

**'HET WOORDENBOEK  
IN JE ACHTERHOOFD'**  
een taalbeschouwelijke lessenserie  
over Nederlandse woorden en  
woordvorming

## taalbeschouwing

---

*De redactie vroeg de net afgestudeerde Wim Taks om een artikel te schrijven over de door hem ontwikkelde vorm van taalbeschouwingsonderwijs met betrekking tot woordvorming. Wij beschouwen die voorstellen, net als de auteur overigens, niet als definitieve invulling van het taalbeschouwingsonderwijs-nieuwe-stijl. Het is meer een poging om in de toekomst tot zinvolle activiteiten op dit gebied met leerlingen te komen. Vooral de verwerping van de gedachte dat het 'heilige' woordenboek uitmaakt of een woord tot de Nederlandse taal behoort of niet, lijkt de redactie zo'n zinvolle activiteit. Resultaten van deze en andere uitprobeersels onder de noemer taalbeschouwing zal de redactie graag ontvangen.*

---

### Vooraf

Niet zo lang geleden heb ik mijn studie afgerond met een scriptie over *generatieve morfologie*: die tak van de taalwetenschap die zich bezighoudt met de beschrijving en verklaring van de *systematiek* in de vorming van woorden. Maar ik was 'op latere leeftijd', na zo'n tien jaar onderwijservaring in het lbo en het mavo aan de studie begonnen en ik lette daarom sterk op de praktische bruikbaarheid voor het onderwijs. Bij veel wetenschappelijke theorieën had ik voortdurend oog voor de toepassing: wat kan ik gebruiken in de klas? Zo was ik een paar jaar geleden actief betrokken bij de produktie van enkele lespakketten historische letterkunde: de poging van een aantal mensen van het Instituut voor Neerlandistiek in Amsterdam om de kloof tussen literatuuronderwijs

en literatuurwetenschap te overbruggen. We probeerden met name historische letterkunde op een zinvolle manier te integreren in een verantwoord moedertaalonderwijs.

'Vandaar' dat ik ook in mijn afstudeer-scriptie een uitgewerkte lessenserie centraal stelde. Het gaat over woorden en woordvorming in het Nederlands en draagt als titel *Het woordenboek in je achterhoofd*.

Ik vertel in dit artikel om wat voor soort taalbeschouwingsonderwijs het daarin gaat, wat volgens mij de zin en het doel ervan is, voor wie het bestemd is, en wat erin aan bod zou kunnen komen. Of liever: wat daarvan aan bod komt in mijn 'concrete poging'.

**Om wat voor soort taalbeschouwingsonderwijs gaat het?**

Ik beschouw *Het woordenboek in je achterhoofd* als een vorm van taalbeschouwingsonderwijs. Daaronder versta ik dan, met Nieuwenhuijsen<sup>1</sup> en met *Over onderwijs in taalbeschouwing*<sup>2</sup>: onderwijs waarin 'men zich plaatst op een meta-niveau en vandaaruit reflecteert op taal'. Dat is natuurlijk een erg neutrale definitie, die van toepassing is op allerlei vormen van taalbeschouwing, tot en met het onderwijs in de traditionele schoolgrammatica. Of je nu je leerlingen de meerduideligheid van een modern gedicht laat 'ontdekken', de ontoegankelijkheid van ambtenaren-taal laat zien, de verschillen en overeenkomsten tussen talen uitlegt of dat je ze de woorden van een zin 'taalkundig' laat benoemen: in al deze gevallen is er sprake van een 'zich plaatsen op een meta-niveau en vandaaruit reflecteren op taal'. Het is daarom van belang te expliciteren waarom een bepaalde reflectie op taal voor leerlingen nuttig enz. is, waarom er dus in het onderwijs iets aan gedaan wordt.

In *Over onderwijs in taalbeschouwing* wordt in schema gezet hoe taalbeschouwingsonderwijs zoal verantwoord wordt. Globaal gezegd kun je taalbeschouwing 'geven' als *middel tot* iets anders: beïnvloeding van de taalvaardigheid, logisch leren denken, resistentie en emancipatie. Taalbeschouwing kan echter ook worden gezien als *doel op zich*: kennisverwerving over taal en taalgebruik is op zich waardevol.<sup>3</sup>

*Het woordenboek in je achterhoofd* 'behandelt' een aantal woordvormingsprocessen in het Nederlands, manieren waarop (nieuwe) Nederlandse woorden gemaakt worden en begrepen worden. Het gaat dus om de 'morfologische competence' van moedertaalsprekers. Maar hoewel er aanwijzingen zijn voor het bestaan van lacunes in het lexicaal-morfologische taalvermogen van in ieder geval jonge leerlingen en waarschijnlijk zelfs van volwassen moedertaalsprekers, kan de lessenserie toch niet beschouwd worden als *gericht taalbeschouwingsonderwijs* om die lacunes op te heffen, à la Nieuwenhuijsen 1978. Daarvoor is er over die lacunes vooralsnog te weinig concreets en gedetailleerds bekend. Daarvoor is de lessenserie ook te globaal en te weinig 'gericht'. Dragen de lessen dan bij om de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten of om de leerlingen tot logisch nadenken, abstraheren enz. aan te zet-

ten? Ik heb dat in ieder geval niet beoogd. Sterker: de lessenserie pretendeert in eerste instantie niet *praktische* doelen na te streven. Het gaat om een *intellectueel* doel, om taalbeschouwing als *doel in zich*: 'Het kan gewoon fijn zijn met taal te spelen, dat is eigenlijk al een reden om aan taalbeschouwing te doen'.<sup>4</sup> En binnen het spelen met taal is zeker voor jonge leerlingen, maar niet alleen voor hen, het spelen en bezig zijn met woorden een uitermate boeiende, spannende en aangename zaak. Dat althans is mijn ervaring. Anders gezegd: in zoverre leerlingen de aangeboden 'stof' en de activiteiten die ze moeten verrichten boeiend, spannend, leuk enz. vinden, acht ik de lessen 'zinnig' taalbeschouwingsonderwijs. Althans 'zinnig' *intellectueel* taalbeschouwingsonderwijs.

Naar mijn idee kan onderzoek van waarom (bepaalde) leerlingen bepaalde leerstof en bepaalde (leer-)activiteiten boeiend enz. vinden, ertoe bijdragen dat we komen tot 'taalbeschouwingsonderwijs dat vanuit een duidelijk concept, met theoretische basis, legitimeert waarom deze activiteiten wel zinnig zijn en die niet'.<sup>5</sup> Op dit moment kunnen we mijns inziens niet méér doen dan op grond van 'intuïtie' en eerdere ervaringen eenvoudig *uitproberen*. De praktijk zal dan uitmaken welke onderdelen wél of niet waardevol zijn. Mijn lessenserie is voor een groot deel zo'n uitprobeerpoging.

Tenslotte wil ik niet onvermeld laten dat die lessenserie ook een 'klein' maar niet onbelangrijk *praktisch* doel beoogt. Dat betreft wat ik zou willen noemen: het onmythologiseren van het woordenboek. Een aantal keren komt de betrekkelijkheid van het woordenboek expliciet ter sprake. Impliciet loopt het als 'thema', als 'rode draad' door de hele lessenserie heen. Net zoals het van praktisch belang is dat leerlingen het woordenboek goed leren gebruiken, zo is het naar mijn idee van even praktisch belang dat ze de *betrekkelijkheid* van het woordenboek leren inzien.

#### **Voor wie is de lessenserie bestemd?**

Zoals elke verantwoorde les afgestemd is op een bepaalde groep leerlingen, zo is ook *Het woordenboek in je achterhoofd* ontworpen en geschreven met het oog op een bepaald 'publiek'. Dat zijn de lagere klassen van het voortgezet onderwijs, jonge leerlingen van zo'n jaar of 13 tot 14,

15. Voor de lessenserie is geen of zeer weinig speciale voorkennis nodig. Er komt slechts een enkele, eenvoudige grammaticale term in voor. De stijl is simpel, vertellend. Als er al een enkel keertje een moeilijk woord opduikt, is dat 'noodgedwongen' en leg ik omstandig uit waar het om gaat. Ik neem, met andere woorden, aan dat dát in ieder geval geen belemmering vormt om de lessenserie geschikt te achten voor bijvoorbeeld mavo of lbo. Of in het algemeen de 'stof' en alle opdrachten voor deze schoolsoorten 'haalbaar' zijn, weet ik niet. Ik heb de lessen zelf niet kunnen uittesten bij deze leerlingen. Naar ik begrepen heb, zullen een aantal studenten in Amsterdam de lessen uitproberen in het kader van hun hospitum. Maar dat gebeurt pas in de loop van dít schooljaar.

### Hoe is de lessenserie opgezet?

Ik heb de serie geschreven als een *doorlopend verhaal*. Dat gebeurt in zo'n 12 stappen, paragrafen. De meeste paragrafen beginnen met wat vragen vooraf, álle paragrafen worden gevolgd door een aantal opdrachten, 80 in totaal. Er kan een keuze uit gemaakt worden.

Dat betekent dat veel opdrachten een beetje los van elkaar staan en dat het absoluut niet nodig is alle opdrachten door te nemen. Dit geeft wat flexibiliteit aan de lessenserie en maakt het mogelijk de 'stof' aan verschillende publieken aan te passen.

De lessen vormen een 'project' van beperkte omvang. Omdat er (nog) niet veel echte praktijkervaring mee opgedaan is, kan ik moeilijk voorspellen hoeveel lestijd ermee gemoeid zal zijn. Ik schat dat er voor de groep waarvoor het in eerste instantie bedoeld is toch wel zo'n uur of tien uitgetrokken moet worden. Maar in ándere groepen, met een ándere opzet, met beperking tot een paar opdrachten of juist met uitbreiding of verdieping daarvan enz. zijn er talloze andere mogelijkheden.

### Wat komt er zoal in de lessenserie aan bod?

Een aantal woordspelletjes vormen de start. Via opdrachten tussendoor merken de leerlingen dat ze bij die spelletjes gebruik maken van kennis die ze bezitten over de vorm van Nederlandse woorden.

Een van de woordspelletjes die ik presenteer is een variatie op Master Mind: de ene leerling

schrijft een woord van bijvoorbeeld vier letters op, de andere moet dat woord zien te raden. Dat probeert hij (of zij) door telkens een woord van vier letters 'voor te stellen', waarop van de kant van de uitdager 'commentaar' komt: helemaal mis, één 'bolletje' (is: één letter van het voorgestelde woord is goed, maar staat op de verkeerde plaats), één 'kruisje' (is: één letter van het woord is goed en staat bovendien op de juiste plaats), enz. Door combinatie van de gegevens uit dat 'commentaar' kan de rader in een aantal beurten tot de juiste oplossing komen. Als de leerlingen uitgespeeld zijn — en dat kan wel eens lang duren want het ís een leuk spelletje en er zijn een hoop variaties mogelijk! — kan bijvoorbeeld de volgende opdracht gedaan worden.

*Bespreek in klasverband de 'strategieën' die je toegepast hebt bij het raden van de woorden. Is het zó dat je alleen gebruik gemaakt hebt van de gegevens die je gekregen had (de 'bolletjes' en de 'kruisjes') of had je ook nog andere gegevens? Bespreek bijvoorbeeld het volgende geval. In de eerste beurt geven de raders het woord 'boek' op. Hiervan is 'niks goed'. In de tweede beurt geven ze 'berg'. Nu krijgen ze twee 'bolletjes', 'Ha!' roept één van de raders na een beetje nadenken, 'ik weet nu zeker dat het woord met 'gr' begint! En de derde letter moet een i, a, u of eventueel een lange ij zijn!' In de derde beurt wordt dan ook het woord 'grut' gegeven. Dat is helaas niet goed, maar het levert wel twee kruisjes op. 'Zie je wel', zegt de rader tegen zijn medespeler, 'het woord begint inderdaad met 'gr'.' Nog een keertje in een schemaatje:*

1e raad-beurt: b o e k	—————→	niks goed
2e raad-beurt: b e r g	—————→	0 0
3e raad-beurt: g r u t	—————→	X X

*Kun je de redenering van deze enthousiaste rader volgen? Klopt de redenering?*

Hierbij gaat het er natuurlijk om dat de leerlingen gebruik hebben gemaakt van de 'wetenschap' dat in Nederlandse woorden bepaalde combinaties van letters niet mogelijk zijn. Dat geldt voor de combinatie *rg* aan het begin van een woord. Dat geldt voor een heleboel andere combinaties. Via andere opdrachten kan daar eventueel op ingegaan worden. We hebben nu eenmaal heel vaste 'intuïties' over onmogelijke Nederlandse woor-

den: bij bijvoorbeeld raad-spelletjes wordt de mogelijkheid van woorden als *kzik*, *rgin*, *tukl*, *slrakt*, enz. niet overwogen. Anderzijds leveren uitstekend Nederlands-klinkende lettercombinaties<sup>6</sup> nog niet altijd goede Nederlandse woorden op: *delk*, *prun*, *waagbraad*, enz. Is dat toevallig zo? Komt dat omdat die woorden gewoon (nog) niks betekenen?

Na deze 'inleiding' volgt een uitleg over de bedoeling van de lessen: dat je als kind vreselijk veel woorden hebt moeten leren. Dat dat toen makkelijk, spelenderwijs, ging. Dat je nu nog elke dag nieuwe woorden tegenkomt. Sommige daarvan moet je echt leren. Maar er zijn ook woorden die je meteen kent, ook al heb je ze nooit eerder gehoord of gezien. Dat dat laatste een interessant 'verschijnsel' is en dat de lessen daar zo'n beetje over gaan. De daarop volgende opdrachten handelen over het leren van woorden door kinderen, de eigenaardigheden van kindertaal e.d. Naar aanleiding van het feit dat de leerlingen nú nog steeds woorden tegenkomen die ze moeten leren en dat een deel daarvan de zogenaamde moeilijke, 'geleerde' woorden zijn, komt het volgende 'probleem' aan de orde:

*In deze paragraaf zijn ook moeilijke, 'geleerde' woorden ter sprake gekomen. In deze lessenserie gaan we daar niet veel op in.*

*Waarom niet? Op de eerste plaats omdat er genoeg interessante dingen te vertellen zijn over gewone woorden. Over woorden die niemand 'moeilijk' zal noemen. Daar gaan deze lessen over.*

*Op de tweede plaats is het niet zo makkelijk wat een moeilijk woord is. Dat klinkt raadselachtig. Maar toch is het waar. Wat een moeilijk woord is, dat is voor iedereen anders. Wat de een een moeilijk woord vindt, vindt de ander heel simpel. Dat moet je maar eens 'bewijzen'. Laat iedereen voor zichzelf maar eens een lijstje maken van zo'n 20 moeilijke woorden. En daarna moet je die lijstjes maar eens vergelijken en erover praten.*

De les daarna gaat over (de betrekkelijkheid van) woordenboeken. Vooraf moeten de leerlingen wat vragen beantwoorden over wat voor woordenboeken ze kennen, wanneer je ze gebruikt, wat je erin kunt vinden, enz. Ook kan de volgende vraag aan de orde gesteld worden:

*Stel je voor: een gastarbeider van zo'n jaar of 30.*

*Hij woont een jaar in Nederland. Werkt bij Hoogovens. Kent best een beetje Nederlands intussen. Maar op zijn werk hoort hij een heleboel woorden die hij niet snapt. Hij heeft thuis een goed Nederlands-Turks woordenboek. Hij besluit daarin de woorden die hij niet begrijpt, op te gaan zoeken.*

*Zou dat lukken denk je?*

Sommige leerlingen zullen vinden dat dat niet (altijd) zal lukken omdat de gastarbeider in kwestie niet weet hoe de woorden die hij hoort, geschreven worden en hij ze dus niet vinden kan. Wellicht worden er ook andere 'belemmeringen' genoemd. Maar ongetwijfeld zullen de leerlingen ook naar voren brengen dat 'schuttingtaal', nieuwe woorden, nieuwe, onverwachte, 'eigen' samenstellingen, 'groepstaal-woorden' enz. (nog?) niet in woordenboeken staan: *teringjatten*, *kutvak*, *kleefvingers*, *schuimboog-bodemreiniger*, *autohouder*, *knalkoopje*, 'Doe niet zo bio, socu-tera' enz. Dat is één kant van de zaak. De andere kant is dat er in een (Nederlands) woordenboek veel te veel woorden staan: verreweg de meeste woorden zoekt niemand ooit op. Over de achtergronden van dit soort 'tegenstrijdigheden' kunnen de leerlingen aan de hand van wat opdrachten eventueel nog wat verder zoeken, puzzelen, denken.

Vervolgens een les over 'toevallige woorden'. Vooraf heb ik dan de leerlingen de vraag gesteld of ze ook ervaren dat sommige Engelse woorden (*arm*, *foot*, *finger*, *liver* enz.) makkelijker te leren zijn dan andere (*chair*, *window*, *sink*, *garden* enz.) en of ze een idee hebben hoe dat komt. Vanuit het perspectief van de taalverwerving (Papaa, waarom heet dat een hond?' Nou, gewoon, zo maar!') zet ik uiteen dat onze woordenschat voor een groot deel bestaat uit puur-toevallige woorden die je gewoon moet leren. Ik gebruik op een gegeven moment daarvoor de vakterm *ongemotiveerde* woorden. De opdrachten cirkelen zo'n beetje rond het thema 'gemotiveerd — ongemotiveerd'. In dat kader kunnen achternamen aan bod komen, etymologische verklaringen voor woorden, (kinder-)geheimtaal, woorden in vreemde talen die bij 'ons' de lachlust opwekken of die 'we' raar vinden (het Engelse *bill*, *peace*, *cut*, het Spaanse *pan*, het Latijnse *puppis* e.d.) enz.

Een taal kent ook een heleboel niet-toevallige, 'gemotiveerde', woorden. Die hoeft je niet zonder

meer apart te leren. Althans het leren daarvan 'kost' minder. Naast woorden die een geluid nabootsen gaat het vooral om woorden die gevormd zijn op basis van andere woorden: *tafelpoot, bloempot, armband, voetballer, fietser* enz. In deze les wordt volstaan met deze simpele 'uitleg'. Bij de opdrachten ga ik in op geluidnabootsende 'woorden' in kindertaal, opstellen, stripverhalen. Maar in een ongetwijfeld moeilijker opdracht daag ik de leerlingen ook uit te beredeneren of gegeven woorden (zoals: *strandwandeling, agent, schilderij, pennetje, dubbeltje, veranderen, slagader, prijsvraag* enz.) dan wel zelf-gekozen woorden, gevormd zijn op basis van andere woorden of niet.

De les daarna heeft een op het eerste gezicht andere 'ingang'. In september vorig jaar schreef de rubriek 'Dag in, dag uit' van De Volkskrant een wedstrijdje uit om een Nederlands woord te bedenken voor 'bioscoopfilms op de televisie waarvoor je apart moet betalen'. In Amerika heet dat systeem *Pay-TV*. Ik leg dan uit dat een deelnemer aan zo'n wedstrijd twee 'methodes' tot zijn beschikking heeft om een nieuw woord te maken: hij kan een spiksplinter-nieuw woord maken (*pralk, blangs, sproms* enz.) of hij kan een nieuw woord maken door twee bestaande woorden te combineren. Dat laatste is de gebruikelijke methode. Als De Volkskrant de uitslagen publiceert, zijn het inderdaad allemaal nieuwe woorden, gemaakt van oude: *BiosKoop, ping-tv, kasse-kassie, prostituteevee, betalevisie, kabelfilm*, enz. In de opdrachten nodig ik de leerlingen 'uiteraard' uit om nieuwe woorden te verzinnen voor nieuwe dingen, vraag ik ze te oordelen over nieuwe woorden, en leg ik ze het volgende voor:

*Ikzelf maak wel eens het volgende mee. Je bent aan het klussen in huis. Je hebt plantebakken voor hangplanten gemaakt en je wilt die aan het plafond ophangen. Daar heb je van die speciale haakjes voor nodig die je in het plafond kunt schroeven. Maar die heb je niet in huis. En dus moet je naar een Doe-het-zelf-winkel of zoiets. Als ik dan in zo'n winkel sta, dan denk ik vaak: 'Hoe heten die dingen nou? Er zal vast wel een woord voor zijn. Maar ik ken dat woord niet.' Wat moet je dan doen? Je zou een heel verhaal kunnen ophangen. Zo van: 'Eh, meneer (of mevrouw), ik wil een paar van die halfgesloten ijzeren haakjes met schroefdraad aan het einde.' Ik ben dan vaak bang dat ze me niet meteen snap-*

*pen of me maar een domme doe-het-zelf vinden! Dus zeg ik vastberaden: 'Ik wil vier vraagteken-haakjes.'*

*Natuurlijk weet ik best dat dat het goeie woord niet is. Meestal word ik dan één seconde lang een beetje raar aangekeken. Maar dan komen de juiste haakjes toch snel op de toonbank.*

*Vraagteken-haakjes is een nieuw woord. Ik heb het zelf bedacht. Niet omdat het om een nieuwe uitvinding ging, maar omdat ik de 'echte' naam van het ding niet meer wist.*

*Wat vind je van dit woord? Heb je zelf ook wel eens zoiets meegemaakt?*

Het gaat er bij deze opdracht om dat de leerlingen 'zien' dat het maken van nieuwe woorden niet uitsluitend voorbehouden is aan handige reclame-jongens en dat mensen ook vaak nieuwe woorden maken voor 'oude dingen'. Boekjes met 'grappige' uitspraken van kinderen bijvoorbeeld wemelen ervan. In de gewone omgangstaal komen ze ook veelvuldig voor.

Deze opdrachten lopen uit op de volgende les waarin aan de orde komt waarom iemand (nieuwe) woorden als *groeiverdieping, tafelpverpakking, smeltjus, schenkstroop, duopak, tweedrank* enz. misschien wel lelijk kan vinden, maar niemand staande kan houden dat ze geen goede Nederlandse woorden zijn. Het gaat dus om de vraag wie of wat uitmaakt wanneer (nieuwe) woorden goed Nederlands zijn. Dat 'het woordenboek' dat niet kan zijn, is duidelijk. Wat dan wel? Met uitsluiting van het type 'woordvorming' dat verantwoordelijk is voor woorden als *sprongs, pralk*, eventueel: *nozem, nipt* enz. (zoals gezegd: een weinig voorkomende manier om nieuwe woorden te maken!) en met behulp van veel voorbeelden, schrijf ik dan naar de volgende conclusie toe:

*Conclusie:*

*nieuwe woorden zijn alleen maar goede Nederlandse woorden, als ze*

- 1 Nederlands klinken*
- 2 gemaakt zijn van woorden die we al kennen*
- 3 gemaakt zijn volgens regels*

*Als aan deze drie voorwaarden is voldaan, dan krijg je nieuwe woorden die goed zijn en die iedereen meteen snapt.*

Als (nieuwe) woorden gevormd zijn van of op basis van (bestaande) woorden, verklaart dat wellicht waarom ze doorgaans meteen begrepen worden. Dat is het geval met de nieuwe woorden in de volgende zinnen:

- \* Ik heb nieuwe schoenen gekregen. De oude mag ik *opvoetballen*.
- \* 'De vroegere staatssecretaris was een *deportatie-driftige fouterik*.'
- \* Op het einde van de les ontstond er een discussie, onder een *dampkussen van pijprook*, over nasynchronisatie van films op de Duitse televisie.

Maar punt 3 uit bovenstaande conclusie is ook nodig. Woorden als *peperduurte*, *onfietser*, *viesloos* enz. klinken Nederlands, zijn gemaakt van woorden die we al kenden, maar er zijn bepaalde (woordvormings-)regels overtreden. Daarom zijn ze 'fout' en niet zo maar te interpreteren.

Over die *regels* gaan de volgende lessen. Niet omdat het nodig is ze te kennen, want het aardige is dat iedere taalgebruiker die regels automatisch toepast, in zijn achterhoofd heeft. Maar het is misschien interessant even bij dat 'mechanisme in je taalknobbel' stil te staan.

Eerst probeer ik duidelijk te maken dat regels bij het leren in het algemeen en ook bij het leren van taal een grote rol spelen.

*Je bent vast op school wel eens 't kofschip tegengekomen. En anders in ieder geval 't fokschaap. Dat was een ezelsbruggetje, een truc om te weten of je in de verleden tijd de uitgang -te of de uitgang -de moest schrijven*

*Eindigde de stam van het werkwoord op één van de letters uit 't kofschip of 't fokschaap, dan schreef je er -te achter. Zo niet, dan schreef je -de. Heel handig zo'n truc! Want als je aan het schrijven bent, dan raak je wel eens de kluts kwijt en weet je niet meer hoe het moet. Zeker als je van die 'rare' verleden-tijd-oefeningen moet maken.*

*Toch is het gek. Want als je niet schrijft, maar gewoon praat, dan hoeft je er helemaal niet over na te denken welke uitgang je moet gebruiken. Dat weet je automatisch. Je maakt er ook praktisch nooit een fout mee. Als je praat, gebruik je nooit de truc van 't kofschip / 't fokschaap. Je kent de regel wanneer je -te moet gebruiken en wanneer -de gewoon uit je hoofd. Je gebruikt hem zonder dat je erover na hoeft te denken.*

*Ook kleine kinderen kennen die regel. En ook feilloos. Ook als ze nog nooit de verleden tijd van poepen, plassen, ballen, wandelen, vegen hebben gehoord zeggen ze zonder fout: poepte, plaste, wandelde, balde, veegde. Geen enkel probleem. Ook als ze nog nooit de verleden tijd van eten, lezen, zeggen, kopen of lopen hebben gehoord, zeggen ze feilloos: eette, leesde, zegde, koopte en loopte. Prima volgens de regel. Prima volgens de truc van 't kofschaap!*

*'Ja maar, ho-ho, tuut-tuut', hoor ik jullie nu roepen. 'Dat is helemaal niet goed. Het moet niet zijn eette of leesde, maar at en las!'*

*Daar hebben jullie natuurlijk gelijk in. Want at, las, zei, kocht en liep zijn uitzonderingen op de regel. Het zijn on-regelmatigheden. Die moet je apart leren. Dat weet je niet automatisch. Zo ver waren die kleine kinderen nog niet. Dat hadden ze nog niet 'gehad'. Ze kenden de regel prima. Ze dachten dat de regel altijd opging. En dat was hun (kleine) vergissing.*

*Intussen hebben diezelfde kinderen ons wel laten zien wat een regel is in de taal. Hoe zo'n regel consequent wordt toegepast! Ook al gebeurt dat onbewust, zonder dat je het zelf in de gaten hebt.*

Vervolgens presenteer ik een paar eenvoudige regels om (nieuwe) woorden te maken. Op de eerste plaats werk ik met veel omhaal van voorbeelden en tegenvoorbeelden toe naar:

*Op basis van werkwoord-stammen kun je goede Nederlandse woorden maken door er de uitgang -er achter te plakken.*

*Zo'n woord betekent dan altijd: iemand die ...t. In bepaalde gevallen verandert de uitgang -er in -der.*

Op de tweede plaats hetzelfde met de regel die op basis van werkwoordstammen ge-woorden maakt: *gepraat, gelul, gebonk, getimmer, getoeter*, enz.

In de opdrachten intussen 'worstelen' de leerlingen met een enkel ander woordvormingsregelkje (de vorming van verkleinwoorden) en worden ze geconfronteerd met 'problemen', uitzonderingen enz. met betrekking tot die regels. Om een paar voorbeelden te geven:

*Als je -tje, etje, -pje, -je achter een zelfstandig naamwoord plakt, krijg je verkleinwoorden. Dat is tenminste normaal het geval. Een tafeltje is een*

kleine tafel. *Een raampje is een klein raam. Een vaasje een kleine vaas enz.*  
*Maar de zaken liggen toch wat ingewikkelder. Kijk maar eens naar de volgende zinnen.*

- (30) *Hij heeft zijn vrouwtje Eugenie weer eens advies gevraagd.*  
(31) *Een heerlijke dag vandaag: lekker warm, het zonnetje schijnt, een klein beetje wind ...*  
(32) *Ik wil vijf ijsjes. De grootste die u hebt.*  
(33) *We hebben tien rondjes van 10 kilometer gefietst.*  
(34) *Ik heb zo'n hoofdpijn. Ik neem een asperientje.*

*Kun je hier ook zeggen: vrouwtje is kleine vrouw, zonnetje is kleine zon, ijsje is kleine ijs, asperientje is kleine asperine, enz.?*

*Kijk eens naar de volgende voorbeelden:*

- *overwinnaar: iemand die overwint*
  - *minnaar: iemand die mint*
  - *leraar: iemand die (anderen iets) leert*
  - *zondaar: iemand die zondigt*
  - *dienaar: iemand die (iemand anders) dient*
- Het lijken woorden die volgens 'onze' regels gevormd zijn. Maar dat is maar schijn. Want in feite zijn het uitzonderingen op de regel. Hoezo zijn het uitzonderingen?*

*Bij de vorige opdracht had je bij zin 9 moeten invullen: timmerman. En in zin 10: geneesheer. Tenminste dat was de bedoeling van de makers van deze oefening.*

*Over deze twee woorden zijn wel wat opmerkingen te maken. Op de eerste plaats zie je hier een voorbeeld van 'sociale discriminatie' in de taal. Een timmerman is een timmerman, een dokter is een geneesheer. Niet timmerheer en geneesman! Je ziet dat wel vaker. Iemand die groenten verkoopt is een groenteboer. Maar iemand die verzekeringen verkoopt, is een verzekeringsagent en geen verzekeringsboer. Iemand die vis verkoopt, noemt men een visboer, maar iemand die auto's verkoopt geen auto-boer. Nee, zo iemand heet heel sjiek auto-dealer! Verzekeringsagenten en auto-dealers vinden zichzelf 'belangrijker' dan visboeren en groenteboeren. Dat vind je terug in de taal. Ken je zelf nog meer voorbeelden?*

*Op de tweede plaats: de woorden timmerman en geneesheer gaan niet volgens de regel van deze paragraaf. Ze moeten dus apart worden geleerd.*

*Wat zou je trouwens zeggen als iemand in plaats van geneesheer het woord genezer en in plaats van timmerman het woord timmeraar had ingevuld in de oefening van de vorige opdracht?*

(In de opdracht die aan deze laatste voorafgaat maken de leerlingen een oefening die ik heb overgenomen uit de Niveau cursus Taalstructuur<sup>7</sup> en waarin allerlei uitgangen ter vorming van 'nomina agentis' op één hoop worden gegoooid: -aar, -er, -eur, -ant. Ik vraag de leerlingen hierop wat commentaar te leveren.)

*Er zijn mensen die beweren dat ge-woorden een 'prejoratieve' bijklank hebben. Dat wil zeggen: een ongunstige betekenis. Ik denk dat dat in het algemeen niet waar is. Maar 'ergens' hebben die mensen misschien wel gelijk. Het is opvallend dat in het dagelijkse taalgebruik bijvoorbeeld het woord ge-eet nauwelijks voorkomt. Gevreet komt wel veel voor. Gezuip hoor je vaker dan gedrink. Gesteel heb ik nog nooit gehoord. Maar gejat des te vaker! Je zegt ook niet zo gauw: gekook. Maar wel: gekokkerel. Geklets zeg je vaker dan gepraat.*

*Denk ook maar eens aan allerlei 'platte', maar veel voorkomende woorden als: gelul, gezeik, geouwehoer, gezanik enz.*

*Kun je dit met nog meer voorbeelden aanvullen? Ben je het met me eens dat ge-woorden wel vaak een ongunstige betekenis hebben, maar lang niet altijd? Voorbeelden?*

*Hoe zou het komen dat de meeste voorbeelden van deze opdracht wél een ongunstige betekenis hebben?*

Ging het bij de regels tot nu toe om woordvorming van het type 'woord plus voorvoegsel of uitgang', in de voorlaatste les gaat het, uitgebreider (want in het algemeen iets makkelijker en 'dus' leuker!), over wat traditioneel *samenstelling* genoemd wordt. Ik laat zien dat er ook hier een regel in het spel is, maar een zeer *globale* en dat er dus méér nodig is voor het maken en begrijpen van dit soort (nieuwe) woorden dan je houden aan eerder genoemde spelregels. Dat méér is de context. Woorden als *surfer, gepiraat, trotter, getrot* zijn zonder context wel te gebruiken. Voorwaarde is alleen dat je het basis-werkwoord kent. Bij samenstellingen als bijvoorbeeld *zalmroos, preibloem, feestkilo* enz. is dat niet zo. Ook al ken je de samenstellende woorden, voor de

samenstelling zelf is een context noodzakelijk. Een paar voorbeelden van opdrachten die hierbij gedaan kunnen worden:

*Lees eerst het volgend 'gesprekje' eens door. Als je begrijpt wat het 'probleem' is, kun je dan zelf een paar andere voorbeelden van dit soort woorden verzinnen? Kun je trouwens het 'probleem' in verband brengen met het onderwerp van deze paragraaf? Hoe dan?*

Annie:

*Bij ons op school zijn de wiskunde-lessen echte blok-uren.*

Jan:

*Hoezo? Krijg je dan twee keer 50 minuten achter elkaar wiskunde? Dat lijkt me vervelend!*

Annie:

*Nee hoor! Het is telkens gewoon één uur, maar het is wel een blok-uur!*

Jan:

*Ik snap er niks van. Hoe kan dat nou? Op onze school wordt bijvoorbeeld Nederlands gegeven in een blok van twee lessen achter mekaar. Dat heten blok-uren!*

Annie:

*O, zit dat zo? Dat hebben we op onze school niet. Bij ons bedoelen we met een blok-uur een uur waarin je hard moet 'blokken'!*

Jan:

*Raar! Hé, ik hoorde dat die buurman van jullie een aardappelschilmachine heeft aangeschaft.*

Annie:

*Klopt!*

Jan:

*Maar ik dacht dat die man veeboer was. Wat moet die dan met zo'n ding? Hij verbouwt toch helemaal geen aardappelen?*

Annie:

*Jij denkt zeker dat een aardappelschilmachine een machine is om aardappelen te schillen?*

Jan:

*Tuurlijk! Wat anders?*

Annie:

*Een machine om aardappelschillen te verwerken tot veevoer! Onze buurman haalt eens in de week in de buurt de aardappelschillen op, stopt die in de machine voor zijn veul Ik snap niet dat jij dat niet snapte. Ik dacht dat jij zo technisch was en zoveel verstand van machines had!*

Jan:

...

*De context is voor samenstellingen van het grootste belang. Je kunt allerlei samenstellingen bedenken. En ze worden prima begrepen als je ze maar voorziet van een passende context. Een paar voorbeelden:*

*\* Ik ben helemaal niet gelovig. Maar toch ga ik af en toe naar de kerk. Voornamelijk vanwege dat typische licht in kerkgebouwen. Het zonlicht wordt door al die gebrandschilderde ramen gefilterd tot kerklicht. Dat vind ik zo prachtig!*

*\* In de tekenkast vind je op de bovenste plank grote vellen wit tekenpapier. Daaronder staan de potjes verf. Op de onderste plank potloden, houtskool, enz.*

*\* Ik had geen geld voor een boekenkast. Daarom heb ik bij de groenteboer wat lege sinaasappelpakketjes gehaald, ze op elkaar getimmerd, geverfd en nu heb ik een prachtige boekentoren.*

*Hieronder staat een oefening die ik weer eens overneem uit een ander schoolboek.<sup>7</sup> Maak die eerst maar eens even!*

*Maak van twee woorden één woord!*

*Pas op! De woorden in de tweede rij staan niet op de goede plaats. Schrijf alleen het lange woord op!*

1 regen	boot	1. regen ...
2 vlieg	molen	2. vlieg ...
3 stoom	veld	3. stoom ...
4 vogel	riem	4. vogel ...
5 glij	blad	5. glij ...
6 zweef	bel	6. zweef ...
7 bots	baan	7. bots ...
8 broek	bui	8. broek ...
9 fiets	auto	9. fiets ...
10 bloem	kooi	10. bloem ...

*Ik neem aan dat je deze oefening zonder problemen hebt kunnen maken. Ik neem ook aan dat je allemaal bekende samenstellingen hebt gemaakt. Heel keurig: regenbui, vliegveld, stoomboot, enz. Primal*

*Maar ik daag je nu uit van die twee rijtjes eens wat minder alledaagse samenstellingen te maken. Dat lukt ook uitstekend, zeker als je er wat context omheen bouwt! Probeer maar.*

*Laat ieder op een stapeltje kleine kaartjes 'gewone' woorden schrijven. Eén op elk kaartje. Daarna de kaarten schudden. De een laat de ander*



*twee kaarten 'trekken' en van de woorden die erop staan, maakt de ander een samenstelling. Liever gezegd: hij zorgt dat hij voor de dan ontstane samenstelling een passende context levert. Tenminste als het een ongewone samenstelling is. Affijn, je kunt zelf eventueel nog wel wat variaties op dit spelletje bedenken!*  
*Het lijkt me trouwens ook heel leuk om die context te tekenen, in plaats van die met woorden te 'schilderen'!*

In de laatste les vat ik alles heel kort samen en geef ik nog een opdracht die de leerlingen kan helpen al het voorgaande in die zin een beetje te relativiseren dat een taal en dus ook woordvorming nooit helemaal te vatten is in mechanische 'procedures', hoe zeer die er — tot gemak van de taalgebruiker — ook wél zijn. Woorden als *vechtjas*, *klets kop*, *lamstraal* enz. 'vallen buiten' de besproken woordvorming. Hetzelfde kan gezegd worden van een woord als *luisteraar*, in zoverre een luisteraar niet zomaar  *iemand die luistert* is, maar iemand die (bijvoorbeeld) naar de radio luistert.

In de lijn die ik hierboven geschetst heb, zal de taalkundig geschoolde lezer ongetwijfeld de theoretische achtergrond van de generatieve grammatica, in het bijzonder de generatieve morfologie herkennen.<sup>8</sup> Dat klopt, maar ik haast me te vertellen dat dit slechts waar is voor wat betreft de algemene 'lijn'. In het feitelijke leerlingen-materiaal heb ik me aan deze taal-theoretische achtergrond weinig gelegen laten liggen. Het gaat mij er alleen om dat leerlingen met plezier denken over, spelen en experimenteren met taal en woorden. Dát is de bedoeling van de lessenserie.

### Ten slotte

In dit artikel heb ik verteld over mijn poging een serie lessen taalbeschouwing te maken rond woordvorming. Misschien kan het collega's inspireren, tot navolging of tot kritiek ... Iemand die voor deze lessenserie meer belangstelling heeft, kan *Het woordenboek in je achterhoofd* eventueel bij mij bestellen.<sup>9</sup>

### Noten

- 1 P.M. Nieuwenhuijsen *Gerichte taalbeschouwing* Groningen 1979, p. 15.
- 2 ACLO-M / sectie Moedertaal van de SLO *Over onderwijs in taalbeschouwing* Enschede 1981, p. 55.
- 3 Idem, p. 56-65.
- 4 Idem, p. 65.
- 5 Leo Lentz (SLO), in een brief aan mij van 16 juli 1982, naar aanleiding van de lessenserie.
- 6 'Eigenlijk' gaat het natuurlijk niet om lettercombinaties maar om *klankcombinaties*. Maar hier en in het vervolg gebruik ik bij voorkeur dezelfde niet-technisch-wetenschappelijke 'terminologie' als in de lessenserie.
- 7 J.J. van Alphen en drs A.F.J. Haans *Niveaucursus taalstructuur* Den Bosch z.j.
- 8 Voor geïnteresseerden: zie bijvoorbeeld G.E. Booij (red.) *Morfologie van het Nederlands* Amsterdam 1979 (de inleiding) of G.E. Booij *Generatieve fonologie van het Nederlands* Utrecht/Antwerpen 1981 (Aula-paperback 55). (hoofdstuk 7).
- 9 Het boekje telt 77 pagina's A4, is voorzien van een groot aantal illustraties van de hand van Sjef de Heij en is voor f 9,10 te verkrijgen, door overmaking van dit bedrag op postgiro 1516802, t.n.v. Wim Taks, Marnixkade 80 I, 1015 ZG Amsterdam (de portokosten zijn inbegrepen!).

### Adressen van de auteurs in dit nummer:

Rein ten Have, De Hennepe 233, 4003 BA Tiel  
 Jan Lips, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede  
 Willie van Peer, Dr. van Campenstraat 1, 4811 RH Breda  
 Willem Spee, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede  
 Wim Taks, Marnixkade 80 I, 1015 ZG Amsterdam  
 Betske Tans-Salverda, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede  
 Rob Woortman, Prinsengracht 306, Amsterdam