

## Het wonder wijzen. Taalbeschouwing in de basisschool

### 1. Inleiding

Taalbeschouwing is op dit moment in Vlaanderen een belangrijk aandachtspunt. De leerplannen taalbeschouwing zijn als het ware vers van de pers en ook de hogescholen richten scholing in over dit onderwerp. In Nederland lijkt de situatie enigszins anders te zijn. In 1978 deed het *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*, het zo befaamde ACLO-M rapport, heel wat stof opwaaien. Dit rapport bracht het advies uit om het 'op zichzelf staande, systematische, gebruikelijke grammatica-onderwijs in de lagere school' af te schaffen. Tevens werd er een pleidooi gehouden om het grammatica-onderwijs ruimer op te zetten dan tot dan toe het geval was: van grammatica naar taalbeschouwing dus (ACLO-M, 1978). Onder taalbeschouwing versta ik reflectie op alle aspecten van taal. Onder reflectie wordt een actief onderzoek van taalverschijnselen verstaan. Alle aspecten van het taalsysteem en taalgebruik kunnen het onderwerp van een dergelijk onderzoek vormen (Van Gorp, 1996).

In de jaren negentig lijkt het stof neergedaald te zijn en wordt de discussie over andere onderwerpen gevoerd. Maar we moeten ons afvragen of het onderwijs in taalbeschouwing vandaag wel van dien aard is dat het onderwerp terecht buiten de discussie wordt gelaten. Als we naar de huidige klaspraktijk kijken, kunnen we alleen maar constateren dat er niet veel redenen zijn om de ogen ervan af te wenden (tenzij met enig gevoel van schaamte). In de basisschool wordt nog altijd heel wat tijd besteed aan traditionele grammatica (10% van de lestijd in Nederland, bijna 20% in Vlaanderen gaat naar woordbenoeming en zinsontleding) in vergelijking met andere taalbeschouwelijke onderwerpen (15,5% in Nederland en 10,6% in Vlaanderen) (Taakgroep Nederlands, 1992). De kostbare tijd die aan taalbeschouwing wordt besteed, levert, zeker wat de traditionele grammatica betreft, niet al te veel op<sup>1</sup>. Wat leerstofselectie betreft hebben Jacobs en Van Gelderen (in dit nummer) een aantal recente taalmethoden bekeken. Ook zij komen tot een aantal bedroevende bevindingen. Formele taalbeschouwing overheerst nog altijd en er is onvoldoende sprake van een duidelijke opbouw of een doelgerichte leerstofselectie<sup>2</sup>.

De vraag naar leerstofselectie (de wat-vraag) is onlosmakelijk verbonden met het waarom en het hoe van taalbeschouwing? Slechts het gecombineerd zoeken naar plausibele antwoorden op de wat-, waarom- en hoe-vraag kan leiden tot doordacht en kwalitatief goed taalbeschouwingsonderwijs. Waar Jacobs en Van Gelderen het uitvoerig over de wat-vraag hebben, wil ik dieper ingaan op de waarom- en vooral de hoe-vraag<sup>3</sup>. Het is opmerkelijk dat in sessies waar leerkrachten, begeleiders en docenten samenzitten en actief werken rond taalbeschouwing, de deelnemers telkens opnieuw uitkomen bij een taalbeschouwingsonderwijs dat in geen enkele methode teruggevonden wordt. Er worden schitterende, motiverende lessen geconstrueerd

waarin alle vaardigheden geïntegreerd aan bod komen, waarin van natuurlijke taalgebruikssituaties vertrokken wordt, waarin kinderen zelf op zoek gaan naar de regelmatigheden achter taal en waarin vooral ook weinig traditionele grammatica-onderwerpen overheersen. Bijna het tegengestelde dus van de huidige klaspraktijk. Hoe komt het toch dat vernieuwende inzichten zo weinig doordringen tot de klaspraktijk? Het antwoord hierop heeft te maken met het blijven vasthouden aan traditie wat betreft inhoud, onder meer omdat formele kenmerken van taal 'grijpbaarder' zijn dan semantische of pragmatische aspecten; wat betreft werkvormen omdat uitleg gevolgd door inoefening zo controleerbaar en duidelijk is in tegenstelling tot het zogenaamde inductieve werken dat alleen maar tijdrovend is en waarin de leerlingen als een losgeslagen schip alle kanten kunnen uitzwakken; en wat betreft doelstellingen omdat kennis van allerlei talige regels nu eenmaal makkelijker is dan de leerlingen inzicht in taal bij te brengen - een inzicht dat trouwens veel leerkrachten zelf ontberen. En bovendien: iets wat al altijd zo geweest is, kan toch niet slecht zijn?

Maar deze aanhangers van traditie vergeten dat de geschiedenis van het grammatica-onderwijs niet zo eenduidig is<sup>4</sup>. De, hier vrij extreem voorgestelde, tweestrijd tussen traditie en vernieuwing kan alleen maar in het voordeel van vernieuwing beslecht worden als er voldoende argumenten, gestaafd door onderzoek, op tafel worden gelegd; als er gefundeerde keuzes worden gemaakt met betrekking tot het wat, waarom en hoe van taalbeschouwingsonderwijs - keuzes die vastgelegd worden in eindtermen en leerplannen en die ook in taalmethoden concreet worden uitgewerkt.

## **2. Waarom taalbeschouwing<sup>5</sup>?**

### **2.1. Taalbeschouwing in functie van taalvaardigheid**

Het ACLO-M rapport verwierp het argument dat grammatica-onderwijs de taalvaardigheid bevordert. Het pleitte voor een ruimer taalbeschouwingsonderwijs dat ook beter geïntegreerd zou worden in het overige taalonderwijs, met name om die band met taalvaardigheid wél te kunnen leggen. Ook recente publicaties en leerplannen stellen de relatie tussen taalbeschouwing en taalvaardigheid voorop (Aarnoutse e.a., 1995; OVSG, 1997; Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1996). De relatie tussen taalbeschouwing en taalvaardigheid is echter niet onproblematisch. Laat ik deze relatie bekijken vanuit drie enigszins verschillende invalshoeken. De eerste invalshoek is de rol die expliciete kennis van grammaticaregels, zoals beoogd in het traditioneel grammatica-onderwijs, speelt op taalvaardigheid. Vervolgens bekijk ik de rol van een recente vorm van grammatica-onderwijs, het zinsbouwonderwijs. Tenslotte stelt zich de vraag wat de rol is van expliciete kennis zoals die beoogd wordt in taalbeschouwingsonderwijs ten opzichte van de impliciete kennis waarop taalvaardigheid een beroep doet.

In de toegepaste taalkunde wordt meestal de rol die expliciete kennis van grammaticaregels speelt bij het opbouwen van taalvaardigheid onderzocht. De relatie tussen taalbeschouwing als ruim begrip en taalvaardigheid krijgt beduidend minder aandacht. Wat taalverwerving betreft, wordt opgemerkt dat expliciet onderwijs van grammaticaregels enkel een rol kan spelen bij de opbouw van taalvaardigheid als die regels betrekking hebben op taalverschijnselen die de leerlingen nog niet (voldoende) beheersen (Ellis, 1992). Bovendien wordt gesteld dat grammaticaregels hoogstens een ondersteunend effect kunnen hebben (soms zelfs een negatief effect) en dat dat effect zeker niet onmiddellijk te verwachten is. Uit dit beeld blijkt duidelijk dat we van de traditionele grammatica op de basisschool niet veel heil moeten verwachten wat betreft de verbetering van taalvaardigheid. De regels die aan de leerlingen aangeboden worden, zijn meestal vijgen na Pasen. Bijna alle regels die leerlingen aangeboden krijgen in de traditionele grammatica hebben betrekking op taalverschijnselen die de leerlingen al lang beheersen. Appel & Vermeer (1994:209) formuleren het als volgt: 'Bij jonge kinderen is het geven van grammatica-regels zinloos.'

En hoe zit het met de nieuwere vormen van grammatica, bijvoorbeeld het zinsbouwonderwijs, die de laatste 10 jaar ontwikkeld zijn en geleidelijk ingang hebben gevonden in een aantal methoden? Goed zinsbouwonderwijs bakent zijn doelstellingen in ieder geval zorgvuldiger af. Zinsbouwonderwijs staat ten dienste van het schrijfonderwijs. Als het taalgedrag van de leerlingen positief beïnvloed wordt door zinsbouwonderwijs, zal zich zo'n effect vooral in meer formele situaties (naast schrijven eventueel ook spreken) manifesteren waarin de leerlingen over meer tijd beschikken om weloverwogen te formuleren. De leerlingen staan stil bij wat ze willen zeggen en hoe ze dat willen zeggen en gaan zo vrijer en zelfbewuster om met taal.

Uit het proefschrift van Van de Gein (1991) blijkt dat zinsbouwonderwijs op alle fronten te verkiezen is boven traditionele grammatica. Kinderen die zinsbouwonderwijs gevolgd hebben, scoren beter op het gebied van schoolgrammaticale kennis, zinsbesef en beknoptheid (op het niveau van de zin) dan de kinderen die traditionele grammatica kregen. Van de Gein komt tot de conclusie dat dit onderwijs de kinderen van kennis voorziet die ze nodig hebben als ze schrijven en dat er een spontane transfer plaatsvindt van die kennis naar stelvaardigheid. Belangrijk is wel dat de resultaten wegebben zodra met het zinsbouwonderwijs gestopt wordt. Niet onbelangrijk is ook de conclusie dat de kwaliteit van de door de leerlingen geschreven teksten onveranderd bleef tijdens het experiment en dat die bevinding geldt voor alle experimentcondities (traditionele grammatica, zinsbouwonderwijs en direct stelonderwijs). Er was ook geen wezenlijk verschil wat betreft beknoptheid tussen de zinsbouwconditie en de directe stelconditie. Ondanks de positieve bevindingen ten opzichte van het traditionele grammatica-onderwijs, zijn de effecten op het gebied van schrijfvaardigheid (en dus taalvaardigheid) niet om een gat van in de lucht te springen. Dit onderzoek wijst nog eens op het feit dat we er niet te snel van mogen uitgaan dat welke vorm van taalbeschouwing dan ook een gunstig effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen.



En hoe zit het nu met de relatie tussen taalbeschouwing en taalvaardigheid? Algemeen wordt gesteld dat kritisch kijken naar het eigen taalgebruik en dat van anderen de taalvaardigheid ten goede kan komen. In lessen taalbeschouwing (hier dus in zijn ruime betekenis) komt men tot een bewustwording en die bewustwording leidt meestal tot een explicitering van gevonden inzichten of kenmerken van taalverschijnselen. Men maakt het vaak onbewuste bewust. Welke rol speelt die bewuste, expliciete kennis nu bij het opbouwen van taalvaardigheid? Waarbij ik taalvaardigheid wil typeren als impliciete kennis. Immers de bedoeling is dat kinderen automatisch, zonder erbij na te denken taal kunnen gebruiken.

In de literatuur over toegepaste taalkunde vind je drie posities terug met betrekking tot de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis.

De 'non-interface hypothese' zegt dat er geen band is tussen expliciete en impliciete kennis. Beide zijn andere soorten kennis die een andere rol spelen. Krashen (1981) is de grote verdediger van dit standpunt. Expliciete kennis wordt geleerd en impliciete kennis wordt verworven. Expliciete kennis vervult enkel een rol in taalvaardigheid als zogenaamde monitor. Maar die monitor kan slechts onder bepaalde omstandigheden (bijv. voldoende tijd en een gerichtheid op vorm) een rol spelen, bijvoorbeeld bij schrijven. (Vergelijk deze positie met de doelstellingen van zinsbouwonderwijs.)

De 'sterke interface hypothese', de tegenovergestelde visie (o.a. Sharwood Smith, 1981), stelt dat het aanbieden van expliciete regels gekoppeld aan oefenmogelijkheden die de leerder in staat stellen om bewuste, gecontroleerde kennis om te zetten in automatische kennis, leidt tot verwerving. Deze sterke interface hypothese wordt vandaag de dag niet echt meer aangehangen. Waar deze hypothese expliciete en impliciete kennis op één continuüm legt, waarbij de overgang van de ene soort kennis naar de andere plaatsvindt via oefening, stellen onderzoekers meer en meer dat expliciete en impliciete kennis twee verschillende soorten kennis zijn en dat beide soorten kennis gecontroleerd of automatisch kunnen functioneren (Ellis, 1994). Zo komt Ellis (1994) tot het volgende overzicht:

→via oefening→	
gecontroleerde expliciete kennis	geautomatiseerde expliciete kennis
gecontroleerde impliciete kennis	geautomatiseerde impliciete kennis
→via communicatief gebruik→	

*Figuur 1 Soorten impliciete en expliciete kennis naar Ellis (1994)*

De overgang van gecontroleerd naar automatisch verloopt volgens Ellis via oefening. Maar waar bij expliciete kennis grammatica-oefeningen een rol kunnen spelen, speelt bij impliciete kennis gelegenheden tot gebruik in communicatieve contexten een rol.



Ellis wijst er trouwens nog op dat geautomatiseerde expliciete kennis wel eens voortdurende oefening nodig zou kunnen hebben. Iets waar Van de Gein (1991) ook op wijst.

Het onderstaande incident laat duidelijk zien hoe expliciete en impliciete kennis los van elkaar staan. Genghis, een Turkse immigrant, is wel in staat te verwoorden hoe het systeem van de werkwoorden in het Engels in elkaar zit, maar hij is niet bij machte die kennis ook in de praktijk toe te passen.

"Before I came here I was knowing all the English language tenses...present tense... past tense... present perfect tense... perfect tense... future tense... future in the past... everything... I was knowing... I am knowing now... I just asked, er, one day the boss, I said to him "How you knowing this tense?" for example go... How can you use this word? ... past tense? present tense? the other tense? He just looked at me like that... he told me "I don't know Genghis." This is Australian people. I am Turkish people. I am knowing, he doesn't know. Can you explain this?" (Genghis, geciteerd in Johnston, 1987:5)

Is er dan geen enkele relatie tussen expliciete en impliciete kennis? Toch wel, zegt Ellis en dan komen we uit bij de 'zwakke interface hypothese'.

De zwakke interface hypothese stelt dat er onder bepaalde voorwaarden een rechtstreeks verband kan zijn tussen expliciete en impliciete kennis, maar dat die band meestal indirect zal zijn. Expliciete kennis kan onmiddellijk overgaan in impliciete kennis wanneer de leerder een ontwikkelingsstadium heeft bereikt waarin een bepaalde regel precies thuishoort. De kans dat de informatie die we aan kinderen voorschotelen precies aansluit bij hun behoefte en ontwikkelingsstadium is echter bijzonder klein.

Spontane vragen en opmerkingen van kinderen kunnen indicaties zijn van waar kinderen klaar voor zijn. Ze geven aan welke taalelementen of regels kinderen in het taalaanbod opmerken. Incidentele taalbeschouwing zou daar dus beter op kunnen inspelen dan een intentionele taalbeschouwingslijn<sup>6</sup>.

Een andere en meer waarschijnlijke mogelijkheid is dat expliciete kennis indirect bijdraagt tot impliciete kennis. Zo kan expliciete kennis van nut zijn omdat deze leerders nieuwe elementen in het taalaanbod helpt opmerken en leerders aanzet tot het vergelijken van het taalaanbod met hun eigen taalvermogen. Op die manier merken leerders een kloof op tussen wat van hen gevraagd wordt en wat ze kunnen. Het herkennen van die kloof kan een stap in de richting van taalverwerving opleveren, maar wanneer die stap effectief wordt en zich dus ook toont in het taalgebruik van de leerder, hangt af van de leerder zelf en van het taalgebruik waarmee hij verder nog wordt geconfronteerd.

Het besluit dat we uit het bovenstaande overzicht kunnen trekken is dat we door onze taalbeschouwingsactiviteiten hoogstens kapstokken of invalshoeken aan de leerder aanbieden die in de toekomst nuttig kunnen zijn voor zijn taalverwerving (Lightbown, 1985). Via taalbeschouwingsactiviteiten trekken we de aandacht van de leerder op

bepaalde taalverschijnselen. Maar we mogen geen onmiddellijke en spontane integratie of verinwendiging van nieuwe taalverschijnselen verwachten. Expliciete kennis kan daarentegen wél een invloed hebben op taalvaardigheid wanneer die taalvaardigheid onderworpen is aan een monitor die de nodige tijd en aandacht heeft om alles wat er talig gaande is te beïnvloeden. We moeten het effect van taalbeschouwingsonderwijs op de taalvaardigheid van leerlingen dus niet overschatten.

Willen we een taalbeschouwingsonderwijs dat een functie vervult in het opbouwen van de taalvaardigheid van leerlingen dan moeten we kiezen voor een vorm van taalbeschouwing die ontstaat vanuit de behoefte van leerlingen (dus op een incidentele wijze). Met name als het nadenken over taal gekoppeld wordt aan een probleem dat de leerlingen ervaren (hebben) bij het uitvoeren van een taak, zal de expliciete informatie die zo'n taalbeschouwelijk moment oplevert, als relevant en onmiddellijk toepasbaar ervaren worden en daardoor een grotere kans hebben om enig effect te hebben op het taalgebruik van de leerlingen. Bij alle andere vormen van taalbeschouwing moeten we niet te snel met de slogan 'Bevordert de taalvaardigheid' te koop lopen. Expliciete kennis speelt eerder een minimale dan een maximale rol in het opbouwen van taalvaardigheid.

## **2.2. Taalbeschouwing in functie van beschouwingsvaardigheid**

Bij het bekijken van de Vlaamse eindtermen voor het basisonderwijs (Departement Onderwijs 1995:43) valt op dat de waarde van taalbeschouwing vooral ligt in het feit 'dat het kinderen alert leert zijn om in natuurlijke situaties over taal en taalgebruik na te denken, 'te reflecteren''. Het leren nadenken over taal is een belangrijke schoolse doelstelling die nauw aansluit bij de wijze waarop op school de wereld wordt bekeken. Het onderwijs heeft als belangrijkste doelstelling de kinderen iets te leren over de wereld waarin ze leven. De manier waarop de school de wereld benadert, verschilt echter van de wijze waarop een kind de wereld ervaart. In vakken als geschiedenis en aardrijkskunde wordt er minder rekening gehouden met de ervaringen van de kinderen met de wereld, dan met de systematiek die achter die wereld schuilgaat. De wereld zoals het kind die ziet, bijvoorbeeld een mooie rivier, moet plaats ruimen voor een meer objectieve interpretatie van die werkelijkheid, bijvoorbeeld: De Schelde verbindt Gent met Antwerpen en is een belangrijke verkeersader. De zaakvakken leren de kinderen voornamelijk achter de dingen te kijken, de wereld op een abstracte wijze te benaderen, los van hun persoonlijke ervaringen.

Deze manier om naar de werkelijkheid te kijken, is iets wat een kind moet leren. Ze verschilt fundamenteel van het leerproces buiten de school dat veel meer een ervaringsgericht leren is. Het benaderen van de wereld als een objectieve werkelijkheid is typisch voor de westerse wetenschap en is in de loop van de tijd een belangrijk kenmerk van onderwijs geworden (Wielemans, 1993). Het geleidelijk introduceren van een dergelijke kijk op de wereld is dan ook geen luxe. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen een dergelijke systematische visie op de wereld te

ontwikkelen. Ze moeten hun beschouwingsvaardigheid ontwikkelen. En dat is een taak van het onderwijs (Donaldson, 1992).

Taal heeft in dit alles een bijzondere en complexe functie te vervullen. Eén van de functies van taal die nauw samenhangt met het benaderen van de wereld als een objectieve werkelijkheid, is de conceptualiserende functie. Taal stelt een mens in staat om de wereld te begrijpen. Taal legt als het ware een bepaalde orde op aan de wereld. Waar een kind dat volop zijn taal aan het verwerven is, nog zijn eigen orde oplegt aan de wereld rondom hem, is het de bedoeling dat op termijn zijn subjectieve indeling samenvalt met de 'objectieve' indeling van de gemeenschap waarin het kind leeft. Taal heeft dan als functie de legitieme werkelijkheid af te bakenen en te identificeren. Deze legitieme werkelijkheid is het onderwerp van de exacte wetenschappen. Die gaan ervan uit dat de wereld objectiveerbaar en kenbaar is (Schrödinger, 1967). De manier waarop wetenschap bedreven wordt stelt echter bepaalde eisen aan taal. Wetenschappelijke bevindingen moeten precies en op een ondubbelzinnige wijze weergegeven worden. Er is behoefte aan onpersoonlijke verklaringen, logische uiteenzettingen en precieze beschrijvingen (Crystal, 1987).

Kortom, wetenschap vergt een gezamenlijke, objectieve taal. Een gezamenlijke taal houdt niet alleen kennis in van de 'juiste' namen waarmee men de dingen benoemt; zij omvat ook kennis van de 'juiste' syntaxis waarin beweringen en vragen gesteld moeten worden. Zij weerspiegelt een gezamenlijke verstandhouding over wat een legitieme vraag en een zinvol antwoord is. Iemand wordt onmiddellijk als gekwalificeerd wetenschapper op een bepaald gebied herkend aan zijn 'correcte' gebruik van woordenschat en syntaxis en aan zijn merkbaar begrip voor wat een goede vraag en een bevredigend antwoord mag heten (Keller, 1985).

Taal is dus niet alleen een instrument om de wereld te objectiveren. Taal is ook het onderwerp zelf van objectivatie. Zo is taal het object van wetenschappelijk onderzoek in de taalkunde. Ook heeft de maatschappij 'een diepgewortelde visie op taal als onafhankelijk bestaand object, als een autonoom wezen met zijn wetmatigheden die niet door mensen worden bepaald of beïnvloed' (Blommaert & Verschueren, 1992). Die visie leidt tot een aantal misvattingen over taal die zowel in het onderwijs als in het maatschappelijk en politiek discours vaak expliciet, maar meestal impliciet terug te vinden zijn. Zo wordt bijvoorbeeld de sociolinguïstische bevinding dat variabiliteit de normale toestand is waarin talen zich bevinden, vaak genegeerd of als negatief bestempeld<sup>7</sup>.

Op het ogenblik dat in het onderwijs begonnen wordt met de wereld vanuit een wetenschappelijk gezichtspunt te benaderen, is het noodzakelijk dat de leerling ook beschikt over de nodige talige middelen om die wereld op een systematische wijze vorm te geven (Jaspert, 1996). Leerlingen moeten definities kunnen geven, moeten met formeel logische verbanden kunnen werken. Ze zullen met andere woorden ook taal als een systeem, als een verzameling van elementen en regels moeten kunnen benaderen. Leerkrachten mogen van leerlingen niet verwachten dat ze taal al als een abstract systeem kunnen beschouwen. De leerlingen moeten dit juist geleidelijk leren. Taalbeschouwing heeft daarin een belangrijke rol te vervullen. Taal is een stukje van



de wereld waar kinderen al van jongs af mee vertrouwd zijn. Het kijken naar wat er allemaal achter taal te ontdekken valt, levert een mooie aanzet om de leerlingen te leren omgaan met dat abstracte systeem van kennisverwerving. Bovendien kan via taalbeschouwing aangetoond worden dat bepaalde vaak onbewuste visies op taal simplificaties van een veel complexere werkelijkheid zijn. De idee dat regels niet moeten worden voorgesteld als onomstotelijke waarheden over taal, maar als mogelijke manieren om te beschrijven hoe taal zich soms 'gedraagt' en dat deze beschrijvingen bovendien voor discussie vatbaar zijn (Van Gelderen, 1988), maakt hiervan wezenlijk deel uit.

### 3. Hoe werken aan taalbeschouwing?



*Taalbeschouwing in de kleuterklas (uit: Jaspaert, 1997)*

De tekening van een kleuterklas, neemt twee belangrijke tradities op de korrel. Enerzijds is er de wijze waarop taalbeschouwing onderwezen wordt. In dit geval klassikaal en vanuit de leerkracht. Laat ik dit gelijk stellen aan deductief onderwijs. Anderzijds vertrekt de vraag van de kleuterleidster vanuit de vorm van taal 'Wat is het langste woord?' terwijl de kleuters vanuit de betekenis denken. Voor hen is een reus een stuk groter dan een kabouter. Dit leren denken vanuit de vorm van taal, waarbij de vorm losgekoppeld moet worden van de betekenis/werkelijkheid, is iets wat kinderen maar geleidelijk leren. Het meest natuurlijke perspectief voor kinderen en ook nog voor volwassenen is dat van de betekenis. Laat ik deze twee gedachten verder uitwerken.

### 3.1. Deductief: presentatie en inoefening

De traditionele en nog altijd wijd verspreide onderwijsvorm voor taalbeschouwing lijkt nog altijd de deductieve aanpak te zijn. Bekijk het onderstaande voorbeeld<sup>8</sup>.

**Is het zo, of vindt men het zo?**

a Lees deze vier zinnen!

- 1 Ons land is verdeeld in tien provincies.
- 2 Francis vindt de Limburgers de vriendelijkste mensen van Vlaanderen.
- 3 Ik vind de Belgische kust de leukste plaats om met vakantie te gaan.
- 4 Oostende ligt aan de Belgische kust.

b Zeg nu in welke zinnen iets staat dat echt zo is!  
Zeg ook eens een zin waarin je vertelt dat iets echt zo is!

**Een feit is iets dat je hoort of leest en dat je kan controleren of het waar is.**

c Kijk terug naar a!  
Welke zinnen vertellen dat iemand iets zo vindt?  
Zeg ook een zin waarin je iets vertelt hoe je iets vindt!

**Een mening is iets dat iemand beweert en dat je niet kan controleren of het echt waar is.**

d Zeg van elke zin of hierin een **feit** of een **mening** staat!

- 1 Brussel is de hoofdstad van België.
- 2 In de Ardennen kun je fijn fietsen.
- 3 Het Gentse Gravensteen is de mooiste burcht van Vlaanderen.
- 4 Antwerpen is de naam van een stad maar ook van een provincie.
- 5 Vlaams-Brabant ligt in het midden van ons land.
- 6 Dat dorpje heeft een draak in haar wapenschild.
- 7 Het park in onze gemeente is het best verzorgde van de provincie.
- 8 Het hoogste punt van België ligt in de provincie Luxemburg.

9 In de Kempen zijn de rustigste fietspaden van ons land.

10 Onze gemeente is meer dan 1000 jaar oud.

e Maak jij eens reclame voor jouw gemeente!

Doe dit met twee zinnen om toeristen te lokken!

In de ene zin moet je een feit vermelden!

In de andere zin mag je een mening geven!

Als we naar de voorbeeldjes over feiten en meningen kijken, merk je al snel dat hier eerder lippendienst bewezen is aan inductief onderwijs, dan dat er echt werk van gemaakt is<sup>9</sup>.

De leerlingen vertrekken van een beperkt, gecontroleerd aanbod, namelijk vier voorbeeldzinnen, dat ze bekijken, waarbij ze zelf niet eens een onderscheid tussen de zinnen mogen ontdekken. Nee, ze worden met hun neus op de feiten gedrukt: de gestelde vragen laten weinig aan de verbeelding van de kinderen over. Al snel worden 'feit' en 'mening' gedefinieerd, waarna het 'geleerde' ingeoefend wordt aan de hand van tien nieuwe zinnen. Ten slotte krijgen de leerlingen nog een 'communicatieve' opdracht waarbij ze een reclametekst van twee (slechts twee!) zinnen (één feit en één mening) mogen maken.

In een deductieve aanpak kun je twee fasen onderscheiden in het leren van taal. In een eerste fase wordt de leerstofinhoud gepresenteerd. In die presentatie is de leerkracht de echte bron van informatie. Hij presenteert nieuwe kennis aan de leerlingen met de bedoeling de leerlingen de nieuwe kennis te doen verwerven of oude kennis te herstructureren. Deze presentatie wordt meestal wel aangezwengeld door een aantal voorbeeldzinnen die de indruk moeten geven dat er vanuit de leerlingen gewerkt wordt. In het beste geval is er onder invloed van het communicatief onderwijs een communicatief voorspel aan de presentatie toegevoegd. Maar veel meer dan een korte communicatieve intro is het meestal niet. Bekijk het volgende woordspel.

### **Doodziek??? Kiplekker!!!**

#### **a Instap: materiaal verzamelen**

Bouw deze les op vanuit een woordspel. Laat de kinderen zelfstandige naamwoorden opschrijven. Bv.: *pot, boek, doos, fiets, tand, bloem, bed, ...*

Schrijf er ook zelf een op het bord. Bijvoorbeeld: *pijn*.

Vraag de kinderen wie er een, of misschien zijn twee opgeschreven woorden kan combineren met het bordwoord. Laat ze dat meedelen.

Wijds de foute combinaties niet zomaar af. Bespreek uitvoerig wat mogelijk en wat onmogelijk is en waarom.

Inventariseer de passende samenstellingen op het bord. Bijvoorbeeld: *tandpijn*.

Schrijf daarna een ander woord op het bord. Bijvoorbeeld: *bak*.

Laat ze nu weer samenstellingen vormen: *bakfiets, bloembak, ...*



Nu zijn er misschien combinaties mogelijk met woorden die zojuist niet in aanmerkingen kwamen. Ga zo door met nog andere woorden. Zorg voor een groeiend bordschema.

Kinderen die hun twee woorden hebben kunnen besteden, zijn de winnaars. Wie tot het laatste met zijn twee woorden blijft zitten, mag in een volgende spelronde de bordwoorden aanbrengen.

#### **b Materiaal bekijken en bewerken: leergesprek**

...

Na de presentatie volgt de tweede fase. Dat is de fase van de inoefening. Via oefeningen wil men de nieuwe kennis activeren en komen tot automatisch en correct gebruik in dagelijkse communicatie. Men wil een transfer tot stand brengen van kennis van taalverschijnselen naar effectief gebruik. Hierbij kan vaak een opbouw in het type oefeningen herkend worden: van gecontroleerd inoefenen in geïsoleerde contexten (gericht op de vorm van taalverschijnselen; bijna *drill*-achtige oefeningen) naar meer gecontextualiseerde (dus meer betekenisvolle) oefeningen om uit te monden in vrije, communicatieve oefeningen. Dit soort oefeningen neemt heel wat tijd in beslag. Neem gewoon een willekeurig schoolboek Nederlands vast, blader het rustig door en je zult zien dat je een enorme hoeveelheid invuloefeningen, verbindingsoefeningen of ontleedoefeningen tegenkomt. Deze oefeningen zijn traditioneel erg gericht op geïsoleerde contexten, productie, correctheid en herhaling. Dit type oefeningen levert echter weinig op en wordt meer en meer in vraag gesteld (Ellis, 1992). Zeker als we in weinig tijd heel wat willen bereiken, moeten we ons ten gronde bezinnen over het soort oefeningen dat we in een taalbeschouwingsaanpak steken. Ook Appel (1996:35) stelt vast dat

“de werkvorm voorop staat in taal oefeningen, en niet de leerstof en de manier waarop die zou moeten worden verworven, dus de feitelijke taaldidactiek. Taalmethodes staan vol met lesjes waarin woorden zijn omgedraaid, samengestelde woorden verkeerd aan elkaar zijn geplakt of spaties zijn weggelaten uit allerlei losse zinnestelsels zodat er een lange en onoverzichtelijke letterreeks ontstaat. Vaak probeert men dat soort oefeningen een beetje leuk of creatief te presenteren, maar dat is alleen uiterlijk vertoon.”

De werkvormen waar Appel het over heeft, tieren welig in het taalbeschouwingsonderwijs. En meestal zijn ze enerzijds sterk gericht op de vorm en niet op de inhoud of de communicatie en anderzijds bedoeld om te toetsen of leerlingen iets beheersen en niet om ze bepaalde vormen of taalelementen te leren (Appel, 1996). Een mooi voorbeeld hiervan is de volgende oefening rond voltooide deelwoorden voor groep 7 uit een recente taalmethode.

Schrijf de zinnen in je schrift. Vul het goede voltooid deelwoord van het servies in.



- 1 Marieke is in de boom ...
- 2 Teun is uit bed ...
- 3 Fatima heeft haar tanden ...
- 4 Roel is naar huis ...
- 5 Obed heeft een verhaal ...
- 6 Leo is naar de tandarts ...
- 7 Jos heeft een cd ...
- 8 Cor heeft de afwas ...

Deze aanpak waarin de kinderen eerst het taalverschijnsel leren kennen, vervolgens inoefenen om het ten slotte in echt communicatief gebruik met echte boodschappen te kunnen toepassen, werkt onvoldoende en levert in het beste geval kennis op die leerlingen nog kunnen reproduceren in een toetssituatie, maar waar verder weinig heil van te verwachten valt.

Bekijk het onderstaande fragment uit een grammaticales in groep 5. Hierin komt duidelijk naar voren dat de kinderen geen inzicht hebben in wat een zin en een werkwoord is, maar dat ze direct naar trucjes grijpen, trucjes die eigenlijk voor hen geen enkele betekenis hebben (Ik = leerkracht; Il = leerling).

- Ik: En dan heb ik hier enkele verhaaltjes op het bord geschreven (enkele leerlingen lachen). Wie kan het eerste zinnetje lezen?
- Il: Juffrouw!
- Ik: Hafid
- Hafid: "Ikrame lacht de hele dag."
- Ik: Wat vertelt dit zinnetje? Als je dit zinnetje leest, wat weet je? Touria?
- Touria: Lacht Ikrame de hele dag?

Ik: Dat vraag ik niet. Wat weet je?

Touria: Dat Ikrame de hele dag lacht.

Ik: Zeg het nog eens.

Touria: Dat Ikrame de hele dag lacht.

Touria antwoordt onmiddellijk met een trucje dat ze geleerd heeft. Ze lijkt als volgt te redeneren: De juf vraagt *iets* over een zin, dus laat ik er maar onmiddellijk een vraagzin van maken, het trucje dat we geleerd hebben om het doewoord te vinden. Nadat de leerkracht Touria op haar foute antwoord heeft gewezen, herhaalt ze haar vraag. Deze keer luistert Touria wel en schudt ze het juiste trucje uit haar mouw.

Ik: Ja. Als ik u nu vraag: staat er in dit zinnetje een werkwoord? Een woord dat zegt dat we iets doen.

Il: Ja... juffrouw!

Ik: Wat doet Ikrame de hele dag? Ikrame?

Ikra: lachen.

Ik: lachen. Hoe noemen we dit woordje?

(leerlingen geven door elkaar verschillende antwoorden: een doewoord, een werkwoord, de noemvorm, ...)

Ik: Lachen. Welk trucje hadden wij gevonden om in een zin een doewoord terug te vinden?

Il: (?)

Ik: We maken van ons zinnetje een vraagzinnetje. Wie kan van dit zinnetje eens een vraagzinnetje maken? Zeineb?

Ook bij de vraag naar het werkwoord of doewoord lopen de leerlingen vast: zowel wat betreft de juiste naam als wat betreft het trucje dat ze moeten gebruiken. De bovenstaande interactie tussen leerkracht en leerlingen toont mooi aan hoe de kennisoverdracht tijdens de vorige lessen mislukt is. De kinderen hebben niets geleerd. Ze zijn niet tot enig inzicht over taal gekomen. Ze beschikken hoogstens over een aantal lege termen en uitgeholde trucjes. Dergelijke situaties ondersteunen het treurige beeld dat uit onderzoek naar voren komt. De schools-grammaticale kennistest uit het onderzoek van Van de Gein (1991) toont aan dat de leerlingen die, zowel naar inhoud als vorm, traditioneel grammatica-onderwijs krijgen, geen inzicht hebben gekregen in het universele onderscheid tussen zelfstandigheden (zelfstandige naamwoorden), activiteiten of werkingen (de werkwoorden) en hoedanigheden (bijvoeglijke naamwoorden.) Kortom, het traditionele grammatica-onderwijs leert de leerlingen niet eens wat zinnen zijn (Van de Gein, 1992).

De leerkracht is dan ook gedwongen, als een echte Sisyphus, de termen en trucjes die ze gebruikt steeds opnieuw te herhalen en het leerproces zelf voortdurend te modelleren in plaats van het in de handen van de leerlingen te leggen.

Zeï: Lacht Ikrame de hele dag?

Ik: Goed. Lacht Ikrame de hele dag? Welk woordje staat er dan vooraan in ons zinnetje?



- ll: "Lacht."  
 lk: "Lacht". En wat weten wij? Het eerste woordje in een vraagzin, dat is altijd het...  
 ll: Werkwoord.  
 lk: Het werkwoord. "Lacht Ikrame de hele dag". Dan is "lacht"...  
 ll: Werkwoord.  
 lk: ... het werkwoord.

Het succes van de deductieve aanpak in het onderwijs is niet verwonderlijk. Een deductieve werkwijze gaat snel en is didactisch gemakkelijk. De leerlingen hoeven relatief weinig inspanning te verrichten. Maar de leerlingen vergeten de aangeboden regel of regelmatigheid daardoor ook snel.

### 3.2. Inductief: zelfontdekkend en probleemoplossend

Welke doelstelling taalbeschouwing ook nastreeft, taalbeschouwing moet leiden tot inzicht in taal, niet tot kennis over taal in de vorm van allerlei 'inhoudsloze' trucjes. En inzicht ontstaat door reflectie op taal. Beschouwen we leren als een actief en constructief proces (De Corte, 1996; Verhoeven & Aarnoutse, 1996) dan zullen we de actie van reflectie ook bij de leerlingen moeten leggen en zullen we werkvormen moeten aanbieden die leerlingen in staat stellen om zelf via actief onderzoek tot inzicht te komen. Dit betekent dat we echt werk moeten maken van een inductieve aanpak. In een inductieve werkwijze zijn de leerlingen meer actief analyserend bezig met het ontdekken van de patronen achter taal. Het afleiden vergt relatief veel tijd, maar de gevonden regelmatigheden worden beter onthouden (Appel & Vermeer, 1994).

De bovenstaande voorbeelden over feiten en meningen, bleek een nep-inductieve activiteit te zijn. Het inductieve proces is in deze les erg kort gehouden en het zoekproces wordt vanaf het begin in een bepaalde richting gestuurd. Deze activiteit toont de wezenlijke valkuilen bij inductief werken: het zoekproces van de leerlingen wordt vaak door de leerkracht te snel afgebroken of wordt door de leerkracht te snel en te veel in een bepaalde richting gestuurd.

Hoe kunnen we het nadenken over taal, de actieve onderzoeksactiviteit, toch zoveel mogelijk bij de leerlingen leggen en houden<sup>10</sup>? Bekijk het volgende voorbeeld uit groep 4. De leerlingen hebben net het verhaal 'De vreemde wekker' gelezen, dat over een ochtend op de boerderij ging. Die ochtend liep er van alles mis. Maar met de ochtend van boer Hans is er ook iets aan de hand. De leerlingen lezen hoe de ochtend van boer Hans eruit ziet.

#### De ochtend van boer Hans

6.00 uur De haan leest.

6.15 uur Hans staat op.

6.20 uur Hans drinkt een rondje rond de schuur.

6.30 uur Hans werkt een boterham met spek.

6.40 uur Hans kraait een kopje koffie.

6.45 uur Hans loopt de krant.

7.00 uur Hans eet in de stal.

De leerlingen worden hier met een probleem geconfronteerd. De zinnen kloppen niet. De leerlingen gaan zelf op zoek naar wat er is misgelopen. Zo komen ze uit bij het feit dat de werkwoorden van plaats zijn verwisseld. Als dat eenmaal ontdekt is, kunnen de leerlingen de ochtendroutine van boer Hans weer zin geven. Aan de hand van deze taak ontdekken de leerlingen dat een zin een werkwoord of doe-woord bevat en dat het werkwoord uitdrukt wat iets of iemand doet.

Het is duidelijk dat de zeven zinnen uit de taak onvoldoende aanbod vormen om een echt inductief proces op gang te brengen. Dat is ook niet het doel van de taak. Het op gang brengen van het afleidingsproces wordt overgelaten aan de natuurlijke taalverwerving. Immers, kinderen van 7 à 8 jaar gebruiken de hele tijd zinnen met een werkwoord. Omdat het gebruik van een taalverschijnsel aan beschouwing voorafgaat, kun je zeggen dat de leerlingen al onbewust een inductief proces hebben doorlopen. De opzet van de taak is wel dat de leerlingen zich bewust worden van het feit dat zinnen een werkwoord bevatten en hierover nadenken. Het is duidelijk dat de leerkracht een belangrijke rol heeft in het begeleiden van dit inductief proces.

Voor sommige onderwerpen van taalbeschouwing zullen de leerlingen al verder staan in hun afleidingsproces dan voor andere. Zo zijn onderwerpen als het onderscheid tussen feiten en meningen of de kenmerken van een formele brief minder evident voor kinderen om over na te denken. Feiten en meningen omdat het nadenken daarover het taalgebruik op een vrij abstract niveau tilt en formele brieven omdat de meeste kinderen daar gewoonweg nog geen ervaring mee hebben. Voor die onderwerpen zal dus meer aanbod voorzien moeten worden. Wat het onderwerp van beschouwing ook is, leerlingen moeten voldoende stof tot nadenken krijgen.

Belangrijk is dat het nadenken over een bepaald onderwerp op een natuurlijke wijze uit de gegeven taak voortvloeit. Het type opdrachten dat zich het best leent tot zo'n zelfontdekkende didactiek zijn probleemoplossende, bewustzijnsverhogende (in het Engels spreekt men van 'consciousness-raising') of begripstaken.

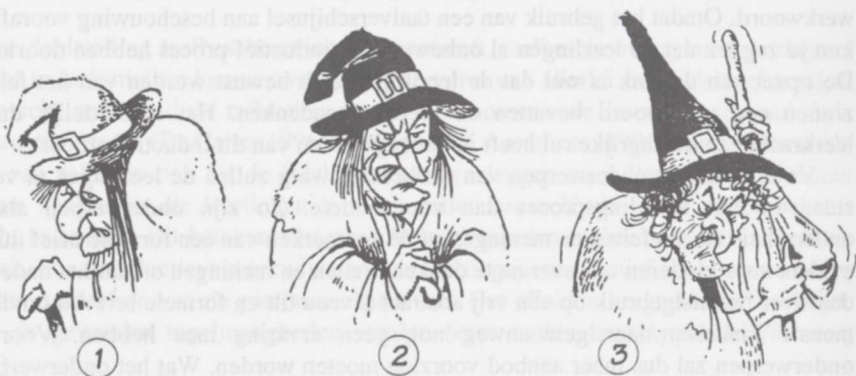
Leerlingen worden voor opdrachten gesteld die hen uitdagen en verrassen, die tegenstrijdigheden bevatten of die aanleunen bij het a(b)normale (het zo gevreesde 'foute'). Op die manier worden ze geconfronteerd met een probleem dat ze willen oplossen. Het onderstaande voorbeeld lijkt me een uitdagende en verrassende opdracht.

### Wie van de drie?

In groep 6 krijgen de leerlingen een taak die het gebruik van de trappen van vergelijking uitlokt. De taak is ingekaderd in een thema dat over een heksentijdschrift gaat. De leerlingen hebben in het kader van een Miss Heks-verkiezing een aantal proeven voor de verkiezing van volgend jaar bedacht. Nu

hebben zich een aantal heksen aangediend voor die verkiezing. Als alle kandidaten zouden meedoen, zouden dat er veel te veel zijn. Daarom gaan de leerlingen al op voorhand een selectie maken en aan de hand van een aantal kenmerken een paar heksen uitkiezen. Het gaat om de volgende kenmerken: lelijk zijn, heel dik zijn, mager zijn, vies zijn, weinig haar hebben, veel pukkels hebben.

De leerlingen krijgen per kenmerk de keuze uit drie heksen. Die heksen hebben het genoemde kenmerk in meer of mindere mate. Individueel vergelijken de leerlingen de heksen met elkaar en schrijven bij elke serie op welke heks het meest en welke het minst aan het kenmerk voldoet en waarom. Welke heks voldoet goed aan het kenmerk? Welke beter en welke best? Bijvoorbeeld: heks 1 = goed want lelijk, heks 2 = beter want lelijker, heks 3 = best want lelijkst.



Om de opdracht uit te voeren is het gebruik van de trappen van vergelijking nuttig en bijna noodzakelijk<sup>11</sup>. Wie van de drie kiezen de leerlingen? De keuzes worden klassikaal besproken en indien de leerlingen zelf de trappen van vergelijking niet gebruiken, kan de leerkracht die gebruiken bij de herhaling van de antwoorden en de discussie die daarop volgt. In die bespreking komen de verschillende aspecten van de trappen van vergelijking aan bod.

Belangrijk is dat de opdracht de leerlingen motiveert. In het kader van die motivatie zou ik een lans willen breken voor wat Lentz, Herrlitz & Lammers (1984) al voorstelden, het werken met 'net alsof'-werelden. Zo'n 'net alsof'-wereld is geen echte wereld, maar is een wereld die leuk en tegelijk functioneel is. In spel wordt een wereld gecreëerd waarin kinderen kunnen communiceren en zoeken zonder dat er sancties dreigen, waarin afstand wordt genomen van de directe handelingsdruk,



waarin kinderen de ruimte hebben om uit te proberen en ook kunnen mislukken zonder directe consequenties. Het is een oefenterrein. Net zoals in het echte spel van kinderen wordt er een communicatieve praktijk gecreëerd van waaruit reflectie en metacommunicatie langzamerhand ontwikkeld worden. Het bovenstaande voorbeeld waarbij de leerlingen de jury van de Miss Heks-verkiezing helpen bij het selecteren van geschikte kandidaten kan een mogelijke vorm zijn van een 'net alsof'-wereld. Je zou ook in plaats van na te denken over het communicatiemodel op basis van echte dagelijkse brieven evengoed tot reflectie op het communicatiemodel kunnen komen aan de hand van chantagebrieven die geschreven zijn om mevrouw Appelmans af te persen. En waar de leerlingen als echte detectives mevrouw Appelmans helpen in het bepalen wie de afzender is, wat de bedoeling is van een bepaalde brief enzovoort.

Om het zelfontdekkend en probleemoplossend leren optimaal te garanderen en te voorkomen dat het zoekproces door de leerkracht te snel wordt afgebroken of te veel in een bepaalde richting wordt gestuurd, kan het inductieve proces in vier stappen opgebouwd worden.

Stap 1. Het vertrekpunt in een dergelijke opdracht is altijd de identificatie van het probleem waarmee de leerlingen geconfronteerd worden. Bekijk het volgende voorbeeld.

### **Opdracht**

Bespreek de overeenkomsten en verschillen tussen de volgende woorden. Probeer daarbij geen gebruik te maken van termen uit de traditionele grammatica.

beklimmen - bespreken - betalen - bedijken - betasten - beschuiten - betegelen - bepleiten - bemannen - beluisteren

Deze niet zo eenvoudige opdracht kan zowel bij volwassenen als bij leerlingen uit groep 6 uitgevoerd worden. De taak zet leerlingen echt aan het denken en zet hen aan om hun intuïtieve kennis bewust te maken. En heel wat van die intuïtieve kennis die naar boven komt, zal te maken hebben met wat het voorvoegsel be- allemaal teweeg brengt in taal.

Stap 2. In groepen gaan de leerlingen vervolgens op zoek naar een oplossing. Belangrijk is dat je de bovenstaande taak niet door de kinderen individueel laat uitvoeren, maar dat je ze per twee laat nadenken. Immers, samen sta je sterk en twee weten meer dan één. Bovendien verplicht samenwerken de leerlingen tot het expliciteren van hun ideeën. Indien je een dergelijke taak zelfstandig laat maken, dan zal een aantal kinderen met heel wat antwoorden komen, maar andere kinderen zullen niet weten wat ze moeten doen en zullen volledig vastlopen, zodanig zelfs dat ze het zoeken gewoon opgeven. Terwijl de groepen aan het werk zijn, loopt de leerkracht rond, registreert wat er allemaal in de verschillende groepjes gebeurt en geeft feedback waar nodig. Hij gaat na of de leerlingen op het goede spoor zitten en stelt, indien nodig, vragen om hen in de juiste richting te sturen.

Stap 3. Na het zoekproces van de leerlingen kan er een klassikaal moment volgen waarin de groepjes hun hypothesen aan de rest van de klas kunnen voorleggen. Die hypothesen worden getoetst, bijvoorbeeld: verschilt 'beschuiten' van de negen andere be-woorden omdat het een voorwerp is terwijl de andere woorden een actie aanduiden? Maar kun je een rivier niet beschuiten, dat wil zeggen vol schuiten plaatsen? De leerkracht stelt bijkomende vragen of geeft verdere opdrachten die een nieuw zoekproces op gang kunnen brengen.

Stap 4. Ten slotte worden de inzichten die de leerlingen opgebouwd hebben, samengebracht en geëxpliciteerd in een of andere neerslag. Zo'n explicitering moet nieuwe inzichten aan de reeds verworven inzichten koppelen, zodat de leerlingen een duidelijk beeld krijgen van de weg die ze afgelegd hebben en hoe alles met elkaar verband houdt. Belangrijk is dat de leerkracht de begrijpelijkheid van de explicitering voor ogen houdt.

De volgende explicitering uit een taalboek voor groep 7 laat heel wat te wensen over.

Het zinsdeel dat je vindt met het vraagje *aan wie?* of *voor wie?* + de zinskern en het lijdend voorwerp, noem je **meewerkend voorwerp**.

Als je voor een zinsdeel *aan* of *voor* **kunt zetten** of als je voor een zinsdeel *aan* of *voor* **kunt weglaten**, dan is het een **meewerkend voorwerp**.

En ook de onderstaande omschrijving voor groep 6 munt niet echt uit in duidelijkheid.

Als de vorm van de persoonsvorm verandert, moet je in een ander zinsdeel ook iets veranderen. Dit zinsdeel noemen we het onderwerp.

In beide expliciteringen wordt niet ingegaan op de betekenis van het taalbeschouwingsonderwerp. In beide gevallen ligt de focus op het vastleggen van trucjes die volledig gericht zijn op vormelijke aspecten.

De gevonden regelmatigheden moeten helder en aanschouwelijk (niet onnodig abstract) geformuleerd worden. Zodat leerlingen steeds duidelijk weten waarover het gaat en dat de gevonden regelmatigheden niet tot trucjes verworden. Om dat te bereiken moet de relatie tussen betekenis en vorm of situatie transparant zijn. Bekijk het onderstaande voorbeeld uit een taalboek voor groep 5.

### **Onderwerp en gezegde**

We verdelen teksten in kortere stukjes. Eén van die stukjes tekst noemen we een **zin**. Een tekst bestaat dus uit zinnen.

Ook een zin kun je verder opdelen. **Een zin zegt iets meer over iets of iemand**.  
bv.

1 Jan gaat naar huis.

2 De soep is koud.

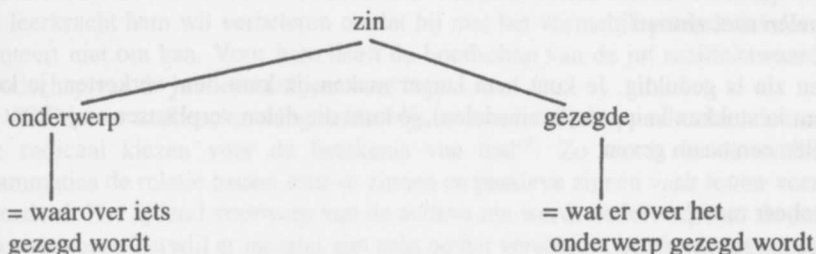
In zin 1 wordt iets gezegd over Jan. Over Jan wordt gezegd dat hij naar huis gaat. In zin 2 wordt iets gezegd over de soep. Over de soep wordt gezegd dat ze koud is.

Waarover de zin iets zegt, wordt **onderwerp** genoemd. Dus 'Jan' is het onderwerp van zin 1. 'De soep' is het onderwerp van zin 2.

Wat over dat iets of die iemand (= het onderwerp) verder in de zin wordt gezegd, noemen we het **gezegde**.

'Gaat naar huis' is het gezegde van zin 1. 'Is koud' is het gezegde van zin 2.

We kunnen de zin zo voorstellen:



De bovenstaande explicitering begint met het formuleren van wat de leerlingen al weten over teksten en zinnen (de zogenaamde 'oude' kennis). De bedoeling is de nieuwe inzichten te verbinden met wat de leerlingen al weten. Vervolgens wordt tot de orde van de dag overgegaan: een zin zegt iets meer over iets of iemand en dat wordt geïllustreerd aan de hand van twee voorbeeldzinnen. Verder worden ook de termen 'onderwerp' en 'gezegde' verduidelijkt, door in te gaan op wat die termen betekenen, wat hun inhoud is, geïllustreerd met dezelfde voorbeelden. Ten slotte krijgen de leerlingen een abstracte representatie van de nieuwe inzichten. Een dergelijke neerslag aan het einde van een zelfontdekkend proces heeft meer kans om te beklijven.

De explicitering zou ook kunnen gebeuren op basis van een door de leerlingen gevonden regelmaat en niet per se op basis van een op voorhand bedachte regelmatigheid. Een dergelijke explicitering hoeft niet opgevat te worden als een alles-of-niets-definitie, maar als een door de leerlingen en leerkracht geformuleerde hypothese die in de toekomst waarschijnlijk bijgesteld dient te worden.

Op die manier krijg je dus een inductief proces dat uit vier fasen bestaat: het vaststellen van het probleem, het zoeken naar een oplossing door de leerlingen, een klassikale bespreking van de oplossingen en het komen tot een neerslag.



### 3.3. Inductief: de rol van inoefening

Wat is de rol van inoefening in inductief taalbeschouwingsonderwijs? Hierbij moeten we ons steeds afvragen wat de doelstelling van de oefening is: automatisering van expliciete kennis of het verdiepen van het al verworven inzicht. Indien de doelstelling het verdiepen van verworven inzichten is, is het eigenlijk logisch dat we opnieuw voor probleemoplossende opdrachten kiezen. Bij verdieping hoort immers een nieuwe onderzoekopdracht.

Als de doelstelling automatisering is, moeten we goed voor ogen houden of dat voor een bepaald taalverschijnsel wel van belang is. Het maken van een hoop oefeningen lijkt qua tijdsinvestering minder aangewezen. De onderstaande oefening voor groep 6 uit een erg recente taalmethode spreekt voor zichzelf.

#### Spelen met zinnen

Een zin is geduldig. Je kunt hem langer maken, je kunt hem verkorten, je kunt hem in stukken knippen (in zinsdelen), je kunt die delen verplaatsen en je kunt de delen een naam geven.

Probeer maar!

De chauffeur rijdt snel.

Langer maken: ...

Korter maken: ...

In zinsdelen verdelen:

De chauffeur rijdt meestal snel op verlaten wegen.

Sommige delen: ...

Het onderwerp: ...

Het gezegde: ...

De persoonsvorm: ...

De al vermelde bezwaren (zie 3.1) gelden ook hier. We moeten zoeken naar gevarieerde en uitdagende oefeningen, die communicatief ingebed zijn (weg van geïsoleerde contexten) en waar de betekenis centraal staat.

### 3.4. Kiezen voor betekenis

Het is ondertussen duidelijk geworden dat het probleem waarmee de leerlingen geconfronteerd worden, te maken moet hebben met de boodschap van een bepaald taalverschijnsel en niet louter vormelijk moet worden bekeken. Vormelijke kenmerken kunnen in een later stadium aan een verschil in betekenis gekoppeld

worden. Goed taalbeschouwingsonderwijs sluit aan bij de ervaringen en intuïtieve kennis of noties over taal die kinderen al hebben en bouwt dus voort op de aanwezige taalvaardigheid. En kinderen, maar ook heel wat volwassenen, bekijken taal ook in eerste instantie vanuit de betekenis en niet vanuit de vorm of de situatie, zoals het volgende mopje passend aantoont.

Kind: Juf, ik heeft vannacht bij papa geslapen.  
Juf: Nee, ik heb vannacht bij papa geslapen.  
Kind: Ik heeft u niet gezien, juf.

De juf reageert op de boodschap van het kind door in te gaan op de foute werkwoordsvorm en die te verbeteren. Ze verliest daarbij uit het oog dat haar nieuwe, verbeterde zin voor het kind een nieuwe boodschap vormt. Het kind begrijpt niet dat de leerkracht hem wil verbeteren omdat hij met het vormelijk perspectief dat de juf hanteert niet om kan. Voor hem heeft de boodschap van de juf realiteitswaarde. De boodschap van de juf betekent iets voor hem.

Willen we taalbeschouwingsonderwijs op een betere leest schoeien, dan moeten we radicaal kiezen voor de betekenis van taal<sup>12</sup>. Zo wordt in de traditionele grammatica de relatie tussen actieve zinnen en passieve zinnen vaak louter vormelijk benaderd. Het lijdend voorwerp van de actieve zin wordt onderwerp van de passieve zin enzovoort. Terwijl er meestal niet echt op het verschil in betekenis tussen de twee zinnen wordt ingegaan, bijvoorbeeld het gegeven dat passieve zinnen de lezer uitnodigen om een gebeurtenis niet te bekijken vanuit het perspectief van degene die daarvoor verantwoordelijk is. De nadruk verschuift in passieve zinnen van degene die de handeling verricht naar de handeling zelf.

Door te vertrekken van de betekenis van taal zullen we uitkomen bij meer fundamentele onderscheidingen in de taal (bijv. de wijze waarop informatie overgedragen wordt), eerder dan te blijven steken in oppervlakkige vormverschillen die enkel en alleen thuishoren in een correctheidsperspectief.

Het kiezen voor betekenis als uitgangspunt is niet altijd gemakkelijk want enerzijds is de traditionele grammatica meer gericht op vormkenmerken en anderzijds is de betekenis van taal vaak ook veel minder grijpbaar dan de vorm van taal. En aan een gebrek aan houvast hebben leerkrachten vaak een hekel. Maar we moeten beseffen dat een grammatica- of taalbeschouwingsmodel slechts een beschrijvingsmodel biedt van taal en dat zo'n model altijd voor problemen zal komen te staan. De hedendaagse taalkunde worstelt nog altijd met problemen en het ene beschrijvingsmodel levert weer andere problemen op dan het andere. De ervaring dat taal niet altijd in vaste en duidelijke regels te vatten valt, is een belangrijke taalbeschouwelijke ervaring. Taal zit vol ambiguïteiten en onduidelijkheden. Ook de hedendaagse taalwetenschap heeft geen antwoorden op alle vragen die taal aan de onderzoeker stelt. Taal is ten dele een mysterie en de confrontatie met dat mysterie alleen al levert voldoende winst op voor degene die de uitdaging aangaat.

### 3.5. De rol van de leerkracht

Door een taalbeschouwingsactiviteit in verschillende fasen op te zetten, proberen we de onderzoeksactiviteit zoveel mogelijk bij de leerling te leggen en te houden. Het is de leerling die moet nadenken over taal. Het is de leerling die zelf tot inzicht moet komen, die op zoek gaat naar patronen in taal en taalgebruik. De leerkracht krijgt daarbij een andere rol toebedeeld dan in het traditionele onderwijs. Die rol is echter niet minder belangrijk en zeker niet gemakkelijker. In de verschillende fasen is de leerkracht aanwezig als ondersteuner. Hij geeft op een zinvolle wijze feedback op de ontdekkingen van de leerlingen. Hij leidt het zoekproces van de leerlingen in goede banen. Hij ondersteunt het zoekproces voldoende om de leerlingen op de goede weg te houden, zonder die weg al te duidelijk te markeren. De rol van de leerkracht bij taalbeschouwing verschilt niet wezenlijk van zijn rol in de dagelijkse taalklas<sup>13</sup>.

Toch moet de leerkracht bij taalbeschouwing een aantal punten goed voor ogen houden. In de lessen taalbeschouwing proberen de leerlingen hun ervaringen met betrekking tot taal te systematiseren. Kinderen zijn voortdurend bezig met het systematiseren van ervaringen. Een jong voetballertje zal bijvoorbeeld voor zichzelf uitmaken waaraan een gewonnen wedstrijd te danken is. Dat kan op het eerste gezicht iets vrij banaals zijn, zoals welk toilet hij bezocht vlak voor de match. Maar hij gaat dit feit zo systematiseren dat hij voor de volgende match opnieuw naar dat ene toilet zal gaan. Ook wat betreft taal kunnen kinderen een systematiek achter taalverschijnselen vinden (bijv. 'spotrijk' naar analogie van 'spotgoedkoop' of woordspelen als 'beukenootje - neukebootje'). Het enige probleem voor de leerkracht is dat de systematiek die leerlingen vinden niet altijd degene zal zijn die hij verwacht en waarmee hij iets kan doen. Belangrijk is dan dat de leerkracht de waarde van de systematiek die de leerlingen zelf gevonden hebben, erkent en positief beoordeelt. Leerlingen hoeven niet altijd per se op een bepaald punt uit te komen. Sommige problemen zijn te complex om ineens op te lossen. Het belangrijkste is dat de leerlingen een stap zetten naar systematisering van verworven inzichten. Het feit dat leerlingen beginnen te systematiseren en keuzes maken, is belangrijker dan dat ze direct uitkomen bij de juiste oplossing of regel. De terminologie die nodig is om de verworven inzichten een naam te geven, heeft wel een functie als metataal. Dat wil zeggen dat ze functioneert als een taal om over taal te praten. Die terminologie stelt de leerling in staat taal als een objectief systeem te benaderen.

Afhankelijk van het onderwerp zal de taak van de leerlingen een erg open of meer gesloten karakter hebben. In een open taak wordt het zoekproces van de leerlingen volledig vrijgelaten. Dat heeft het voordeel dat de leerlingen vele kanten uit kunnen en zelf actief elementen die voor systematisering in aanmerking komen, moeten selecteren.

Stel dat de leerlingen al tot het inzicht zijn gekomen wat zelfstandige naamwoorden zijn en dat ze in een nieuwe opdracht aan de hand van een gewoon tekstje gaan zoeken naar meer vormelijke kenmerken die zelfstandige naamwoorden van andere woordsoorten onderscheiden. Dit is een erg open opdracht die als gevolg kan hebben



dat de leerlingen de gekste dingen aandragen, zoals het aantal letters waaruit een woord bestaat. Het nadeel bij zo'n open opdracht is dat de leerlingen zich in de overvloed aan gegevens sneller verloren kunnen voelen.

In een meer gesloten opdracht stuur je het zoekproces van de leerlingen al in een bepaalde richting. Zo kun je de leerlingen bij het zoeken naar vormelijke kenmerken van zelfstandige naamwoorden al meer op weg helpen door hen twee keer 'hetzelfde' tekstje aan te bieden: het ene met en het andere zonder lidwoorden. Je laat de leerlingen het verschil tussen de twee versies opmerken en vraagt of ze aan de hand van dit verschil een kenmerk kunnen formuleren.

Het is duidelijk dat de mate waarin een taak een open karakter heeft, gecompenseerd dient te worden door de mate van sturing die de leerkracht tijdens het zoekproces van de leerlingen geeft. Hoe meer de taak een open opdracht is, hoe belangrijker en gestructureerder de feedback van de leerkracht moet zijn. Bij een open taak moet de leerkracht als het ware zorgen voor reddingsboeien waaraan de leerlingen zich kunnen vastklampen als ze dreigen te verdrinken. Het gaat dan meestal om reddingsboeien in de vorm van vragen die de leerlingen ondersteunen in hun zoekproces. Belangrijk is dat de leerkracht de leerlingen niet meteen de goede oplossing voorhoudt, maar door zijn vraagstelling (beginnende van zeer open naar meer gesloten vragen) de leerlingen de mogelijkheid geeft zelf hypothesen op te stellen, te toetsen en bij te stellen of te verwerpen. Bekijk het onderstaande fragment. Fatiha en Evelien, leerlingen uit een combinatiegroep van groep 5 en 6, zijn per twee een folder aan het maken over een onbestaand land. De leerkracht komt kijken hoe het in dit groepje staat.

- Ik: Zou dit een mooie folder zijn?  
Fa: Nee!  
Ev: Nee  
Ik: Wat zou hoe zou je het...  
Ev: Het is klad hé.  
Ik: Hoe ga je het dan in het net doen? Heb je een idee om het netter te maken?  
Fa: Met vetgedrukte letters!  
Ev: Ja.  
Ik: Ja! Dus dat ga je later dan doen. Nu ga je eerst alles gewoon opschrijven.

Het eerste dat opvalt is hoe 'leerlingvriendelijk' de interventies van de leerkracht zijn. De leraar begint met een vraag die belangrijk is voor het uiteindelijke schrijfproduct: 'Zou dit een mooie folder zijn?'. De reacties van de leerlingen laten overduidelijk zien dat ze weten dat hun schrijfproduct nog niet af is, dat het nog maar een kladversie is waarin ze zich vooral met de inhoud van de folder bezighouden en dat ze dus nog volop in het schrijfproces zitten. Met andere woorden, ze zijn zich bewust van het probleem. Omdat de leerkracht bij de andere groepjes heeft vastgesteld dat die al wel structuur in hun folders aanbrengen, blijft hij toch nog wat langer bij deze groep staan en bevraagt hen over hoe ze van deze kladversie wel een mooie folder kunnen maken. De leerkracht stelt daarbij open vragen aan de twee meisjes: 'Hoe ga

je het doen?' Hij biedt zelf geen oplossingen aan, maar legt de bal in het kamp van de kinderen. Opnieuw laten de meisjes duidelijk zien dat ze ideeën hebben over de vormgeving van hun folder: 'Met vetgedrukte letters!' De leerlingen hebben zelf een duidelijke oplossing voor het geïdentificeerde probleem. Het taalbeschouwingsmoment dat op die manier ontstaat, is incidenteel en richt zich op de wijze waarop een taalgebruiker een taak uitvoert. Er wordt meer gereflecteerd op het proces, dan op het product.

Feedback is dus meer dan zeggen wat juist is en wat niet. Hij moet denkstimulerend zijn en de leerlingen aanzetten om eventueel voor zichzelf een nieuw zoekproces op te zetten.

Een probleem dat zich kan stellen, is dat de snelle leerlingen het tempo van de les dicteren. Zij zullen altijd het antwoord op de gestelde vragen of de oplossing van de opdrachten sneller vinden dan de rest van de klas. De andere leerlingen krijgen daardoor niet de kans om zelf een begin te maken met de systematisering van taalverschijnselen of om zelf een regelmaat te ontdekken. Klassikaal werken vergroot dat probleem. Daarom is het belangrijk dat de leerlingen individueel of in groepjes (zelfs tijdens een klassikaal moment) de tijd krijgen om zelf op zoek te gaan naar een antwoord. Iedere leerling moet even voor zichzelf de dingen op een rijtje kunnen zetten. De verschillende oplossingen moeten aan bod komen en tegen elkaar afgewogen worden. Op iedere mogelijke oplossing moeten de leerlingen feedback krijgen.

Als de leerkracht er rekening mee houdt dat hij de inbreng van de leerlingen moet bijsturen, dat de mate van bijsturing samenhangt met het open of gesloten karakter van de taak en dat alle leerlingen de tijd moeten krijgen om zelfontdekkend bezig te zijn (dat de leerkracht dus niet te snel en te veel het zoekproces stuurt), dan is de kans groot dat de taalbeschouwingsactiviteit een activiteit wordt waarin de leerlingen echt reflecteren op taal en zo inzicht verwerven in taalverschijnselen.

#### 4. Besluit

Er is dus niet alleen een belangrijke rol weggelegd voor de leerlingen in een dergelijk taalbeschouwingsonderwijs. Er is ook een belangrijke rol weggelegd voor de leerkracht.

Voor beiden zou taalbeschouwing om verwondering moeten draaien. *Onderwijzen - het wonder wijzen* is de titel van een boek van Jacques Claes (1987). Voor taalbeschouwing geldt dat zeker. Bij taalbeschouwing gaat het immers altijd om het ontdekken van een nieuw stukje wereld, een nieuw stukje wereld dat achter taal ligt. Het kijken achter taal verruimt de ervaringswereld van de kinderen en hopelijk ook de ervaringswereld van de leerkracht. En laten we de kinderen de kans geven om zich te verwonderen, het wonder achter taal te ontdekken. Want kinderen kunnen tot heel wonderlijke bevindingen komen. Zo vertelde de elfjarige Pascal naar aanleiding van een opdracht waarvoor de leerlingen het taalgebruik van kleuters gingen observeren:

'Kleuters gebruiken weinig woorden, maar zeggen veel.' Hierop volgde de bedenking: 'Ze gebruiken alleen de kern van de zin. Ze doen ook aan zinsontleding.'

## Noten

- 1 Voor gegevens over de opbrengst van traditionele grammatica versus ander taalbeschouwelijk onderwijs in Nederland, zie de PPON-peilingen van 1988 (Zwarts, 1990). Voor gegevens over de opbrengst van het traditionele grammatica-onderwijs in Vlaanderen vergeleken met Nederland, zie Van Schooten e.a. (1992).
- 2 Formele taalbeschouwing biedt kennis aan over de taalstructuur en is gericht op het bewustworden van regels voor de bouw van woorden, zinnen of teksten (Jacobs & Van Gelderen, in dit nummer). Tegenover dit formele perspectief plaatsen Jacobs en Van Gelderen het semantisch perspectief dat zich richt op de betekenis van woorden, zinnen of teksten en het pragmatisch perspectief dat zich richt op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete communicatieve situaties.
- 3 Dit artikel is een bewerkte versie van een openingslezing die ik heb gegeven op de studiedagen 'Taalbeschouwing in het basisonderwijs' van het Platform Onderwijs Nederlands (23 en 24 mei 1997) te Antwerpen.
- 4 Voor een uitgebreid overzicht van de geschiedenis van het grammatica-onderwijs, zie Boersma (1960) en Van Dort-Slijper (1984). Voor een beknopt overzicht verwijs ik naar Dam e.a. (1986) en Van Gorp (1997).
- 5 Er kunnen verschillende redenen zijn om taalbeschouwingsonderwijs in te richten. De vier meest voorkomende zijn: taalbeschouwing als middel om de taalvaardigheid te vergroten, om te leren spellen, om aan attitude- en (inter)culturele vorming te doen en om de beschouwingsvaardigheid op te bouwen. Ik sta stil bij taalbeschouwing in functie van taalvaardigheid en in functie van de beschouwingsvaardigheid.
- 6 Een intentionele taalbeschouwingslijn is een reeks doelbewust opgezette taalbeschouwingsactiviteiten zoals die meestal in taalmethoden teruggevonden wordt of door een individuele leerkracht ontwikkeld wordt. Incidentele taalbeschouwing bestaat uit taalbeschouwingsactiviteiten of -momenten die opgezet worden omdat er zich in de klas een gelegenheid daartoe voordoet.
- 7 Via taalbeschouwing kan aangetoond worden dat bepaalde vaak onbewuste visies op taal simplificaties van een veel complexere werkelijkheid zijn. Taalbeschouwing draagt op die wijze bij tot (inter)culturele vorming en werkt aan de attitudes van de leerlingen met betrekking tot taal. En dat niet alleen leerlingen daar behoefte aan hebben, blijkt uit het proefschrift van Van Reydt (1997). Uit zijn onderzoek blijkt dat leraren kinderen met een provinciaal accent onbewust dommer inschatten dan leerlingen die standaardtaal spreken (De Foer, 1997).
- 8 Ik verwijs niet naar specifieke methodes. De meeste van de getoonde voorbeelden hadden uit eender welke methode kunnen komen.
- 9 Of de auteurs van de methode kiezen voor deductief of inductief onderwijs is niet duidelijk uit de handleiding. Zo wordt taalbeschouwing in de handleiding gedefinieerd als de leerlingen laten nadenken over het eigen taalgebruik, dat van anderen en over taalsystematiek, maar geeft ze verder geen aanwijzingen over de te hanteren didactiek. Verder wordt er in de handleiding gekozen voor een soepel en open taalonderwijs met de bedoeling het kind zichzelf en de wereld waarin het leeft, te leren ontdekken, doorzien en ordenen. Dergelijke keuzes wijzen volgens mij eerder op een inductieve benadering dan op een deductieve aanpak.



- 10 Voor meer voorbeelden van en informatie over een inductieve, taakgerichte aanpak, zie Van Gorp (1996).
- 11 Loschky & Bley-Vroman (1993) onderscheiden drie manieren waarop een taalverschijnsel in een taak aan bod kan komen: natuurlijk gebruik (task-naturalness), nuttig gebruik (task-utility) en noodzakelijk gebruik (task-essentialness).
  - Natuurlijk gebruik: Een taak kan zo geconstrueerd zijn dat het gebruik van een bepaald taalverschijnsel op een natuurlijke wijze uit de uitvoering van de taak volgt. Maar de taak kan perfect, en vaak ook zonder enig probleem, uitgevoerd worden zonder het taalverschijnsel in kwestie te gebruiken.
  - Nuttig gebruik: Een taak kan zo geconstrueerd zijn dat het gebruik van een bepaald taalverschijnsel misschien niet noodzakelijk is, maar wel de uitvoering van de taak vergemakkelijkt.
  - Noodzakelijk gebruik: Een taak kan zo geconstrueerd zijn dat het gebruik van een bepaald taalverschijnsel noodzakelijk is.

Loschky en Bley-Vroman merken op dat in productietaken er hoogstens gestreefd kan worden naar nuttig gebruik, terwijl in receptieve taken gemakkelijker noodzakelijk gebruik nagestreefd kan worden.
- 12 'Betekenis' gebruik ik hier als een verzamelnaam voor alles wat naar de realiteit achter taal verwijst. Noem het referentie, denotatie, waarheidswaarde of informatiestructuur. Het vertrekpunt is een semantische, pragmatische, of meer algemeen, een functionele benadering van taal. Het verschil met een meer formele benadering is dat de interpretatie van taalverschijnselen vertrekt van het functioneren van taal in de gemeenschap en dat de structuur van een bepaald taalverschijnsel het resultaat daarvan is. In een formalistische benadering is het uitgangspunt de syntaxis. Men houdt zich, bijvoorbeeld, bezig met de structuur van de zin en legt van daaruit bepaalde verbanden met de betekenis van die zin. 'Een groene kist sinaasappels' is bijvoorbeeld niet hetzelfde als 'een kist groene sinaasappels'. Het bijvoeglijk naamwoord 'groen' verwijst in het eerste geval naar kist en in het tweede geval naar sinaasappels. Dergelijke probleemloze gevallen vormen de basis van een formalistische benadering. Een woordgroep als 'en lekkere kist sinaasappels' lijkt dan ook een onoverkomelijk probleem te vormen. Door taalbeschouwing te laten vertrekken van de betekenis van taalverschijnselen lost men dergelijke problemen misschien niet op, maar hoeft men ze ook niet uit de weg te gaan. Leerlingen zullen ook sneller een mogelijke verklaring voor deze uitzondering vinden als ze gewend zijn om vanuit de betekenis van taal te redeneren. De reden waarom 'lekker' namelijk niet op 'kist' slaat maar wel naar 'sinaasappels' verwijst, heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat een kist wel groen kan zijn, maar niet lekker (Van Oostendorp, 1997).
- 13 Voor meer informatie over de verschillende rollen die een leerkracht te vervullen heeft in taalonderwijs, zie Van den Branden & Kuiken (1997). Voor een meer uitgebreide kijk op hoe de leerkracht in een concrete klaspraktijk zinvolle feedback geeft, zie Colpin & Van Gorp (1997).

## Bibliografie

- Aarnoutse, C., K. de Glopper, P. Litjens, J. Sijtsma & K. Vernooy (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde.
- ACLO-M (1978) *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal.

- Appel, R. (1996). 'Zonder taal ben je nergens'; Nederlands als tweede taal op de basisschool. *Spiegel* 14, 3, 27-46.
- Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Blommaert J. & J. Verschueren (1992). *Het Belgische Migrantendebat*. Antwerpen: International Pragmatics Association v.z.w.
- Boersma, U.J. (1960). *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school. Een historische en experimentele terreinverkenning*. Groningen: J.B. Wolters.
- Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs (1996). *Moedertaalopvoeding in de basisschool. Taalbeschouwing. Basistekst*. Brussel.
- Claes, J. (1987). *Onderwijzen - het wonder wijzen*. Kapellen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Colpin, M. & K. Van Gorp (1997). Een folder uit Palindrië: taakgericht taalonderwijs in de lagere school. *Moer*, 6 (te verschijnen).
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, E., A. van Gelderen & R. Beernink (1986). *Wegwijzer in taalonderwijs: Taalbeschouwing*. Enschede: SLO.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls* 26, 4, 145-155.
- De Foer, S. (1997). Provinciaaltjes te dom gevond'n. *De Standaard*, 26 september 1997.
- Departement Onderwijs (1995). *Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs - Centrum voor informatie en documentatie.
- Donaldson, M. (1992). *Human Minds. An exploration*. London: Penguin books.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters 79. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1994). A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In: N.C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 79-114.
- Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzeten 51. 's-Gravenhage: SDU, 13-41.
- Jaspaert, K. (red.) (1997). *Taal-Centraal*, Deurne: Wolters Plantyn.
- Johnston, M. (1987). Understanding learner language. In: D. Nunan (ed.), *Applying second language acquisition research*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 5-44.
- Keller, E.F. (1985). *Een wereld van verschil. Beschouwingen over sekse en wetenschap*. Amsterdam: Meulenhoff Informatief.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lentz, L., W. Herrlitz & H. Lammers (1984). Taalbeschouwing, een kinderspel. In: H. Lammers Lammers, L. Lentz & H. van Tuijl (red.), *Taalbeschouwing ter discussie*. Enschede: SLO, 11-23.
- Lightbown, P. (1985). Can language acquisition be altered by instruction? In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters 18. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Loschky, L. & R. Bley-Vroman (1993). Grammar and Task-based Methodology. In: G. Crookes & S. Gass (eds.), *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters 93. Clevedon: Multilingual Matters.

- OVSG (1997). *Leerplan Nederlandse taal. Deel 6: Taalbeschouwing in de Basisschool*. Brussel: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap v.z.w.
- Schrödinger, E. (1967). *Mind and Matter*. Cambridge: Cambridge UP.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.
- Taakgroep Nederlands (1992). *Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Rapport van de Taakgroep Nederlands*. 's-Gravenhage: (Voorzetten 37). Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Van de Gein, J. (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Rijksuniversiteit Utrecht, academisch proefschrift.
- Van de Gein, J. (1992). De bijdrage van zinsbouwonderwijs aan stelvaardigheid: analyse van een leergang. *Spiegel* 10, 2, 13-25.
- Van den Branden, K. & F. Kuiken (1997). Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer*, 6 (te verschijnen).
- Van Dort-Slijper, M. K. (1984). *Grammatica in het basisonderwijs*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Van Gelderen, A. (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaonderwijs*. SCO-rapport 173. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Van Gorp, K. (1996). Op zoek naar de wereld achter taal. Taalbeschouwing binnen een taakgerichte aanpak. In: VON-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht Taalonderwijs: Een onmogelijke taak?* Taalcahiers 2. Deurne: Plantyn, 147-178.
- Van Gorp, K. (1997). Ogen vol bewondering. Taalbeschouwing in de basisschool. In: H. Ringnalda (red.), *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Nederlandse Taalunie - Platform Onderwijs Nederlands (te verschijnen).
- Van Oostendorp, M. (1997) Een paar is meer dan twee. Het proefschrift van Riet Vos. *Onze Taal* 66, 6, 158-159.
- Van Reydt, A. (1977). *Dialect en onderwijs in Emmen*. Amsterdam: Thesis Publishes.
- Van Schooten, E., B. Triesscheijn & K. Verbeeck (1992). *Kleine Vlaamse Peiling. De taalvaardigheid van zesde basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen*. SCO-rapport 278. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: Een plan van aanpak. *Spiegel* 14, 2, 53-69.
- Wielemans, W. (1993). *Voorbij het individu*. Leuven: Garant.
- Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. PPON-reeks nr. 2. Arnhem: Cito.