

MAAR WAT MET HET GRAMMATICA-ONDERWIJS ?

Een onderwijssituatie

Wie er de in Vlaanderen gebruikte (zelfs recente) handboeken voor de lagere school en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs, op naslaat, komt tot de (ontstellende (?)) vaststelling dat het overgrote deel van die werken een erg klassiek en eng grammatica-onderwijs voorstaat (1). De meeste boeken beperken zich tot het leren ontleden van een zin (splitsen en benoemen van de zinsdelen) en het leren benoemen van woordsoorten. De risico's van zo'n manier van werken zijn erg groot. Hier volgen enkele van de vele mogelijke bedenkingen :

Als leerlingen zinnen moeten splitsen of woorden benoemen, zijn ze in feite niet meer met taal bezig. Wat van hen verlangd wordt, is dat ze een routine krijgen van het in stukken kappen en benoemen volgens door de leerkracht opgelegde regels. Dat wordt dan ook snel doel op zich. Het interesseert de leerlingen dan ook niet meer dat het hier om taal of wat anders gaat. Wat telt is, dat er goed gekapt en juist benoemd wordt. Mij lijkt het zelfs dat sommigen hun joker zouden inzetten als zij wisten dat daarmee dubbele punten konden worden gescoord (2). Ik bedoel dus maar dat in deze Klassieke Ontleding (vanaf nu afgekort als KO - staat ook voor knock out, buiten westen) het leven aan de taal wordt ontnomen. Dat zie je dan heel goed in thematisch uitgewerkte handboeken : de grammaticale delen staan steeds volledig los van de thematisch uitgewerkte stukken. De twee blijken voor de auteurs onverzoenbaar, omdat thematisch werken natuurlijk veronderstelt dat je de werkelijkheid binnenbrengt in je lessen. Juist daarvan lijkt KO een geweldige afkeer te hebben.

Meestal zegt men wel : "Ontleding helpt de schrijftaal...". Die bewering wordt echter in talrijke publicaties met bewijzen door proefneming ontkracht (3). Ik wil er nog een vaststelling bovenop gooien. Van de 100 leerlingen in het laatste jaar van de basisschool zijn er hooguit 20 die behoorlijk kunnen ontleden. Er zijn er m.a.w. ook 20 die hun schrijven door ontleding zouden kunnen optrekken. Maar wat met die andere 80 percent ? Het lijkt er sterk op dat je hen beter kan helpen door rechtstreeks hun schrijfvaardigheid aan te pakken. Ontleding is dan op zijn minst een onnodige omweg (naar de vaardigheid) waarop een pak leerlingen sneuvelen omwille van de moeilijkheid van de route.

Tot slot moet je als objectief handboekenlezer vaststellen

dat de geloofwaardigheid van de KO miniem is. Want wat stel je vast als je vergelijkt wat leerlingen in verschillende leerjaren moeten kennen ? Zesdeklassers lagere school worden veelal overstelpd met de moeilijkste categorieën en de vreemdste benamingen (bijvoeglijke bepaling, allerlei soorten zelfstandige naamwoorden, woordgroepen, verbindingen, zinskernen, ...). Een jaar later (eerste klas secundair) moeten ze de helft van die categorieën niet meer kennen, en van de andere helft veranderen al de namen ! Dit contrast noem ik ridicuul en onverantwoord. Je zou jezelf voor minder afvragen wat de zin ervan is. (4)

We moeten besluiten dat dit soort grammatica-onderwijs niet realistisch is. Ontleding heeft nog maar weinig meer met taal te maken. Afgezien van het feit dat ontleding enkele zinnestelsels aan onze taal ontleent, is ze er duidelijk van vervreemd.

Naar een zinvoller alternatief

Het alternatief dat zachtjes aan veld wint, heet taalbeschouwing. De term schijnt nogal wat mensen angst in te boezemen. Ze veronderstellen wellicht dat ermee te veel en te ingewikkelde vernieuwingen in het moedertaalonderwijs worden geïntroduceerd. Niets is minder waar.

Dat je inderdaad t.o.v. taalbeschouwing niet huiverig hoeft te staan, probeer ik aan te tonen, door in wat volgt de grammatica (woord- en zinsleer) op taalbeschouwelijke manier aan te pakken. Het zal erop neerkomen dat ik beschouwingen maak over woordsoorten en zinsdelen, maar vertrekkend vanuit bestaand, levend en concreet tekst- of taalmateriaal (5).

Met deze combinatie hoop ik dan ook de wat meer sceptische leerkracht te overtuigen om het eens te proberen : het roer om te gooien en even een stapje te zetten buiten het dikwijls te enge handboek. Een uitnodiging daartoe blijft deze tekst alvast.

Enkele manieren van aanpak

Achtereenvolgens behandel ik drie verschillende (verwante) aanpakken om met teksten taalbeschouwelijk te werken, waarbij de aandacht hoofdzakelijk uitgaat naar zinsdeel of woordsoort.

VERGELIJKEN VAN OP ELKAAR LIJKENDE TEKSTEN.

Materiaal : Twee teksten (6) :

De oorspronkelijke tekst (uit een roman van G. Kuijer)

JAN-WILLEM GEVANGEN

"Hé, Madelief, kom gauw !" schreewt Roos.
Wat is er nu aan de hand ? Roos huult. Madelief holt naar haar toe.
"Wat is er ?"
"Ze hebben Jan-Willem gepakt", snikt Roos.
"Wie ?"
"Grote jongens. Ze hebben Jan-Willem meegenomen. 't Park in".
"Kom", zegt Madelief. Ze trekt Roos mee. "We gaan Jan-Willem redden".
Dat wil Roos best. Maar hoe ? Het waren erg grote jongens hoor.
Roos en Madelief hollen het park in. Het duurt niet lang of ze horen Jan-Willem schreeuwen. Het geluid komt uit de struiken. Roos en Madelief gaan voorzichtig op het geluid af. Tot ze Jan-Willem zien. Ze gaan op hun hurken zitten. Ze kijken wat er gebeurt.
Twee grote jongens houden Jan-Willem vast. De derde bindt hem met een dik touw aan een boom. Jan-Willem vindt het vastbinden niet leuk. Hij krijgt als een biggetje. De jongens gaan om de boom heen zitten. Ze roken een pijp. Het zijn vast Indianen. Wat moeten Roos en Madelief beginnen ?
"Ik weet iets", fluistert Madelief. "We gaan ernaar toe".
Maar Roos durft niet. Ze blijft in de struiken zitten.
"Ahaaa" : brult Madelief als ze uit de struiken te voorschijn komt
...

Een door de leerkracht herschreven versie, waaruit de persoonlijke voornaamwoorden verdwenen zijn en telkens vervangen werden door de grondwoorden (zelfstandige naamwoorden) waarnaar ze verwijzen.

JAN-WILLEM GEVANGEN

"Hé, Madelief, kom gauw !" schreeuwt Roos.
Wat is er nu aan de hand ? Roos huult. Madelief holt naar Roos toe.
"Wat is er ?"
"Grote jongens hebben Jan-Willems gepakt", snikt Roos.
"Wie ?"
"Grote jongens. Grote jongens hebben Jan-Willem meegenomen. 't Park in".
"Kom", zegt Madelief. Madelief trekt Roos mee. "Roos en Madelief gaan Jan-Willem redden".
Dat wil Roos best. Maar hoe ? De jongens waren erg grote jongens hoor.
Roos en Madelief hollen het park in. Het duurt niet lang of Roos en Madelief horen Jan-Willem schreeuwen. Het geluid komt uit de struiken. Roos en Madelief gaan op het geluid af. Tot Roos en Madelief Jan-Willem zien. Roos en Madelief gaan op hun hurken zitten. Roos en Madelief kijken wat er gebeurt. Twee grote jongens houden Jan-Willem vast. De derde bindt Jan-Willem met een dik touw aan een boom. Jan-Willem vindt het vastbinden niet leuk. Jan-Willem krijgt als een biggetje. De jongens gaan om de boom heen zitten. De jongens roken een pijp. De jongens zijn vast Indianen.
Wat moeten Roos en Madelief beginnen ?
"Madelief weet iets", fluistert Madelief. "Madelief en Roos gaan ernaar toe".
Maar Roos durft niet. Roos blijft in de struiken zitten. "Ahaaa" : brult Madelief als Madelief uit de struiken te voorschijn komt ...

Schematisch lesverslag :

De leerlingen krijgen de twee bovenstaande teksten. Er wordt hen gevraagd die teksten te lezen en de verschillen die ze ertussen ontdekken te onderstrepen of te verwoorden. Na de lees- en vergelijkingsoefening volgt een klasgesprek. De leraar stelt vragen. De leerlingen praten de problemen uit. Mogelijke vragen :

Waren die twee teksten (totaal) anders ?

Welke overeenkomsten vond je ?

Welke verschillen stelde je vast ? (enkele concrete gevallen kunnen op het bord verschijnen).

Welke vind je de best klinkende tekst ? Waarom ?

Welke tekst zal je vermoedelijk in het boek van G. Kuijer terugvinden ? Waarom ?

Zou je de woorden die in de tweede tekst waren vervangen een naam kunnen geven ? (Misschien vinden de leerlingen wel een nieuwe naam uit, zoals "verwijswoord", die de functie van het woord beter doet uitkomen). Verklaar je naam ook.

Zijn die woorden echt nodig in onze taal ? Wat gebeurt er als je ze weglaat ?

En wat gebeurt er in het omgekeerde geval, nl. als je de noemende woorden (zelfstandige naamwoorden) weglaat ?

Enz...

De besluiten worden getrokken : Door deze woordsoort te gebruiken, kunnen we een tekst korter, eenvoudiger en gevarieerder maken. We moeten er wel voor opletten dat we ermee niet overdrijven. Te veel persoonlijke voornaamwoorden in een tekst maken die tekst onduidelijk. Er zijn dus nog voldoende noemende woorden nodig. Te veel noemende woorden echter maken die tekst stroef.

Bespreking van de opzet.

Met deze les overschrijden we duidelijk de grenzen van de klassieke ontledingslessen. We werken met teksten (i.p.v. met zinnen) en gaan daarin na hoe woordsoorten zich gedragen. De leerlingen hoeven daarbij geen uit het hoofd te leren systeem te hanteren. Ze vergelijken taalmateriaal zonder dat er veel voorkennis vereist wordt. Ze ontdekken ook zelf de mogelijkheden van een bepaalde woordsoort en hoe die in de taal funktioneert. Uiteindelijk moeten de leerlingen niet langer eng denkend als in een Pavlov-reflex de woordsoort herkennen, maar komen ze ertoe om op basis van een taalgebruikssituatie zinvolle besluiten te trekken i.v.m. functie en betekenis van persoonlijke voornaamwoorden (en zelfstandige naamwoorden).

Verdere mogelijkheden :

Niet enkel persoonlijke voornaamwoorden, maar in feite alle verwijswoorden (anaforische elementen) kunnen aan bod komen. Een tekst wordt immers maar tekst als bepaalde

woorden (uitdrukkingen) naar mekaar terugwijzen. Deze vaststelling kan op zich reeds aanleiding zijn tot een interessante oefening. De leerlingen kunnen nl. in een tekst op zoek gaan naar alle vernoemingen of verwijzingen respectievelijk van of naar één persoon, dier of zaak. Door die woorden te omcirkelen en met een lijn te verbinden, visualiseren ze de manier waarop die persoon (dat dier, die zaal) in de tekst vernoemd wordt. Een voorbeeld (7) :

GAUWDIEF VANGT SUPERBUIJT

Een aalvlugge zakkenroller heeft dinsdagmorgen op de Kouter te Gent een voetganger die net een bankinstelling verliet 398.000,- fr. armer gemaakt. Het slachtoffer bemerkte de diefstal pas toen de pickpocket al uit het gezicht was verdwenen.

Jan De Maere uit Sint-Martens-Latem werd bij het verlaten van de bankinstelling per ongeluk aangelopen door een rijzige man die zich hoffelijk excuseerde. Toen De Maere plaatsnam in zijn auto bemerkte hij ...

Op die manier doen de leerlingen inzicht op in de relaties die er binnen een tekst bestaan. De mogelijkheden zijn legio en leerlingen kunnen er iets uit leren m.b.t. hun schrijven. Hun teksten steken immers vaak vol dubbelzinnige verwijzingen. Misschien realiseren ze zich na deze oefening wel dat je om bijvoorbeeld opnieuw naar een persoon te verwijzen best een zelfstandig naamwoord (in groep) gebruikt, als het al een tijdje geleden is dat de persoon nog aan bod is gekomen in je tekst. Persoonlijke voornaamwoorden gebruik je als het zelfstandig naamwoord net aan bod is gekomen, of als er doorlopend naar verwezen werd. Het beschouwingsgedeelte moet vanzelfsprekend gevolgd worden door oefeningen waarbij de leerlingen bijvoorbeeld een tekst opvullen met aangepaste noem- of verwijzwoorden.

WERKEN MET FOUTE GEGEVENS.

Ook deze aanpak nodigt direct uit tot taalbeschouwing. We steken fouten in de tekst, omdat leerlingen sneller het abnormale dan het normale zien ...

Materiaal :

ROODKAPJE

Er was eens een zeer stout meisje dat in een groot dorp woonde. De mensen noemden haar Roodkapje, omdat ze steeds een vuile muts aanhad.

Op een regenachtige dag moest Roodkapje een bezoek brengen aan haar jonge en gezonde grootmoe. Roodkapjes boze mama gaf haar oudbakken brood mee en ook nog wat zure melk en rotte appels. Onderweg zag Roodkapje

nog wat verwelkte bloemen staan die ze aftrok voor haar griezelige grootmoe.

Plotseling, toen ze van het brede pad was afgeraakt, stond ze tegenover een kleine, bange wolf. "Waar ga jij naartoe?" vroeg de wolf. "Ik ga naar mijn piepjonge grootmoe toe", zei Roodkapje. "Ze woont ginder in dat vervallen, zwarte huis".

Nadat hij dat had vernomen, liep de mooie frisse wolf naar het grote huis van de barse grootmoe. Hij had al een paar dagen niet gegeten. Hij stapte onmiddellijk het huis binnen en at de grootmoeder op. De wolf deed toen haar vuil slaapkleed aan en kroop in het grote, rode bed.

Er werd op de deur geklopt. Het was Roodkapje die daar met al die slechte dingen aankwam. Ze ging dadelijk aan het bed staan en schrok van het gewone uitzicht van de grootmoeder. Roodkapje zei daarom: "Grootmoe, wat heb je korte beentjes": "Ja, dat is om een kleine afstand te kunnen lopen", antwoordde de toffe wolf. ... En weet je hoe dit sprookje eindigt? Volg nog maar even:

De jager kwam het huis binnen en zag de wolf slapen. Met zijn bot jachtmes sneed hij het dunne vel van de wolf open. Roodkapje en Grootmoe waren heel boos omdat ze gered waren. Ze hielden daarom een heel klein feest.

Schematisch lesverslag:

Na de lezing van de tekst komt de vaststelling dat hij niet klopt. Er zitten fouten in de tekst (als de wolf klein en bang is, zal hij de grootmoeder zeker en vast niet willen oppeuzelen)! In feite hebben we te maken met het omgekeerde van het originele sprookje.

We vragen de leerlingen daarom ook de tekst op zo economisch mogelijke manier (= zo weinig mogelijk woorden veranderen) te "restitueren". De leerlingen vinden wellicht zelf wel dat het voldoende is de woorden die uitleg geven bij personen, dieren en zaken (dus bij de zelfstandige naamwoorden) om te keren (goed wordt slecht, dik wordt dun ...).

Het gaat hier dus om woorden van hetzelfde type, dus om een woordsoort. We kunnen de leerlingen hier weer vragen om een naam te vinden voor die woordsoort. I.p.v. bijvoeglijk naamwoord zouden er wel eens andere namen uit de bus kunnen komen, zoals: kleurwoord, hoe-woord, ...

Deze oefening kan ons ook tot enkele interessante besluiten brengen: De kleurwoorden kunnen een tekst helemaal veranderen. Ze blijken duidelijk tot meer in staat dan de KO ons deed geloven. Die zei namelijk dat bijvoeglijke naamwoorden wat zegden over het zelfstandig naamwoord. Ze maakten het zelfstandig naamwoord mooier!

Opzet van de les.

Dat we de leerlingen met deze oefening motiveren, hoeft geen betoog. Dat het opnieuw om wat meer dan een KO-les gaat, is ook overduidelijk. En toch hebben we het in onze les over bijvoeglijke naamwoorden! Het verschil zit natuur-

lijk daarin dat we de woordsoort aanpakken vanuit een tekst. Je komt tot veel interessantere en verhelderende besluiten dan de KO.

Verdere mogelijkheden :

Ook deze les wordt zinvoller in een reeks (niet noodzakelijk op mekaar volgende) lessen. De eerste les in dat verband zou kunnen handelen over bepalende woorden in het algemeen (sommige woorden preciseren, nuanceren andere). Als tweede les zou het zonet gegeven voorbeeld kunnen dienen. Vervolgens zou er duidelijker naar het onderscheid kunnen toegevoegd worden dat bijvoeglijke naamwoorden afhankelijk van de situatie soms noodzakelijke, soms niet-noodzakelijke informatie overdragen. De niet-noodzakelijke informatie heeft wel tot doel de lezer/luisteraar een betere voorstelling van de situatie te geven. Nog later kunnen we dan concrete situaties analyseren waarin bijvoeglijke naamwoorden van belang zijn. Wil je dit geheel inductiever maken, dan hoef je het slechts helemaal om te draaien. Je begint dan met de concrete gevallen, waarvan hier enkele voorbeelden : gebruik van symbolische kleuraanduidingen (wit=huwelijk, rood=brandweer... waarom ?), tautologische woordgroepen (je zegt niet "nat water", of "oude grijsaard" waarom niet ?)...

We mogen tot slot ook niet uit het oog verliezen dat interessante beschouwingsmomenten kunnen voortvloeien uit oefeningen (en omgekeerd). Enkele voorbeelden van oefeningen waarin vaardigheid en beschouwing kunnen gecombineerd worden :

- Een woordveld van bijvoeglijke naamwoorden ontwerpen rond één zelfstandig naamwoord.
- Iets proberen te beschrijven zonder gebruik te maken van bijvoeglijke naamwoorden. Wie het langst volhoudt, wint. (Leerlingen kunnen zich hier bewust worden van de noodzaak van bijvoeglijke naamwoorden).
- Snel raden met zijn allen : hoe kan een varken, een auto, een beer, een sigaar ... zijn/niet zijn. We bedenken de vreemdste bijvoeglijke naamwoorden (leerlingen gaan op zoek naar semantische grenzen voor bijvoeglijke naamwoorden).
- Doorvertellen van een bericht. Alleen de bijvoeglijke naamwoorden mogen veranderen. De andere elementen van de boodschap moeten onveranderd blijven. Goed luisteren is nodig ! We vergelijken achteraf in- en uitgangspunt.
- Uit een krantebericht alle bijvoeglijke naamwoorden halen, dan zien wat er van de oorspronkelijke boodschap overblijft (het verschil tussen noodzakelijke en niet-noodzakelijke informatie komt hier ook uitstekend in naar voor). (Leerlingen krijgen duidelijke inzichten in de functie van bijvoeglijke naamwoorden).
- Teksten op bijvoeglijke naamwoorden vergelijken : in welke tekst komen er meer voor : wat betekent dat voor

de tekst (reclame-advertentie vs. kranteartikel).

- Een tekst veranderen door de bijvoeglijke naamwoorden aan te passen. Hoe zou de tekst klinken en welke bijvoeglijke naamwoorden zou je gebruiken als je angstig, boos, blij, enthousiast, verrast ... bent ?

WERKEN MET ONVOLDOENDE GEGEVENS.

Materiaal.

De leerlingen zullen zelf hun tekst schrijven, n.a.v. een opdracht van de leraar. De gegevens in de opdracht zullen echter onvoldoende volledig zijn om de opdracht uit te voeren. Deze situatie leidt tot taalbeschouwing.

Schematisch lesverslag.

De leerlingen wordt gevraagd mee te werken aan de organisatie van een of andere activiteit op school (liefst een reële situatie). Aan de klas in het bijzonder wordt gevraagd de uitnodigingen voor die activiteit te schrijven. Stel dat de school een open-deurdag organiseert, dan kan de klas gevraagd worden uitnodigingen naar de ouders te ontwerpen. Let wel ... bij het geven van de informatie om de uitnodiging te schrijven, verzwijgt de leerkracht opzettelijk waar en wanneer de gebeurtenis plaatsvindt.

De leerlingen proberen (individueel of in groep) een uitnodiging te schrijven. Wellicht komen er snel vragen naar het waar en wanneer. Indien ze er niet komen laat de leerkracht de uitnodigingen schrijven en aan de ouders bezorgen. Van daaruit zal er dan wel een reactie komen. Als de leerlingen zelf reageren, hoeft de les niet tijdelijk onderbroken te worden, en kunnen vragen gesteld worden als :

- Wat ontbreekt er dan volgens jullie in de opdracht ?
- Is dat dan belangrijk in een uitnodiging ?
- Mag je niet om het even wat invullen ?
- Hoe gedetailleerd moet de informatie zijn ?

De leerlingen schrijven hun uitnodigingen. Die worden daarna klassikaal besproken. Een aantal leerlingen lezen hun werk voor : dat wordt dan onderzocht op volledigheid, duidelijkheid en correctheid. Er wordt vooral op gelet dat de waar- en wanneer-informatie tot zijn recht komt. Er wordt m.a.w. nagegaan of een uitgenodigde zou terechtkomen wanneer hij onze uitnodiging aantroef.

Tot slot wordt de hele lesgang nog eens gezamenlijk overlopen, zodat de leerlingen uiteindelijk de rol verwoorden die de bijwoordelijke bepalingen van tijd en plaats spelen in een bepaalde tekst.

Opzet van de les.

De leerlingen hoeven de bijwoordelijke bepalingen niet te kennen om de les te doen slagen. Het gaat dus om een

inductief proces. De situatie laat ons toe gevolgtrekkingen te maken i.v.m. de noodzaak van het gebruik van deze bijwoordelijke bepalingen. Meer nog dan in de vorige lessen wordt er met taal gewerkt die van de leerlingen zelf komt.

Verdere mogelijkheden.

Na deze les kunnen we eens onderzoeken hoe gedetailleerd waar- en wanneer-informatie moet zijn in andere situaties. Bijvoorbeeld :

- een afspraak bij de tandarts : is het voldoende dat je de dag kent ...
- je verjaardag : in welke situaties speelt enkel de dag een rol ? Wanneer telt ook het uur (van je geboorte - van het feestje dat je geeft) ?

Een andere les bijwoordelijke bepaling zou volgend kranteartikel als uitgangspunt kunnen nemen :

Aardschok verwekt paniek in Zuid-Italië

(aangepast)

Een aardschok heeft woensdagochtend paniek veroorzaakt in Zuid-Italië. Hetzelfde gebied werd vorig jaar al door een aardbeving verwoest. Mensen vluchtten opnieuw uit hun huizen de straat op, maar dit keer eiste de beving geen schade of slachtoffers.

Te Montella probeerden gemeentebeambten de bevolking te kalmeren. De meeste mensen keerden voor 10u naar hun woning terug. Bij de beving van vorig jaar verloren 2775 personen het leven.

Op basis van het artikel proberen we de waar- en wanneer-delen te ontdekken (= zoals de KO dat deed). Dan kunnen we nagaan of ze in een tekst belangrijk zijn, door ze eenvoudig weg te laten en te kijken wat we overhouden (wellicht is dat een onmogelijke tekst). Tot slot kunnen we ons ook de vraag stellen of er in de tekst wel genoeg informatie zit om hem voldoende te plaatsen (bv. in de tijd). Weten we, door het lezen van dit artikel, wanneer de aardschok heeft plaatsgegrepen ? (wellicht niet !) Hoe kunnen we dat wel te weten komen ? (We moeten weten uit welke krant, van welke dag dit artikel komt).

ENKELE BESLUITEN

De voorbeelden tonen aan dat we in onze lessen taalbeschouwing gerust nog een keertje kunnen werken binnen de sfeer van de zins- en woordontleding. Maar ... er is wel een en ander veranderd.

We werken heel bewust aan een motivatie van de leerlingen. We proberen hun interesse te wekken door af te stappen van het gebruik van steriele zinnetjes en uit te gaan van een stuk gewone taal. Dat wordt dan wel zo aangeboden dat het uitnodigt tot verwondering (hé, hier is iets verkeerd ; hé, hier ontbreekt wat !), tot interesse en uiteindelijk ook tot taalbeschouwing (Wat is er verkeerd en waarom ? Of, wat ontbreekt er en waarom ?).

Het begrip en de inzichten die we nastreven zijn verruimd en zinvoller geworden. In de KO was het begrip van een grammaticale categorie zeer beperkt en te weinig gevuld (Bv. : een bijvoeglijk naamwoord zegt iets over het zelfstandig naamwoord). Het ging enkel om een vormelijk begrip. D.m.v. onze taalbeschouwelijke oefeningen krijgen leerlingen een ruimer begrip : ze zien ook in hoe een woordsoort of zinsdeel funktioneert binnen een taalsituatie. Daarmee zijn ze wat als het erom gaat zelf beter en bewuster van taal gebruik te maken. Onze taalbeschouwingslessen dragen dus ook bij tot taalvaardigheid.

Het laatste besluit is niet door mij te trekken. Dat moet namelijk door u, lezer, getrokken worden, en wel in termen van : "Ik probeer het ook/niet* eens".

* En ik heb het u gemakkelijk gemaakt : u hoeft enkel te schrappen wat niet past ... of laat u het aan de leerlingen over om te beslissen ?

MARC STEVENS, Vroenhofstraat 4, 2100 DEURNE.

NOTEN EN BIBLIOGRAFISCHE VERWIJZINGEN.

1) Ik bekeek volgende handboeken :

Voor de lagere school :

- Taalbasis ; J. De Doncker e.a., Van In, Lier, '77-'82.
- Nieuw Taalwerkboek ; L. Bogaerts e.a., Van In, Lier, '72-'79.
- Taal groeit ; J. Andriessen e.a., Plantyn, A'pen, '70-'79.
- Taal op school ; M. Baisier e.a., Van In, Lier, '81-'82.

Dit zijn overigens ook de meest gebruikte van de moderne handboeken.

- Voor het voortgezet onderwijs (beroepsonderwijs niet meegerekend) :
- Communicatie ; E. Meurisse e.a., De Nederl. Boekh., z. pl., z.d.
 - Gedifferentieerd Nederlands ; F. Soors e.a., Plantyn, A'pen, '81.
 - Verrijk je taal ; W. Bruyninckx e.a., Van In, Lier, 1978.
 - Zoeklichten ; M. Smolenaers e.a., Plantyn, A'pen, '79.
 - Taalmozaïek ; R. Descheemaeker, Standaard, z. pl., '78.
 - Van A tot Z ; I. Callebaut, e.a., De Nederl. Boekh., z. pl., '82.
 - Slagvaardig Nederlands ; J. Buckinx e.a., Wolters, Leuven, '81.
- 2) Dit beeld ontleen ik aan het TV-programma "Spel zonder Grenzen", waarin met mekaar wedijverende ploegen hun score voor een bepaald spel kunnen verdubbelen door vooraf hun joker in te zetten.
 - 3) Zie daarvoor : A. Tordoir en H. Wesdorp : Het grammatica-onderwijs in Nederland ; Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs 17, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1979.
En ook : B. Meuffels : Grammatica-onderwijs en taalvaardigheden (II) in : Tijdschrift voor Taalbeheersing 5, 1983, pp 19-39.
 - 4) Ook tussen handboeken onderling bestaan er (vooral voor het voortgezet onderwijs) zeer grote verschillen. Geen enkel van de door mij onderzochte handboeken gebruikt een zelfde ontleedsysteem. Over eensgezindheid kunnen we dus moeilijk spreken. De verwarring die er nu reeds in de hoofden van de leerlingen bestaat, zal er zeker niet kleiner om worden.
 - 5) De ideeën die in dit artikel uitgewerkt worden, zijn zowel voor de lagere school als het voortgezet onderwijs bestemd. De meeste ervan werden uitgedacht en ook uitgeprobeerd door studenten aan de L.N.S. en M.N.S. van het Sint-Thomasinstituut te Brussel. Een aantal ervan werden ook voorgesteld op de bijscholingsreeks "Taalbeschouwing" die in maart 1982 liep aan de UFSIA te Antwerpen. Dezelfde aanpak, maar dan voldoende geïntegreerd in een breder taalbeschouwingskader, vindt u ook terug in het handboek (en vernieuwende taalmethode) "DE GROENE DRAAD" (voor het secundair onderwijs), dat in het voorjaar van 1984 verschijnt bij Plantyn, Antwerpen.
 - 6) Het gaat hier om teksten die wellicht best bruikbaar zijn in het vijfde en zesde leerjaar van de basisschool. Andere bruikbare teksten zijn m.i. niet moeilijk om vinden, zelfs voor andere woordsoorten. Dit geldt ook voor de volgende voorbeelden.
 - 7) Meer ideeën en voorbeelden vindt u in : Alan Cunningsworth : Teaching cohesion in General EFL courses in : Modern English Teacher, volume 10, number 3, Spring 83, pp 34-39.