net zo goed wel eens een taalregister gebruiken dat niet overeenstemt met de afstand tussen de zender en de ontvanger.

Dat de jongen een andere inschatting maakte, is trouwens niet helemaal zijn eigen schuld. Het is een maatschappelijke trend die illustreert dat jongeren vandaag op een heel andere en meer informele manier omgaan met rang en stand dan wij volwassenen. Het is dan ook de taak van de school om met de leerlingen die gevarieerde taalgebruikssituaties op te zoeken en te bespreken. Als een leerling een informele taal hanteert in een formele situatie, betekent dat enkel dat hij zich over de afstand vergiste. Het zou onjuist zijn te denken dat hij daarom niet in staat zou zijn om bijvoorbeeld Standaardnederlands te spreken op plaatsen en in situaties waarin dat voor ons gebruikelijk is.



Dat laatste is een denkfout die taalpessimisten wel vaker maken als ze de jeugd verwijten het Standaardnederlands niet te beheersen. Waarschijnlijk zijn velen van hen opgegroeid in een tijdsgeest waarin de afstand tussen kind en volwassene beduidend groter was.

Toen ik klein was, knipte de meester met zijn vinger en maande hij ons zo aan 'flink' te zitten in de klas. Flink stond in die dagen gelijk aan de armen gekruist en de vinger op de mond. Niet bepaald een uitnodiging tot een informele babbel tussen gelijken, dus. Als de directeur op een onbewaakt moment de klas binnenkwam, veerden we collectief op uit de banken en declameerden we eens-

gezind: “Dag mijnheer de directeuuuuur!”

We werden dagelijks herinnerd aan de grote afstand tussen de status van zender en die van de ontvanger, waardoor jongeren ook in meer situaties dan vandaag een formeler taalregister hanteerden.

In het boek *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, beschrijft auteur Marc Depaepe:

“Tegen het eind van de jaren ‘60 worden de vastgeroeste gezagsrelaties langzaam maar zeker van hun valse hiërarchie en autoriteit ontdaan en maken ze plaats voor een democratischer participatiemodel waarbij de opvoeders en onderwijzers in plaats van boeman en behoeders van traditionele zeden en waarden, zich meer en meer opstellen als gids en compagnon in het leer- en in het opvoedingsproces.

[...] Prototypisch voor het eigentijdse streven naar emancipatie is alleszins de zogenaamde kinderrechtenbeweging. Zij willen immers aantonen dat er inzake competenties niet zo’n groot kwalitatief verschil bestaat tussen kinderen en volwassenen en dat kinderen evenzeer recht hebben op zelfbepaling”.

Ik durf uit deze boude schets niet opmaken dat er vroeger bijgevolg ook beter Standaardnederlands werd gesproken of – sterker nog – dat de jeugd vandaag het Standaardnederlands niet meer zou beheersen. Wel lijkt het me aannemelijk dat de jongeren vandaag sneller informele taal gebruiken, waar andere generaties eerder een formeel taalgebruik verwacht zouden hebben. Het afstemmingsprobleem gaat niet enkel op voor mondeling taalgebruik, maar komt ook bij de schriftelijke taalregisters tot uiting. Ik las hierover in *De Morgen* (02/02/2012) een boeiend artikel, waarin de journalist zich afvroeg of het taalregister ‘sms-taal’ niet schadelijk zou zijn voor de correcte spelling van het Standaardnederlands. Het artikel verwijst naar de studie *De spelling voorbij* van Koen Gheuens aan de KULeuven. Hij wou weten of er nu fouten gemaakt worden die vroeger niet gemaakt werden. Gheuens bevroeg ook leerkrachten. Vreemd genoeg hadden sommige leerkrachten die aan dezelfde leerlingen les gaven tegenovergestelde ervaringen. Sommigen stelden dat leerlingen goed weten wanneer ze welke code moeten hanteren. Anderen meldden heel geregeld fouten zoals ‘sgool’ (school) en ‘tog’ (toch) in schoolwerk. Andere voorbeelden die gegeven werden, waren ‘ff’ ‘w8’, ‘het weglaten van de eind-n’ en ‘het gebruik van internetafkortingen’. Gheuens conclusies? Er is een zekere impact, maar die is niet zo rampzalig als men soms denkt. Hij zag niet zozeer een toename van het aantal echte fouten, wel van een nieuw soort fouten. Het gaat vooral om afkortingen, vaak functionele spelfouten. En



jongeren spellen vluchtiger. Spelling heeft voor hen nu, net zoals spreektaal, registers die ze aan de situatie kunnen aanpassen, maar ze kunnen dat niet altijd perfect, volgens Gheuens: “Als spelwijzigingen in het schoolwerk gemaakt worden, is dat waarschijnlijk te wijten aan onvoldoende registerbeheersing. Soms zijn ze zich heel erg bewust van het ander register, zeggen jongeren zelf”. Kijk bijvoorbeeld maar naar Wout: “als ik een sms stuur naar mijn mama, probeer ik mooi te schrijven”. Let hij dan op dt-fouten? (Grinnikt): “Dan wel, ja. Anders krijg ik bij thuiskomst zeker weer te horen: ken je die regels nu nog niet”.

Het verfijnen van een gepaste afstemming tussen het juiste taalregister en de gepaste taalafstand is zonder enige twijfel een boeiende opdracht voor elke (taal-)leerkracht. Als kinderen de talige situaties beter leren inschatten, is de kans groot dat hun boodschap ook beter beluisterd of gelezen wordt. Ik vind dit aspect van taalvaardigheid dan ook heel erg belangrijk, omdat de ontvanger ongewild zou kunnen besluiten dat de zender een gebrekkige kennis heeft van het Standaardnederlands, terwijl hij slechts een inschattingsfout maakte.

Hierover in gesprek gaan, levert bijzonder fascinerende leergesprekken op, omdat er naast een betere taalbeheersing ook een beter begrip groeit over de maatschappelijke achtergrond waarin verschillende generaties opgroeien of opgegroeid zijn.

4. Besluit

Onheilspellers brengen de meesters en juffen voor het taaltribunaal. Hun inspanning zou er niet toe leiden dat de leerlingen vandaag hun taal vaardig en correct gebruiken. Pakken die leerkrachten het dan helemaal verkeerd aan? Moet er niet bij voorrang gefocust worden op een uitstekende beheersing van het Standaardnederlands door elke leerkracht en door elke leerling?

Werk maken van een betere taalvaardigheid is zonder meer een belangrijke opdracht in het versmallen van de kansenongelijkheid tussen leerlingen. Toch mag die inspanning niet verengd worden tot een eenzijdig inzetten op de beheersing van het Standaardnederlands in de school. Hoewel de school dé oefenplek bij uitstek blijft om het Standaardnederlands te trainen, raakt de talige kansenongelijkheid ook aan andere facetten van taalvaardigheid die aandacht en oefening verdienen. Zo is het eveneens van groot belang dat we leerlingen stimuleren om hun taal expliciet te gebruiken en moeten leerlingen blijvend oefenen op een betere afstemming van het taalregister op de taalsituatie. Dat lukt het best in een taakgerichte aanpak, waarin motiverende contexten een normaal-functioneel karakter hebben.

Referenties

- Absillis, K., J. Jaspers & S. Van Hoof (2012). *De manke usurpator: Over Verkavelingulaams*. Academia Press.
- Callebaut, I. (1988). *Kinderen schrijven. Een handboek voor begeleiders*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Callebaut, I. (2008). “Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?” In: *School- en klaspraktijk*, jg. 50, nr. 199, z.p.
- Chlarie, M. (2010). “Het taalprofiel van de school”. In: *Breedbeeld VVKSO*, jg. 3, nr.1, z.p.
- Delarue, S. (2011) “Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik”. In: *Studies van de BKL*, vol. 6, p. 1-20.
- Depaepe, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de voorbije pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco.
- Van Disseldorp, J. (2009). “Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 10, nr. 1, p. 21-28.
- Feys, R., N. Gybels, M. Hullebus & P. Van Biervliet (2010). “25 jaar uitholling van het moedertaalonderwijs, taalrelativisme en verwaarlozing NT2”. In: *Onderwijskrant*, nr. 153. Aarschot, p. 2-3.
- Finet, D. (2011). “Dreigt Babylonische spraakverwarring zonder Standaardnederlands?” In: *Sint-Canisiusblad*, jg. 109, nr. 2, z.p.
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten*. Masterproef, KU Leuven.
- Hajer, M. (2008). “De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek”. In: *Vonk*, jg. 38, nr. 1, p. 11-27.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs & vorming.
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Gorp K. (1997). “Het wonder van de taal. Taalbeschouwing in de lagere school”. In: *Vonk*, jg. 27, nr. 2, p. 18-33.

Noten

¹ Met ‘schooltaal’ bedoelen we elke vorm van taal die in de ruime schoolse context gehanteerd wordt. Schooltaal is hier dus veel breder te interpreteren dan de instructietaal die in het klaslokaal wordt gebruikt.

² Met ‘Standaardnederlands’ bedoelen we de gestandaardiseerde variant van het Nederlands die wordt onderwezen op scholen en wordt gebruikt door de autoriteiten en media in Nederland, België, Suriname, Curaçao, Sint Maarten, Caribisch Nederland en Aruba. Het bewaken en beschrijven van het Standaardnederlands is door de Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse overheid toevertrouwd aan de Nederlandse Taalunie. De Taalunie publiceert werken waarin de normen van het Standaardnederlands zijn vastgelegd.

³ Bij expliciet taalgebruik zegt de spreker wat hij werkelijk bedoelt en verwacht en veronderstelt hij niets.

⁴ Bij impliciet taalgebruik veronderstelt de spreker dat de context bekend is voor de ontvanger en beperkt hij zijn/ haar boodschap tot haar meest beperkte vorm.