

Het wonder van de taal

Taalbeschouwing in de lagere school

Koen Van Gorp

'Het grammatica-onderwijs is dood. Leve het taalbeschouwingsonderwijs.' Deze kreet zou niet onaardig geklonken hebben na het verschijnen van het Nederlandse *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* in 1978. Dit befaamde ACLO-M 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.

H

elaas was de bovenstaande kreet voorbarig en blijft hij nog altijd een vrome wens. Het resultaat van de discussie die op het ACLO-M rapport volgde, was immers een beetje minder grammatica, en een beetje meer 'andere' taalbeschouwing. En hoewel het meestal druppelt in Brussel als het regent in Amsterdam, bleef deze keer in Brussel de zon hardnekkig schijnen. Het aantal uren grammatica-onderwijs verminderde nauwelijks, de inhoud veranderde nog minder en de kleine dosis taalbeschouwing die aan het curriculum werd toegevoegd was nauwelijks van die aard om van echt taalbeschouwingsonderwijs te spreken. 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).

Vandaag de dag is taalbeschouwing in Vlaanderen een belangrijk aandachtspunt. De leerplannen taalbeschouwing zijn als het

ware vers van de pers en ook de hogescholen richten navorming in over dit onderwerp. Bovendien brengen de meeste uitgevers nieuwe taalmethodes op de markt of hebben ze dat net gedaan. Op bijscholingen waar leerkrachten, begeleiders en docenten samenzitten en actief werken rond taalbeschouwing, merk je trouwens een echte mentaliteitsverandering. De deelnemers van dergelijke sessies komen telkens opnieuw uit bij een taalbeschouwingsonderwijs dat in bijna 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 dat toch?

Het antwoord op deze vraag heeft te maken met het blijven vasthouden aan traditie wat inhoud betreft, onder meer omdat formele

kenmerken van taal 'grijpbaarder' zijn dan semantische of pragmatische aspecten; wat betreft werkvormen omdat uitleg gevolgd door inoefening zo lekker 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 uitzwalken; 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?

Al deze aspecten hebben te maken met het wat, het waarom en het hoe van taalbeschouwingsonderwijs. Het zou te ver leiden om binnen het bestek van dit artikel op al deze aspecten in te gaan. Ook het uitvoerig behandelen van de wat-, waarom- en hoe-vraag zou te ver gaan. Voor de wat-vraag verwijs ik de lezer naar Jacobs & Van Gelderen (1997). In wat volgt, wil ik kort stilstaan bij de waarom-vraag¹ en dieper ingaan op de hoe-vraag.

WAAROM TAALBESCHOUWING?

Het nut van taalbeschouwing wordt meestal gekoppeld aan taalvaardigheid. Taalbeschouwing zou de taalvaardigheid van de leerlingen ten goede komen. Over deze relatie is al heel wat inkt gevloeid. Laat ik volstaan met te zeggen dat deze relatie niet onproblematisch is. De idee dat taalkennis, zoals beoogd wordt in veel taalbeschouwingslessen, rechtstreeks bijdraagt tot een groeiende taalvaardigheid, mag ondertussen naar het rijk der fabelen verwezen worden. Vrij algemeen wordt aangenomen dat er hoogstens een indirect verband tussen de twee bestaat (Ellis 1994). In het beste

geval kan een effect verwacht worden op het, vooral schriftelijk, taalgebruik van kinderen in formele situaties (Van de Gein 1991). Maar ook dat effect is niet om een gat van in de lucht te springen. Bovendien leidt taalkennis slechts onder bepaalde voorwaarden tot een verhoogde taalvaardigheid. Leeftijd, scholingsniveau en taalvaardigheidsniveau zijn daarbij onder andere bepalende factoren. Appel & Vermeer (1994) vatten het voor het tweedetaalverwervings- proces als volgt samen: *"Bij jonge kinderen is het geven van grammatica-regels zinloos, ouderen kunnen er houvast aan hebben, en hoger opgeleiden kunnen daarmee sneller het taalsysteem doorgronden."*

Taalbeschouwing kan echter ook een rol spelen in het opbouwen van de beschouwingsvaardigheid van de kinderen. En die beschouwingsvaardigheid is van groot belang voor de slaagkansen van kinderen in het onderwijs. De manier waarop de school de wereld benadert, verschilt immers 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 schuilt. 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. 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.

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. Taalbeschouwing heeft dan als doel de kinderen gelegenheden te geven in het opbouwen van hun beschouwingsvaardigheid. Welke globale doelstellingen gekozen worden, maakt niet zoveel uit voor de wijze van aanpak. Het hoe van taalbeschouwingsonderwijs blijft in feite hetzelfde.

HOE WERKEN AAN TAALBESCHOUWING?

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 uit een recente taalmethode².

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 voorbeelden over feiten en meningen kijken, merk je al snel dat hier eerder lippen Dienst bewezen is aan inductief onderwijs, dan dat er echt werk van gemaakt is. 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' ingeoeft 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 in

het beste geval aangezwengeld door een aantal voorbeeldzinnen die de indruk moeten geven dat er vanuit de leerlingen gewerkt wordt. 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.

Het oude deductieve model is nog altijd aanwezig en domineert de taalmethodes op school. In het beste geval is er onder invloed van het communicatief onderwijs een communicatief voorspel aan dit model 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, bijvoorbeeld *pot, boek, doos, fiets, tand, bloem, bed,...*

Schrijf er ook zelf een op het bord, bijvoorbeeld *pijn*.

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

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

Inventariseer de passende samenstellingen op het bord, bijvoorbeeld: *tand-pijn*.

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

...

Het inoefenen van het 'geleerde' taalverschijnsel 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. Dergelijke 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) 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 ver-keerd aan elkaar zijn geplakt of spaties zijn weggelaten uit allerlei losse zinnen zodat er een lange en onoverzichtelijke letterreeks ontstaat. Vaak probeert men dat soort oefe-

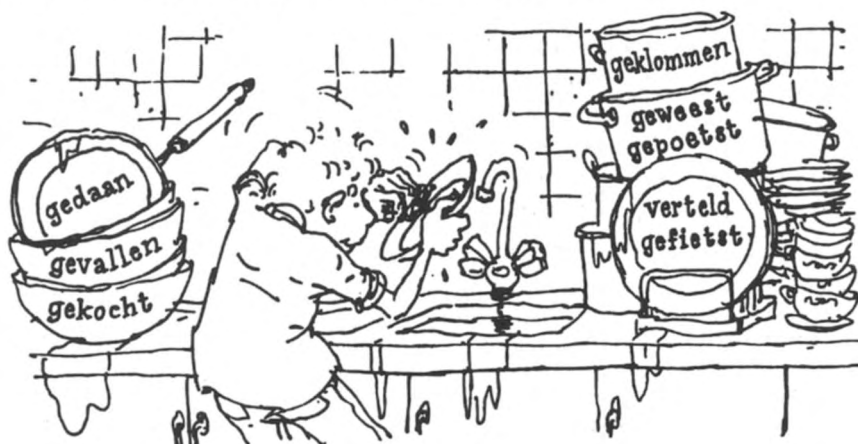
ningen een beetje leuk of creatief te presenteren, maar dat is alleen uiterlijk vertoon."

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. Een mooi voorbeeld hiervan is de volgende oefening rond voltooide deelwoorden voor het vijfde leerjaar uit een recente taalmethode.

Schrijf de zinnen in je schrift.

Vul het goede voltooide 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 leer-

lingen nog kunnen reproduceren in een toetssituatie, maar waar verder weinig heil van te verwachten valt.

Bekijk het onderstaande fragment uit een grammaticales in het derde leerjaar. Hierin

komt duidelijk naar voren dat de kinderen geen inzicht hebben in wat een zin en een werkwoord is, maar dat ze direct naar truc-

jes grijpen, trucjes die eigenlijk voor hen geen enkele betekenis hebben.

VOORBEELD 1

LK:	En dan heb ik hier enkele verhaaltjes op het bord geschreven (enkele leerlingen lachen). Wie kan het eerste zinnetje lezen?
LL:	Juffrouw!
LK:	Hafid
HAFID:	'Ikrame lacht de hele dag.'
LK:	Wat vertelt dit zinnetje? Als je dit zinnetje leest, wat weet je?
	Touria?
TOURIA:	Lacht Ikrame de hele dag?
LK:	Dat vraag ik niet. Wat weet je?
TOURIA:	Dat Ikrame de hele dag lacht.
LK:	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 heb-

ben 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.

VOORBEELD 2

LK:	Ja. Als ik u nu vraag: staat er in dit zinnetje een werkwoord? Een woord dat zegt dat we iets doen.
LL:	Ja... juffrouw!
LK:	Wat doet Ikrame de hele dag? Ikrame?
IKRA:	Lachen.
LK:	Lachen. Hoe noemen we dit woordje? (leerlingen geven door elkaar verschillende antwoorden: een doewoord, een werkwoord, de noemvorm,...)
LK:	Lachen. Welk trucje hadden wij gevonden om in een zin een doewoord terug te vinden?
LL:	(?)

LK: 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). 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.

VOORBEELD 3

ZEI: Lacht Ikrame de hele dag?
LK: 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 omdat de leerkracht de volledige controle over het leerproces

behoudt. De leerlingen hoeven relatief weinig inspanning te verrichten. Maar de leerlingen vergeten de aangeboden regel of regelmatigheid daardoor ook snel.

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 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 regelmatigigheden worden mogelijk beter onthouden (Appel & Vermeer 1994).

De bovenstaande voorbeeldles 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? Bekijk het volgende voorbeeld uit het tweede leerjaar. De leerlingen hebben net het verhaal *De vreemde wakker* 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.

In het derde leerjaar 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.

WIE VAN DE DRIE?

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. 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 e.a. (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 meta-communicatie 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.

gestuurd, kan het inductieve proces in vier stappen opgebouwd worden.

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

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 het derde leerjaar 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 (dit is de probleemidentificatie).

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. Indien je een dergelijke taak zelfstandig laat maken, dan zullen 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 begripelijkheid van de explicitering voor ogen houdt.

De volgende explicitering uit een taalboek voor het vierde leerjaar laat heel wat te wensen over.

HET ZINSDEEL

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 het derde leerjaar munt niet echt uit in duidelijkheid.

HET ONDERWERP

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 leer-

lingen 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. Het onderstaande voorbeeld uit een taalboek voor het derde leerjaar is een glasheldere beschrijving die vertrekt vanuit de betekenis van het taalverschijnsel 'woorden'.

WOORDEN

Woorden. Er zijn heel veel woorden.

Woorden in allerlei soorten.

Er zijn bijvoorbeeld *woorden voor wat mensen doen.*

toeteren

een liedje zingen

meezingen

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.

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 onderzoeksopdracht.

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 het derde leerjaar uit een erg recente taalmethode spreekt boekdelen.

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 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.

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 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 héb vannacht bij papa geslapen.
KIND:	Ik heeft u niet gezien, juf.

Willen we taalbeschouwingsonderwijs op een betere leest schoeien, dan moeten we radicaal kiezen voor de betekenis van taal. Hierdoor zullen we uitkomen bij meer fundamentele onderscheidingen in de taal (bijvoorbeeld 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 welk grammatica- of taalbeschouwingsmodel dan ook slechts een beschrijvingsmodel biedt van taal en dat zo'n model altijd voor problemen zal komen te staan. De ervaring dat taal niet altijd in vaste en duidelijke regels te vatten valt, is een belangrijke taalbeschouwelijke ervaring. Taal zit vol ambi-

guiten en onduidelijkheden. Taal is ten dele een mysterie en de confrontatie met dat mysterie alleen al levert voldoende winst op voor degene die de uitdaging aangaat.

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 die van kennisoverdrager. Die rol is echter niet minder belangrijk en zeker niet gemakkelijker³.

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. Belangrijk daarbij is ook dat alle leerlingen voldoende tijd krijgen om zelfontdekkend bezig te zijn en dat de leerkracht het tempo van de les dus niet door de snelste leerlingen laat dicteren.

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. Bij taalbeschouwing gaat het immers altijd om het ontdekken van een nieuw stukje wereld, in dat geval 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.'

Koen Van Gorp
Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
Blijde Inkomststraat 7
3000 Leuven

Noten

- 1 De waarom-vraag wordt in dit artikel erg stiefmoederlijk behandeld. Voor een uitgebreide behandeling van de waarom-vraag, zie Van Gorp (1997).
- 2 Ik verwijs niet naar specifieke methodes. De meeste van de getoonde voorbeelden hadden uit eender welke methode kunnen komen.
- 3 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

ACLO-M: *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: SLO, 1978.

Appel, R.: 'Zonder taal ben je nergens'; Nederlands als tweede taal op de basisschool. *Spiegel* 14/3 (1996), p. 27-46.

Appel, R. & A. Vermeer: *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho, 1994.

Colpin, M. & K. Van Gorp: Een folder uit Palindrië: taakgericht taalonderwijs in de lagere school. *Moer* 1997/6 (te verschijnen).

Ellis, R.: *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters 79. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1992.

Ellis, R.: A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In: N.C. Ellis (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994, p. 79-114.

Jacobs & A. Van Gelderen: Taalbeschouwing in moderne taalmethoden. *Spiegel* 1997/2 (te verschijnen).

Lentz, L., W. Herlitz & H. Lammers: Taalbeschouwing, een kinderspel. In: H. Lammers, L. Lentz & H. van Tuijl (red.): *Taalbeschouwing ter discussie*. Enschede: SLO, 1994, p. 11-23.

Van de Gein, J.: *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Rijksuniversiteit Utrecht, academisch proefschrift, 1991.

Van de Gein, J.: De bijdrage van zinsbouwonderwijs aan stelvaardigheid: analyse van een leergang. *Spiegel* 10/2 (1992), p. 13-25.

Van den Branden, K. & F. Kuiken: Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *Moer* 1997/6 (te verschijnen).

Van Gorp, K.: 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, 1996, p. 147-178.

Van Gorp, K.: Ogen vol bewondering. Taalbeschouwing in de basisschool. In: H. Ringnalda (red.): *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Nederlandse Taalunie – Platform Onderwijs Nederlands, 1997 (te verschijnen).