

# Wanneer willen leerlingen (grammatica) leren?

Jan T'Sas

Hoe graag krijgen leerlingen les over taalbeschouwing, meer bepaald over grammatica? En hoeveel van dergelijke leerstof beklijft? Laten we onszelf niets wijsmaken: de meeste leerlingen hebben er een hekel aan en elk jaar zijn ze alles weer vergeten. Hoe komt het anders dat we elk jaar opnieuw heel wat leerstof taalbeschouwing moeten herhalen? Hoe komt het dat we dat vooral moeten doen met aspecten van woordbenoeming, zinsdeelfuncties, spellingregels? En waarom kennen leerlingen die dingen in juni en horen ze het in september in Keulen donderen...?

It is niet de plaats om een bijdrage te leveren tot de kennisdiscussie die eind 2006 met veel ongenueanceerde uitspraken ('Ze kennen niks meer') de krantenpagina's haalde. Jongeren kennen vandaag meer dan hun leeftijdgenoten twintig, vijftig of honderd jaar terug, daar hoef je niet aan te twijfelen. Maar de schoolse leerstof beklijft blijkbaar minder dan vroeger. Of vanuit een andere invalshoek bekeken: de leraar heeft het blijkbaar moeilijker om zijn leerstof aan de man te brengen en ervoor te zorgen dat ze voldoende verankerd wordt. Is het dan te verwonderen dat een gebrek aan kennis van vooral de veeleer abstracte grammatica het eerste symptoom wordt?

Wat me in heel de kennis-en-vaardigheden-discussie ook is opgevallen, is dat er haast nergens wordt gesproken over *willen* kennen, over motivatie. Ik vind dat vreemd. Internationale onderzoeken en vergelijkende toetsen prijzen het Vlaams onderwijs om zijn hoge niveau de hemel in, maar drukken met een puntige wijsvinger op een van onze pijnlijkste plekken: de steeds groeiende

demotivatatie van onze schoolgaande jongeren. In het zesde leerjaar gaat twee op drie graag naar school, in de eerste graad van het secundair onderwijs nog één op drie. De knak op dertien, zoals dat heet. En daar zit meer achter dan het samenspel der hormonen.

Na tien jaar aspirantleraren begeleiden en nascholing geven aan leraren stel ik vast dat taalbeschouwing vooral in het secundair onderwijs nog altijd te deductief wordt gegeven. Simplistisch uitgedrukt komt het steeds opnieuw neer op enkele voorbeeldwoordjes of -zinnetjes + theorie + oefeningen. Daar komt nog bij dat leerlingen de leerstof taalbeschouwing vaak op een te abstract niveau en op basis van soms compleet wereldvreemd taalmateriaal aangeleerd krijgen. Naar de relevantie met herkenbaar taalgebruik uit het dagelijks leven is het zoeken, zoeken en nog eens zoeken. Helaas doen de meeste schoolboeken Nederlands

***Naar de relevantie met herkenbaar taalgebruik uit het dagelijks leven is het zoeken, zoeken en nog eens zoeken.***

weinig anders dan deze oudmodische aanpak blijven promoten. En schoolboeken zijn, veel meer dan leerplannen, de grote referentiepunten voor leraren.

Het resultaat van dit alles is dat leerlingen zich stierlijk vervelen in de les, het nut niet inzien van de leerstof en geen enkele relevantie zien met hun taalgebruik, laat staan met het dagelijks leven. Het gevolg is dat ze inzicht missen, weinig van de leerstof onthouden en tijdens de les steeds massaler overschakelen op de automatische piloot. Het examen valt tegen en in september kunnen we weer van voor af aan beginnen...

**Taalgebruik  
komt eerst,  
taalbeschouwing  
volgt.**

Dit dreigt te klinken als een verwijt aan leraren en misschien overdrijf ik ook een beetje voor de goede zaak, maar gelukkig beseffen veel leraren zelf dat er wat schort. Ik hoor het ze tijdens nascholingen genoeg zeggen: *"Was er maar een manier om grammatica écht boeiend te geven, dan zouden de leerlingen het misschien graag doen en zou ikzelf er ook plezier aan beleven. Ze zouden de leerstof beter beheersen en we hoefden niet elk jaar opnieuw van nul te beginnen."* Leraren willen dus heus wel boeiend lesgeven, maar zelfs de beste bedoelingen stranden meer dan eens op een gebrek aan motivatie en bedroevende resultaten. En op schoolboeken die het slechte voorbeeld blijven geven. Wat overblijft, is meestal een verwenning à la *'Dat verdomde leerplan toch'*.

Bestaat er dan echt geen manier om taalbeschouwing tot een boeiende en concrete ontdekkingstocht te maken? Ja, die bestaat, en ze heeft vorm gekregen in twee methodes. De een focust op het basisonderwijs, de ander op het secundair

onderwijs. Maar omdat het om methodes gaat, is de aanpak overdraagbaar naar alle onderwijsvormen en -niveaus. Het is overigens opvallend hoe beide methodes in hun lesaanbod haast met elkaar lijken te wedijveren qua originaliteit en motivatiegehalte. Even inzoomen.

## NEEJANDERTAAL

Tien jaar geleden al (!) ontwierpen vijf leraren Nederlands Neejandertaal. Voor u denkt: *'Ai, nu begint de reclamespot'* en deze pagina omslaat, zeg ik meteen dat deze methode sinds kort gratis beschikbaar is op het web. In de handel is ze namelijk uitverkocht. Op de website van *Neejandertaal* vind je 75 kant-en-klare lessen taalbeschouwing, de meeste met handleiding, én de complete didactische visie met tips en suggesties voor werkvormen in de klas. Je vindt er ook antwoord op vragen die ik tijdens de vele nascholingen over taalbeschouwing vanuit taalvaardigheid (het thema blijft blijkbaar aanspreken) heb gekregen.

Waar gaat het precies over? *Neejandertaal* is een methode voor lessen taalbeschouwing die leerlingen via gevarieerde en uitdagende opdrachten taalbeschouwing bijbrengt. De methode doet een beroep op de taalvaardigheid (spreken, luisteren, lezen, schrijven en ook kijken) van de leerlingen. Bovendien vertrekt ze van taal als laagdrempelige en levende materie, niet als een louter abstract en moeilijk systeem. Taalgebruik komt eerst, taalbeschouwing volgt. Elke les wordt gekenmerkt door een doorgedreven inductieve aanpak, stimulerende taalproblemen, opdrachten die leerlingen intrigeren, succeservaringen qua inzicht in het taalsysteem en een diepere verankering van kennis.

Waar vaardigheden soms compleet los van taalbeschouwing worden gegeven, worden beide in deze methode geïntegreerd: via de taalopdrachten gebruiken de leerlingen hun vaardigheden om inzicht te verwerven in het taalsysteem. Zonder inzicht immers geen echte kennis, zeker geen kennis die je verder helpt in je taalgebruik. De leerlingen formuleren dat inzicht bovendien zelf. De veeleer abstracte theorie, die in de deductieve methode bijna meteen als dorre en moeilijke materie op het bord komt, komt in deze methode dus via een inductief leerproces uit de hoofden van de leerlingen en blijft er daardoor veel beter in zitten ('*Wat je zelf vindt...*').

Wondermiddelen bestaan niet, maar de praktijk heeft intussen bewezen dat deze, voor veel leraren compleet omgekeerde aan-

pak helpt, al was het maar omdat leraren de leerstof zelf opnieuw liever geven. Het materiaal dat op deze website ter beschikking wordt gesteld, werd ontwikkeld voor leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs. Als methode kan ze echter perfect worden overgedragen naar lagere of hogere leerjaren. Bovendien heeft de ervaring intussen geleerd dat de reeds beschikbare lessen ook bruikbaar zijn in hogere jaren (bv. in technisch en beroepssecundair onderwijs) en bij remediëring. Leerlingen die maar blijven sukkelen met begrip/inzicht van vooral grammaticale items, beleven dankzij Neejandertaal dikwijls een Aha-Erlebnis. Maak er gebruik van.

Om te illustreren hoe *Neejandertaal* werkt, volgt hier een kort voorbeeld uit het werkboek. Na het voorbeeld vind je wat toelichting.

## EEN BANK IS GEEN BANK

### Stap 1

1. Zijn de volgende situaties mogelijk of niet? Leg uit waarom (niet).

- Onze hond mocht kiezen in welk been hij wou bijten: dat van Jan of dat van Piet.
- De brandweermannen die last hadden van buikloop sleepten hun darmen door de gang.
- Ik moest mijn nagel eruit trekken, anders kon ik niet verder werken.
- "Beweegt Albert te veel? Voet in de grond vastschroeven, dan blijft hij wel staan."
- Neem een blad, maar kijk eerst na of er geen beestjes aanhangen.
- Als je hem bij het oor vastpakt en even in de lucht houdt, houdt hij snel op met lawaai maken.
- 'Schol!' zei de man luid, maar de politie had er geen oren naar en zocht verder.
- Trek gerust aan de haan, maar wacht tot de kippen uit de buurt zijn.
- Toen Jan met zijn zes buizen binnenkwam, was vader opgelucht.
- We hebben nog gauw vierhonderd nieuwe ruiten ingeslagen. De baas zal blij zijn.

2. Waar zitten de eigenaardigheden in deze zinnen?

## Stap 2

1. Maak zinnen met de woorden die de leerkracht je opgeeft. Vergelijk je zinnen met die van de anderen. Doe dit in groepjes van drie of vier. Je mag je leraar niet om uitleg vragen.
2. Betekenen de woorden in jullie zinnen hetzelfde? Behoren ze tot dezelfde woordsoort?
3. Kan je zinnen bedenken waarin jouw woord nog een andere betekenis heeft?
4. Zoek nog zulke woorden. Wat betekenen ze? Maak er een grappige zin mee.
5. Hoe kom je de betekenis van de woorden te weten?

### Samengevat

## Oefening

1. Maak zinnen met de volgende woorden. Tot hoeveel verschillende betekenissen kom je?
  - blik:
  - teen:
  - kop:
  - bakken:
  - das:
2. Welke blunders begingen de mensen die dit schreven?
  - Broodjes met krap: 60 fr.
  - Als de noot het hoogst is, is de redding nabij.
  - Rijk elkaar de hand!
  - Keukenprinsessen kunnen heerlijke maaltijden berijden.
  - Kleed je met steil!
  - Als Jan verjaart, zullen we hem eens flink verassen.

Dit is een les over homoniemen. Dat zeggen we aanvankelijk niet tegen de leerlingen. We willen immers zoveel mogelijk vertrekken van de verwondering over een taalfenomeen, van vaardigheden ook. Bovendien vermijd je dat leerlingen bij voorbaat gaan zuchten en steunen. Mocht je een les starten met de titel 'het lijdend voorwerp' op het bord, dan mag je vervolgens nog de boeiendste les geven, het kwaad is al geschied. *'Hoe kan een les over een lijdend voorwerp nu interessant zijn, mevrouw?'*

#### FASE 1: Taalaanbod, taalvaardigheid

De eerste oefening doen leerlingen per twee: zij lezen de zinnen, overleggen onderling en noteren telkens in welke situatie de beschreven handeling of uitspraak mogelijk is. Zo kunnen zij bij de zin *Onze hond mocht kiezen in welk been hij wou bijten: dat van Jan of dat van Piet* misschien noteren: Jan en Piet hadden allebei een bot vast en daaruit mocht de hond kiezen. Maar misschien bekijkt een ander duo dat zo: Jan en Piet richten politiehonden af; hun benen zijn zwaar ingepakt met een beschermende stof en de hond moet in een van beide benen bijten. En misschien zijn er nog andere mogelijkheden.

Afhankelijk van het niveau van je leerlingen of de mate waarin ze allemaal mee zijn, kan je ook stap 2 inlassen. In deze stap blijft het denkwerk bij de leerling, maar verdiept de leraar de zoektocht naar het taalfenomeen dat hier aan bod komt. In *Neejandertaal* vind je geregeld stappen 2, 3 en zelfs 4. Alles hangt af van de complexiteit en de moeilijkheidsgraad van de leerstof. Voor homoniemen moeten twee stappen meer dan volstaan.

#### FASE 2: Systematiseren

Zodra het denk- en schrijfwerk erop zit, overloopt de leraar klassikaal de antwoorden. Belangrijk is dat hij op zoek gaat naar duo's die verschillende situaties verklaren. Telkens

vraagt hij waar het verschil vandaan komt. Dat heeft, zoals het bij homoniemen past, telkens te maken met de betekenisverschillen van een woord. De leerlingen brengen die verschillende betekenissen onder woorden en de leraar noteert ze op het bord.

#### FASE 3: Omschrijven en definiëren, vorm geven aan inzicht

Aan het eind van de oefening vraagt de leraar welk taalfenomeen zich in de oefening steeds weer voordoet. Dat noemen we systematiseren. Hij vraagt een omschrijving, een definitie van het taalfenomeen. Daaruit moet blijken hoeveel inzicht de leerlingen al hebben in het taalfenomeen. Allicht zal hij dat proces een beetje moeten sturen, maar pas als de klas het eens is over een definitie en de leraar ze goedkeurt, plakt hij er de term 'homoniem' op en noteren de leerlingen de definitie in het grijze kader 'Samengevat'. Het is essentieel dat ook dit proces, het zoeken naar een juiste omschrijving van het taalfenomeen, van de leerlingen komt. De grote valkuil is immers dat de leerlingen in dit soort lessen al gauw door hebben dat er wel veel boeiends gebeurt, maar dat de leraar altijd wel afrondt met zijn eigen formulering van de leerstof. Dat is niet enkel doorzichtig, maar je neemt er je leerlingen ook niet ernstig mee.

***'Hoe kan een les over een lijdend voorwerp nu interessant zijn, mevrouw?'***

#### FASE 4: Oefenen

Het werk zit erop: de leerlingen zijn al doende tot inzicht gekomen in een taalfenomeen en hebben het zelf omschreven en misschien zelfs benoemd. Niets belet je vervolgens de klas nog enkele oefeningen te laten doen. Die oefeningen mogen best traditioneel zijn. Of wat creatiever, kijk maar naar oefening 2.

WWW.NEEJANDERTAAL.BE

Dit is een heel eenvoudig voorbeeld, maar op <www.neejandertaal.be> vind je op dezelfde manier opgebouwde lessen rond alle aspecten van taalbeschouwing in de eerste graad secundair onderwijs. Meteen zeg ik daarbij dat je de methode perfect kan toepassen op alle leerstof taalbeschouwing van elk onderwijsniveau. Downloaden en proberen!

*Neejandertaal werd gemaakt en in de klaspraktijk getoetst door Hilde Michielssens, Etienne Uleners, Viviane Van Dyck en Lieve Van Houtven. Het project werd gecoördineerd door Jan T'Sas. Werkboek, handleiding, oplossingen en didactische visie zijn beschikbaar via <www.neejandertaal.be>.*

## TAALBESCHOUWING OP DE BASISSCHOOL (EN ELDERS)

Sommige mensen willen het klassieke zinsontledingsonderwijs behouden, want zo zeggen ze dan, kinderen moeten toch weten hoe een zin in elkaar zit om goed te kunnen schrijven. Deze uitspraak klinkt wel goed, maar helaas is ze als redenering totaal fout. We sommen even op waar het schoentje knelt:

1

Het inzicht in zinnen dat kinderen verwerven binnen het klassieke zinsontledingsonderwijs is bijzonder klein, omdat kinderen van

10 à 12 jaar doorgaans nog niet voldoende abstract kunnen denken om echt vat te krijgen op de zin en zijn onderdelen. Wat kinderen wel kunnen, is ontleedregeltjes uit het hoofd leren en in volgorde toepassen. Maar dat is wel een bijzonder magere

vorm van leren. Helaas was het dat waar heel veel leerkrachten jarenlang aan werkten.

***Kinderen kunnen zelf veel moeilijkere zinnen maken dan ze kunnen ontleden.***

2

Kinderen kunnen zelf veel moeilijkere zinnen maken dan ze kunnen ontleden. Hun taalvermogen ligt dus altijd voor op hun talige inzichten. Wie goed taal kan gebruiken, zou het als zinsontleder wel eens gemakkelijker kunnen hebben.

3

In een doorsnee vijfde of zesde klas kon tijdens de hoogdagen van het zins- en woordontleden ook slechts een dikke 20 procent van de kinderen een zin foutloos ontleden. Voor die andere 80 procent gold het argument 'beter ontleden is beter schrijven' toen ook al niet!!

4

Wetenschappelijk onderzoek heeft voldoende aangetoond dat het klassiek ontleden niet tot betere schrijvers leidt. Integendeel. De tijd die je in grammatica steekt, zou je beter besteden aan goede schrijfoefeningen.

5

Er zijn buiten het ontleden van zinnen zoveel andere boeiende vormen van taalbestudering mogelijk, dat we maar beter van het saaie ontleden afstappen en kiezen voor boeiende

activiteiten waarin we taal op allerlei andere boeiende manieren kunnen bekijken. We kunnen dus niet blijven vasthouden aan het oude. Mensen die dat toch doen, denken veel te clichématig. Eigenlijk is het ontleden bij die mensen meer een geloof geworden en eigenlijk is dat het laatste wat we bij taalbeschouwing nodig hebben.

Deze argumentatie van lerarenopleider en didacticus Marc Stevens (zie [www.taalleerkracht.be](http://www.taalleerkracht.be)) kan je als springplank beschouwen voor het ontstaan van de methode *Taalbeschouwing op de basis-school*, die hij samen met Ides Callebaut schreef. Een reisgids, zo noemen de auteurs de methode, die een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmateriaal bevat. De methode is uitgegeven bij Garant en bevat ook een basisboek voor de leraar. In dat basisboek vind je de complete didactische visie over taalbeschouwing, die vertrekt van de primordiale vraag: wat is taalbeschouwing? En net zoals *Neejander-taal* is taalgebruik het startpunt.

Interessant is dat de auteurs enkele decennia terugblikken: waarom in 2000 anders over taal en taalbeschouwing denken dan in 1970? En als we vernieuwen, hoe weten we dan of dat wenselijk is of schadelijk? In hun antwoorden freewheelen de auteurs zonder te theoretisch te worden over filosofische en didactische stromingen. Ze beantwoorden ook concrete vragen, zoals: welke andere vaardigheden dan taalvaardigheden kunnen leerlingen dankzij taalbeschouwing ontwikkelen? Welke kennis en attitudes maken ze zich eigen? Wat hebben allochtone leerlingen, voor wie het Nederlands de tweede of derde taal is, aan taalbeschouwing? En verder: wat zijn de voorwaarden voor zinnvolle taalbeschouwing? Wat is de rol van de leraar als je inductief te werk gaat?

Het basisboek verkent het terrein van taalbeschouwing van de 21<sup>ste</sup> eeuw, het taalland zeg maar. Deze verkenning vertrekt bij taalgebruik in de breedste zin van het woord, bij communicatie via taal. Van daaruit daal je mee af tot op het micro-niveau: van teksten en verhalen, over zinnen, woorden en klanken tot spelling. Al die niveaus zijn cirkels van verschillende grootte die in elkaar passen. De kleinste cirkel, spelling, past in de cirkel klanken; de cirkel klanken past in de cirkel woorden; de cirkel woorden in de cirkel zinnen enz.

Wie met spelling bezig is, kan in dit taalmodel niet anders dan met woorden, zinnen ... taalgebruik bezig zijn. En wie taalbeschouwing op tekstoniveau behandelt in de klas, zal af en toe afdalen tot op zins-, woord- en spellingniveau.

Trap op, trap af dus. En hoe relevanter, functioneler en levensechter het taalmateriaal waarmee je in de klas werkt, hoe meer het bij leerlingen zal beklijven. Tenminste, op voorwaarde dat je ook inductief werkt en de leraar de zoektocht binnen alle cirkels niet voor zichzelf opeist. Wie zoekt die vindt? Laat vooral de leerlingen dan zoeken en wijs ze de weg als dat nodig is. Op de vraag hoe je als leraar zulke leerstof en leerprocessen rond taalbeschouwing dan wel evalueert, antwoorden de auteurs met een apart hoofdstuk over evalueren.

De reisgids bevat 40 concrete lessen taalbeschouwing voor de lagere school. Soms toegespitst op één graad, soms ruimer opgevat voor de drie graden. Maar voor je daarmee aan de slag gaat, maak je kennis met een leerlijn voor taalbeschouwing, die

***De tijd die je in grammatica steekt, zou je beter besteden aan goede schrijfoefeningen.***

scholen kunnen gebruiken en eventueel aanpassen aan hun behoefte, pedagogische visie en leerlingenpopulatie. De leerlijn krijgt per graad vorm en vertrekt vanuit de verschillende uitgangspunten waarmee je al in het basisboek hebt kennism gemaakt: algemeen nadenken over taalgebruik, aspecten van communicatie onderzoeken (zender, ontvanger, boodschap enz.) en taalsystematiek (teksten, zinnen, woorden, klanken, spelling). Bij elk uitgangspunt van de leerlijn krijg je bovendien lessuggesties en discussievragen aangereikt.

Ten slotte volgt de batterij van 40 gevarieerde lessen. Conform de inductieve aanpak vertrekt elke les vanuit een taalaanbod, vanuit verwondering over taal. Dat levert 40 bijzonder boeiende, creatieve en vaak ook heel leuke lessen op waaraan o.i. geen leraar of leerling kan weerstaan. De leerlingen gaan aan de slag met dat materiaal, zoeken systemen, verwoorden inzichten. Bij elke les vind je een overzicht van lesdoelen, motivering, een beschrijving van het lesverloop, vereiste materialen, aandachtspunten en suggesties voor opvolging en uitbreiding.

#### EEN VOORSMAAKJE

### Les taalsystematiek

uitgangspunt: zinsniveau / publiek: 10 - 11 jaar

Onderwerp: voorwerpen

#### Bedoeling:

- ☐ De leerlingen zien in dat er naast het onderwerp nog andere personen, dieren of zaken een rol kunnen spelen in de zin (= in de relatie die door het werkwoord wordt uitgedrukt). Deze elementen noemen ze 'voorwerpen'.

#### Motivering:

- ☐ Leerlingen inzicht bieden in hoe we onze ideeën organiseren en zinnen bouwen, daar gaat het ons om in deze les.

#### Lesverloop:

1. De leerkracht toont de leerlingen een krantenbericht, inclusief de kop. Dat kan het eerste bericht zijn van het werkblad voor deze les. De kopjes van alle berichten op dit blad zijn evenwel gesaboteerd. Het noodzakelijke voorwerp werd er namelijk uit weggelaten. De leerkracht vertelt de kinderen dat ze de titel (de kop) moeten lezen, en eens even noteren waarover volgens hen dit artikel zal gaan.

In de kop 'Vrachtwagen verliest op E19' denk je onwillekeurig aan een vrachtwagen die een snelheidswedstrijd met een andere hield, maar niet kon winnen.

2. Dan mogen de leerlingen de tekst lezen. De leerkracht vraagt of de tekst overeenkomt met hun voorstellingen. Dat is niet het geval, omdat er in de kop noodzakelijke informatie ontbrak.

Wie het artikel over de vrachtwagen leest, merkt dat hij **een gevaarlijke lading** verloor terwijl hij over de E 19 reed.

*De leerkracht nodigt de leerlingen daarom uit de kop te vervolledigen. Het noodzakelijke voorwerp wordt toegevoegd.*

In dit geval moet dat zijn: 'Vrachtwagen verliest gevaarlijk goedje op E19'.



Er worden meteen ook conclusies geformuleerd:

In een zin kunnen er naast het onderwerp vaak nog andere mensen of dingen meespelen. Die zijn vaak zo belangrijk dat je ze niet zomaar kan weglaten. Deze stukjes informatie noemen we voorwerpen.

3. Dan mogen de leerlingen individueel of in paren het werkblad verder bekijken. Titels (die we voor deze oefeningen aanpasten, zodat ze niet meer overeenkomen met het overeenkomstige artikel) moeten waar nodig worden aangevuld. In de bespreking van de resultaten is het goed om meteen ook even aandacht te geven aan de werkwoorden van de zin (zie lesvoorstel 18), want het is het werkwoord dat de relatie van de zin draagt. Een werkwoord kun je dan ook steeds uitdrukken in een formule met de woorden iets of iemand (daarmee leg je de valentie van het werkwoord bloot). 'Verliezen' is een werkwoord dat inderdaad in de formule 'Iemand verliest' kan opduiken, maar wat anders betekent dan 'Iemand verliest iets'. En het was in die laatste betekenis dat het in ons voorbeeldartikel moest gebruikt worden.

### Materialen:

- ❑ Het werkblad met artikels waarbij in de kop systematisch de noodzakelijke voorwerpen werden weggeknipt. Zie het kopieerblad in bijlage.

### Aandachtspunten:

- ❑ Deze les kan best gegeven worden nadat de leerlingen al enkele lessen over titels gekregen hebben, zodat ze weten wat de relatie is tussen titel en tekst.
- ❑ Voorwerpen werden in de lagere school traditioneel gezien als een aanvulling bij de tandem van onderwerp en werkwoord. Maar in feite zijn ze helemaal geen aanvullingen, maar elementen die samen met het onderwerp een relatie vormen (uitgedrukt door het werkwoord). Dat merk je aan het feit dat ze net zoals het onderwerp onmogelijk kunnen worden weggelaten in een zin. Doe je 't wel, dan wordt die zin nonsens of krijgt meteen een andere betekenis.

### Opvolging en uitbreiding:

- ❑ In schriftwerk van de leerlingen letten we voortaan sterk op noodzakelijke informatie. Mensen en voorwerpen die "meespelen" in de zin of in de relatie die door het werkwoord wordt uitgedrukt, kunnen we in onze lessen vanaf nu 'voorwerp' noemen. Twee zaken moeten we in de basisschool in ieder geval vermijden:
  1. Dat we de voorwerpen nog specifiek benoemen. Voor het Nederlands en voor leerders van onze taal is het hoegenaamd niet leerrijk om het onderscheid tussen voorwerpen te maken. Onze taal bedient zich niet van naamvallen en dus hoeft dat ook grammaticaal of meta-talig ondersteund te worden. De tijd die je gebruikt om kinderen de verschillende voorwerpen te leren benoemen, kan je beter voor wat anders gebruiken en de activiteit is van een zodanig abstracte aard dat tien- à twaalfjarigen er toch geen echt doorzicht in krijgen.
  2. Dat we een hele reeks (of zelfs een paar) zinnestelsels systematisch ontleden. De nieuwste leerplannen zijn hierin zeer duidelijk en formeel: we doen niet meer aan het opsplitsen van zinnen in zinsdelen en het benoemen daarvan. Inzicht is onze doelstelling en niet het via allerlei trucs leren afbakenen en benoemen van onderdelen. Om het met een beeld te zeggen: wie wil leren autorijden moet ook een aantal basisinzichten hebben op het vlak van instrumenten en waarvoor je als chauffeur bepaalde onderdelen gebruikt (stuurwiel, rempedaal), maar je moet de motor niet uiteen kunnen halen en alle delen ervan kunnen benoemen. Dat is een zaak voor garagepersoneel (lees: wetenschappers), niet voor mensen die met de auto rijden (lees: leerlingen of taalgebruikers).

## KLOPT DIE KOP WEL?

1

**Vrachtwagen verliest op E19**

Voor de tweede keer in 24 uur heeft zich op onze autowegen een verkeersongeval voorgedaan doordat een vrachtwagen al rijdend zijn lading verloor. Op de E19 ging in de namiddag om nog onbekende redenen een auto aan het slippen. Bart E., chauffeur van een achteropkomende vrachtwagen, probeerde de wagen te ontwijken, maar verloor daardoor een deel van zijn lading.

3

**Depressieve man blies op te Wilrijk**

De ontploffing van de woning te Merksem, waarover we gisteren berichtten, blijkt het gevolg te zijn van een wanhoopsdaad. Leon G., de huurder van het

appartement op de eerste verdieping, bleek al geruime tijd depressief en werd enkele maanden geleden in een ziekenhuis opgenomen wegens het slikken van overdosissen pillen.

4

**NOTARISVROUW TAPTE AF VAN HAAR MAN**

De echtgenote van notaris D. uit het Oost-Vlaamse Lammegem was aan de weet gekomen dat haar man een relatie was begonnen met een andere vrouw. Omdat de echtgenote koste wat kost te weten wou komen wie de 'rivale' was, maakte zij gebruik van een elektronisch snuffje. In de spreekkamer van de notaris installeerde zij een af luisterapparaatje, zodat zij de telefoon van haar man kon aftappen. Helaas kwam zij niet aan de weet wie haar rivale was, omdat het apparaatje enkel de stem van haar man registreerde.

6

**Onderwijsminister zegt op**

Onze onderwijsminister heeft een nog lopend contract met het vakantiehuis 'Zeezicht' te Oostende, waar zeeklassen voor lagere scholen werden georganiseerd, opgezegd omwille van de te hoge kostprijs.

2

**Moeder mist nog steeds elke dag**

Ze was amper vier jaar toen haar vader, de Britse wielrenner John Bikkie, tijdens de beklimming van de Tourmalet van zijn fiets viel en overleed. Haar moeder geraakte nooit over dat verlies heen. Wat Ginny, nu 18 jaar oud, zich nog precies herinnert van die periode en waarom ze daarna Vlaanderen als nieuw vaderland koos, onthult ze volgende week in "Salut Iedereen".

5

**JAPAN  
STAAKT  
IN 2005**

Japan heeft onder Amerikaanse druk besloten de commerciële walvisvaart met ingang van 2005 volledig te staken. Amerika dreigde met het geheel of gedeeltelijk intrekken van Japanse visserijrechten binnen de Amerikaanse 200-mijlszone als Japan zich zou blijven verzetten tegen beëindiging van de jacht op de bedreigde walvissen.

Ides Callebaut, Marc Stevens & Sofie De Jonckheere (2000). *Taalbeschouwing op de basisschool. Basisboek*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Marc Stevens & Ides Callebaut (2000). *Taalbeschouwing op de basisschool. Reisgids met een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmateriaal*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Jan T'Sas  
jan.tsas@skynet.be