

Je praat toch ook over het weer?

Taalbeschouwing als metacommunicatie

Taalbeschouwing zou net zo vanzelfsprekend moeten zijn als praten over het weer in Nederland. Het weer is voortdurend om ons heen, net als de taal: praten over taalverschijnselen kan dan ook tot het normale gedrag gerekend worden.

Auteur: Jan Berent

Volwassenen praten in het contact met hun kinderen regelmatig over taal en taalgebruik, bijvoorbeeld als ze voorlezen (Berenst 2001). Maar ook kinderen hoeft je niet te leren dat ze daarover iets kunnen zeggen. Die doen dat uit zichzelf al, zoals me bijvoorbeeld weer duidelijk werd toen mijn kleindochter Charelle (ze was 3) bij ons thuis aan tafel op een gegeven moment opmerkte, toen iemand ‘zei’ dat ze de boter graag wilde hebben: “Als je iets wilt hebben, moet je ’t niet zeggen, dan moet je ’t vragen.” Ze formuleerde op dat moment een metacommunicatieve gedragsregel (zelfs een morele regel), en bleek het kenmerkend voor haar vanzelfsprekende inzicht te bezitten dat er verschillende ‘taalacties’ zijn (i.c. ‘zeggen’ en ‘vragen’) die je niet door elkaar moet halen. Daarbij baseerde ze zich waarschijnlijk op het onderscheid tussen ‘stellende’ en ‘vragende’ uitingen, waar kinderen van drie net oog voor beginnen te krijgen. Tegelijkertijd bleek echter dat ze zich nog niet van het fenomeen ‘indirectheid’ bewust was, dat wil zeggen van het verschijnsel in het gebruik van taal dat niet alle uitingen zijn en betekenen wat ze op het eerste gezicht lijken.

In de volgende paragrafen zal ik laten zien op welke manieren kleuters praten over het taalgebruik van zichzelf en anderen, vooral als ze onder elkaar zijn. Leerkrachten zouden daar oog voor moeten hebben (of krijgen) en dat betrekkelijk natuurlijke gedrag dan kunnen aangrijpen voor een metacommunicatief gesprek om de kinderen een stapje verder te helpen op het pad van de taalbeschouwing. Omdat verschillende van die metacommunicatieve vormen misschien niet zo duidelijk zijn als interessante aanzetten tot taalbeschouwing van en met de kinderen, zal ik eerst toelichten wat we eigenlijk onder metacommunicatie verstaan en vervolgens een paar typen metacommunicatie (in gesprek-

“Als je iets wilt hebben, moet je ’t niet zeggen, dan moet je ’t vragen.”

ken tussen kinderen onderling) bespreken aan de hand van voorbeelden. In de slotparagraaf zal ik dan nog kort ingaan op de mogelijkheden voor leerkrachten om het metacommunicatieve gedrag van kinderen te stimuleren in aansluiting bij hun spontane acties en daarmee hun inzicht in aspecten van taalgebruik en zelfs in het taalsysteem te bevorderen.

Metacommunicatief taalgebruik: een globale typering

Een van de meest gebruikte vormen waarin metacommunicatie wordt gerealiseerd, vinden we in *rapportages* over wat anderen gezegd (of geschreven) hebben. In het boek van Lucy (1993) dat over dat rapporterende taalgebruik gaat, vinden we dan ook een eenvoudige maar zeer heldere typering van wat metacommunicatie is: “Using language to speak about the activity of using language.” Daarbij gaat het soms om taalgebruik van de spreker zelf, maar vaker om taalgebruik van de gesprekspartner (of van afwezige derden). Alle aspecten van het taalgebruik kunnen in dit verband aan de orde komen, en geven op die manier ook zicht op wat de kinderen zich al eigen hebben gemaakt. Zo kan de metacommunicatie betrekking hebben op de vorm van zinnen of van woorden in de voorafgaande beurt, maar betreft die in veel gevallen (ook) de betekenissen en de interactionele functies van de betreffende uitingen. Daarbij kan het om expliciete karakterisering of labelingen gaan van die functies, zoals in het voorbeeld dat ik hiervoor besprak, maar heel vaak gaat het om impliciete behandelingen

van wat eerder is gezegd, bijvoorbeeld in vormen van *zelfherstel* (Mazeland 2003) die ook heel jonge kinderen al realiseren. Daarin wordt een oriëntatie op een bepaald vorm- en/of betekenisaspect van de beurt-onder-constructie zichtbaar, bijvoorbeeld in uitingen in gespreksfragmentjes¹ van een paar kleuters (in een kleuterklas) die met auto’s spelen en een brandweerka-zerne aan het bouwen zijn:

(1)

Eef: hou jij es even vast ()

→ Remco: nee ik si- ik zit t dak d’r op te maken=

(2)

→ Remco: deze zit va:st met z’n auto (.) vrachtauto bedoel ik=

Leo: =leuk voor ’em

In (1) herstelt Remco de beginklank van het woord *zit* en in (2) herstelt hij de selectie van het woord *auto* door *vrachtauto*. In beide gevallen blijkt hier een impliciete vorm van reflectie op een aspect van de uiting die hij aan het construeren is: in het eerste geval op de fonetische vorm, in het tweede geval op een woord dat de bedoelde betekenis tot uitdrukking brengt. Je ziet hier Remco niet expliciet *zeggen* dat het vorige element niet adequaat was, maar hij maakt het wel zichtbaar in de herstelprocedure: hij breekt in (1) de uiting af en begint dan opnieuw, waarbij hij ook het element dat aan het ‘foute’ woord voorafgaat weer meeneemt, terwijl hij in (2) het herstel realiseert nadat de beurt in principe al voltooid was, maar dan het herstel duidelijk maakt door na het vervangende woord *bedoel ik* te

¹ De gebruikte transcriptietekens zijn aan het eind van het artikel toegelicht.

zeggen. Dus meta-communicatief gedrag hoeft niet alleen in ‘labelingen’ zichtbaar te worden, maar kan zich ook in bepaalde conversationale praktijken zoals *zelfherstel* manifesteren. Twee andere conversationale praktijken zal ik nu met een paar voorbeelden toelichten.

Spelen met taalvormen

Als jonge kinderen aan het spelen zijn, zien we heel vaak dat ze op basis van voorafgaande woorden vervolguitingen realiseren die laten zien dat ze reflecteren op de klankstructuur maar van daaruit verder fantaseren:

(3) [jc-4-vi; 2-112; de kinderen werken met klei]

Geke: eentje is weg.

(.)

Tine: eentja

(.)

Geke: nee beentje=

Tine: =eentje beentje een[tje

Geke: [nee beentje
is weg.

(1.3)

Tine: weentje? ((lachen))(...grote)been
van sinterklaas

((hier stopt het gesprek))

We zien hier in de praktijk hoe kinderen uit zichzelf hun fonologisch bewustzijn demonstreren in een soort van rijmend taalspel. Dat hoeft echter niet alleen tot eindrijm, maar kan ook tot beginrijm leiden, zoals in (4).

(4) [np-4-B-50] (de kinderen zijn bezig met letters overtrekken)

Susan: die letter heb ik al gedaan.
aap (.) taart (.) deze ga ik
doen (.) deze. mm::ilou en
mm::iranda

Manon: en manon. de o.

Susan: en als jij mosamme heet dan
heb jij ook een m:: ((tegen
Rosanne))
(.)
en ik musan

Denise: en ik meni.[of menies
?? : [((lachen))

Rosanne: nee of een munie
?? : ((lachen))

Het interessante is dat kinderen zo niet alleen taalvormen als opstap voor een fantasiewereld benutten, maar ook aan het nadenken zijn over wat wel en wat eigenlijk ‘niet kan’ in het Nederlands. Dat laatste zie je met name op de momenten waarop er gelachen wordt.

Becommentariëren van de uitingen van een gesprekspartner

Wat we in de gesprekken tussen kleuters onderling ook regelmatig aantreffen, is dat ze laten zien dat ze op elkaars uitingen reflecteren door die te becommentariëren. Dat gebeurt soms expliciet, zoals in fragment (5), waar Marc het dreigement van Ezra om een blok ver weg te gooien, met een alternatief dreigement reposteert, wat voor Ezra dan weer aanleiding is om die uiting in negatieve zin te karakteriseren als ‘klikken’.

(5) [bh-4^e; 311- de kinderen spelen in de bouwhoek]

Ezra: anders ga ik het heel ver doen

Alice: ja

Marc: oh dan zeg ik het tegen juf.

→ Ezra: oh je hoeft niet altijd te klikken!

Iets vergelijkbaars gebeurt in een fragment als (6), maar hier wordt het commentaar

eerst minder expliciet gegeven: Marjan herhaalt een uiting van Jelmar (→₁). Dat wordt (ook) door Jelmar als een depreciatie beschouwd, getuige zijn reactie (→₂) waarin hij niet op de inhoud ingaat, maar expliciet de aard van de bijdrage van Marjan afwijst door te zeggen dat ze dat niet moet zeggen. Dat doet hij ook weer in (→₃) waar hij kennelijk de voorafgaande uiting van Marjan als een sarcastisch commentaar heeft geïnterpreteerd. Niet zo vreemd, als je het hele fragment leest en ziet dat Marjan voortdurend negatief commentaar geeft op wat Jelmar doet en zegt.

(6) [Kleuters-B2-werk-d/s/r/j/m]

Marjan: hoort dit zo?=
Jelmar: =ga maar weer [weg

Marjan: [hoort dit zo?

Jelmar: je hoeft niet aldoor bij mij
te blijven hoor!

Marjan: maar waarom lukt dat steeds
niet (.) dan.

Jelmar: nou ik doe gewoon zo. vind ik
veel beterder.

→₁ Marjan: vind ik veel beterder.

→₂ Jelmar: hoef jij niet[te zeggen hoor!

→₃ Marjan: [en wij vinden
dat niet veel beterder.

Jelmar: wat?

→₄ Marjan: da:t. wat hij zegt.

(?) : nee ik ook niet=

Jelmar: =ik zoek de- ik (.)er zijn
toch twee rondjes hier

→₅ Marjan: rondjes? ik weet- ik weet niet
wat je zegt hoor. rondjes?

Jelmar: en deze bedoel ik. deze moet
ik hebben

Marjan: hè?

Jelmar: ehm ehm een boogje. zo (.)
kijk kijken. zo ()hè (.)
deze moet().

Dory: wordt mooi hè

Marjan: nou prACHTIG hoor.

→₆ Jelmar: hoef je niet aldoor prACHTIG
te zeggen hoor!

Het is opmerkelijk dat dit type metacommunicatie in de vorm van het becommentariëren van elkaars uitingen, door kinderen voornamelijk wordt gebruikt in een context waarin ze bezig zijn om hun onderlinge relatie te organiseren. In het volgende fragment vind je dat ook, maar dan in een escalatie van beschuldigingen, waarbij Kathleen het format van de voorafgaande beschuldiging overneemt (\rightarrow_1), die beschuldiging vervolgens uitbreidt en versterkt, waarop Harald die laatste beschuldiging retourneert (\rightarrow_2). Dat is het begin van een reeks van vier herhalingen van dezelfde uiting ($\rightarrow_{3,4,5}$), met steeds een wisselende referent.

(7) [JC-paashaas -2]

Harald: nou de paashaas hee - heeft
ook nog geen armen

Kathleen: mijne ook niet hè

Howard: van mij ook niet.

Harald: paashaas goed blijven staan.

Kathleen: en maaïke heeft geen(.)
paashaas

Howard: die heeft een platte
paashaas.

Maaïke: da -ik kreeg wel een
paashaas maar die ene hh eh
die plakte zo.

Harald: [AAAAAah (.) en deze armen

Howard: [((lacht))

Maaïke: ((lacherig)) die's slap van
kathleen!

Kathleen: nee hoor!
(2.0)

\rightarrow_1 Kathleen: Maaïke is zelf slap(.)
Maaïke heeft nog niks,
alleen maar een domme kop
en kleine oortjes!

\rightarrow_2 Harald: nou je hebt zelf ook kleine
oren!
((gelach))

\rightarrow_3 Kathleen: jij zelf ook!

\rightarrow_4 Harald: jij zelf ook!

\rightarrow_5 Kathleen: jij zelf ook!

Howard: nou hele kleine eitjes nog
maken

“...vooral niet te schools, want dat slaat dood en haalt het initiatief (wat de basis vormde!) uit de kinderen.”

Fragmentjes als (5) - (7) zijn in twee opzichten relevant: ze laten zien hoe kinderen hun onderlinge posities bepalen in een ‘steekspel’ dat sequentieel georganiseerd is, met handelingen die steeds vervolgingen projecteren. Maar ze laten tevens zien hoe daarbij vormen van metacommunicatie benut worden, waarin vorm (en inhoud) van elkaars uitingen ter discussie worden gesteld.

Metacommunicatie als een vorm van ‘relationeel management’

Op het eerste gezicht lijken beide vormen van metacommunicatie tussen kinderen onderling nogal van elkaar te verschillen. Toch zijn die verschillen niet zo groot, als we ons realiseren dat er in beide gevallen sprake is van een soort van ‘opnieuw vormgeven’ van hoe een ander net iets heeft gezegd en/of van het karakteriseren van die nieuwe vormgeving. Daarbij kan er dan sprake zijn van een nieuwe functie (bijvoorbeeld ‘grapje’ of ‘verwijt’), maar dat is niet noodzakelijk. Wel lijkt het in alle gevallen niet in de eerste plaats om een cognitieve maar om een sociale activiteit te gaan, erop gericht dat kinderen hun onderlinge verhouding nader bepalen. In dat opzicht lijken deze beide vroege vormen van metacommunicatie dan ook een aanzet te zijn tot wat in andere culturen gerapporteerd is over het verbale gedrag van met name pubers en adolescenten, die elkaar verbaal

‘bevechten’, en daarbij specifieke regels in acht dienen te nemen wat betreft de relaties tussen de opeenvolgende bijdragen, willen ze niet verliezen (Duranti 1998).

Mogelijkheden om metacommunicatie van kinderen wel of niet te stimuleren

Voor leerkrachten die de taalbeschouwing van kinderen willen bevorderen, zouden de hiervoor besproken vormen van metacommunicatie een aanknopingspunt kunnen zijn, zowel om met de kinderen bijvoorbeeld na te denken over *hoe* iets gezegd is en wat het in die vorm ‘betekent’, of om met kinderen te bespreken wat voor consequenties het ‘napraten’ of ‘benoemen’ van wat de ander zegt, heeft. Rondom dat ‘herhalen’ en ‘nabouwen’ kun je zo bovendien twee vliegen in één klap slaan, omdat het daarbij zowel om gedragsregels als om taalgebruik gaat. Een onverwachte mogelijkheid van integratie en van ‘taal in de vakken’. Op dezelfde manier zou de metacommunicatie in de vorm van ‘herstel’ natuurlijk prachtig benut kunnen worden om varianten in manieren van zeggen ten opzichte van elkaar af te wegen. En een labeling van iets wat net gepasseerd is, zou een opstapje kunnen vormen voor een gesprekje over de functie van het betreffende fenomeen. Maar dan moet het vooral niet te schools, want dat slaat dood en haalt het initiatief (wat de

“Zo zou het alledaagse taalgebruik van kinderen de meest voor de hand liggende aanzet tot taalbeschouwing kunnen vormen.”

basis vormde!) uit de kinderen. Zoiets zie je bijvoorbeeld gebeuren in het volgende fragmentje (8), waar de leerkracht het prachtige prentenboek *Beer is op vlinder* voorlas en een kind een metacommunicatief commentaar levert, dat de leerkracht vervolgens echter laat verzanden, door er een schoolse vraag (*known answer question*) op te laten volgen en daarmee het initiatief naar zich toe te trekken, in plaats van het kind de ruimte te geven om uit te leggen wat het bedoelde en het daarbij te helpen door het laatste fragment bijvoorbeeld nog eens voor te lezen.

(8) [HK-S-Beer is op Vlinder]

LKR: ((leest voor)) je moet ze laten staan (.)
 je moet alle bloemen laten staan (.) want anders geven ze geen honing meer (.) °hoe moet ik nou de° winter doorkomen (.) °vraagt vlinder°=

LAY: dat is een rijmwoordje

LKR: °wat zeg je°

LAY: een rijmwoordje

LKR: ((leerkracht kijkt in het boek))

→₁ °wat is een rijmwoordje°

LAY: nou (.) die boek (.) daar zitten rijmwoordjes in

LKR: ((KIB))

wat voor [rijmwoordjes

MAD: [ja maar ik weet al hoe die dat doet (.)

((imiteert plukbeweging)) dan plukt

ie alle bloemen zo

(.)

LKR: ((KIB)) ((KNMAD))

nee je moet een rijmwoordje bedenken wat voor rijmwoordje hoor je

LAY: nou ((draait gezicht om))

(0.8)

((kijkt naar juf)) dat weet ik niet meer

Zo zou het alledaagse taalgebruik van kinderen de meest voor de hand liggende aanzet tot taalbeschouwing kunnen vormen. Als kinderen versterkt worden in hun natuurlijke neiging tot praten over wat er in taal om hen heen gebeurt, en daarin niet op een schoolse manier worden afgestopt, zou de kans wel eens aanmerkelijk groter kunnen zijn dat latere -en meer gerichtevormen van taalbeschouwing die we bijvoorbeeld van belang vinden in het kader van de geletterdheidsontwikkeling van de kinderen, in vruchtbaarder aarde vallen dan nu veelal het geval is.

Jan Berenst werkt aan de Rijksuniversiteit Groningen als universitair docent in de opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur en Communicatie- en Informatiewetenschappen en als onderzoeker bij het Center for Language and Cognition en het Expertisecentrum Taal, Onderwijs & Communicatie (Etoc). Hij is tevens lector Taalgebruik en Leren aan de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

Literatuur

Berenst, J. (2006). Metacommunicatieve praktijken van ouders in voorleesinteracties met kinderen. In: H. Hoeken, B. Hendriks, P.J. Schellens (red.), *Studies in Taalbeheersing 2*. Assen: Van Gorcum. pp. 20-31.

Duranti, A. (1998). *Antropological Linguistics*. Cambridge: CUP.

Lucy, N. (ed.) (1993). *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: CUP.

Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.

Transcriptieconventies (gebaseerd op Mazeland 2003)

(1.5)	Een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
(.)	Stilte korter dan 0,4 seconden.
tekst= =tekst2	Er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende sprekers, of tussen opeenvolgende uitingseenheden van dezelfde spreker.

[spreker1 Deze twee gespreksdeelnemers
[spreker2 beginnen tegelijkertijd een beurt.

sp[reker1 Een tweede spreker begint tijdens de
[spreker2 beurt van de huidige spreker, en wel precies op het punt waarop het haakje staat.

.	De punt wijst op een dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende uitingsdeel.
,	De komma wijst op een licht stijgend intonatieverloop.
?	Het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende uitingsdeel
!	Uitroepeteken: de spreker produceert het betreffende uitingsdeel met een uitroepachtige prosodie.
↑	Toonbeweging omhoog van de volgende lettergreep
↓	Toonbeweging omlaag van de volgende lettergreep

accent De onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd.

re::kken De betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan 'normaal' is voor deze spreker.

LUID De in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken.

Vet	Voorgelezen tekst
°zacht°	Relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel); als een fragment steeds zachter wordt, dan markering met twee afsluitende rondjes: °steeds zacht°.
afbre- afbreke-	De spreker houdt plotseling in, en breekt de productie van een woord of uitingsdeel abrupt af (er is een duidelijke articulatorische breuk).
>	De tekst die volgt, wordt relatief sneller uitgesproken (afsluitingsteken: <).
<	Idem, relatief langzamer (afsluitingsteken: >).