
ACHTER DE COULISSEN VAN TAAL

Taalbeschouwing in een taakgerichte aanpak

Koen Van Gorp

1 WAT IS TAALBESCHOUWING?

"Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is, dat het kinderen alert leert zijn om in natuurlijke situaties over taal en taalgebruik na te denken, 'te reflecteren'." (Eindtermen 1995)

Taalbeschouwing is dus *reflectie op alle aspecten van taal*. Onder reflectie wordt een actief onderzoek verstaan. Alle aspecten van het taalsysteem en taalgebruik kunnen het onderwerp van een min of meer systematisch onderzoek vormen. Taalbeschouwing is dus veel ruimer dan het traditionele grammatica-onderwijs.

Bij taalbeschouwing kun je als het ware twee sporen volgen. De beschouwing kan gericht zijn op de taal en het taalgebruik, kortom op het product. Deze vorm van taalbeschouwing kan in een methode of door een leerkracht intentioneel uitgewerkt worden, of incidenteel, als een gelegenheid zich voordoet, voorkomen.

Een taalgebruiker kan ook reflecteren op de manier waarop hij een taak uitvoert: hoe hij taal daarbij gebruikt (heeft), welke (talige) problemen hij al dan niet ervaren en opgelost heeft. Er wordt gereflecteerd op het proces, op de vaardigheden of strategieën met het oog op latere taken (OVSG 1996). Dit sluit aan bij de eindterm taalbeschouwing: "De leerlingen kunnen reflecteren over gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën". Deze meestal incidentele vorm van taalbeschouwing is belangrijk binnen een taakgerichte aanpak. Met name als dit nadenken 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.

2 WAAROM TAALBESCHOUWING?

Waarom zouden we de leerlingen in taakgericht taalonderwijs het onderscheid tussen feit en mening bijbrengen? Waarom moeten leerlingen weten wat een onderwerp is of wat de trappen van vergelijking zijn? Waarom zouden we uitgebreid stilstaan bij de wijze waarop leerlingen een tekst selectief kunnen lezen?

In taakgericht taalonderwijs bouwen we de taalvaardigheid die de leerlingen nodig hebben, rechtstreeks op.¹ Hoewel taalbeschouwing daarbij toch een rol kan vervullen (zie boven), moet de meerwaarde van een intentionele taalbeschouwingslijn op andere domeinen gezocht worden. In de eindtermen voor het basisonderwijs lezen we dat de waarde van taalbeschouwing vooral ligt in het leren nadenken van kinderen over taal. Reflectie staat centraal, maar om over taal te kunnen praten, moeten de leerlingen wel een aantal 'geëigende termen' kunnen gebruiken.

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 wereld 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. 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*. En dat is een taak van het onderwijs.

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 begripen. 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.²

Deze legitieme werkelijkheid is het onderwerp van de exacte wetenschappen. Die gaan ervan uit dat de wereld objectiveerbaar en kenbaar is (Schrödinger 1967). De wetenschappelijke methodologie heeft verschillende taalkundige beperkingen. Wetenschappelijke bevindingen moeten precies en op een

ondubbelzinnige wijze weergegeven worden. Kortom, wetenschap vergt een gezamenlijke 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 (Keller 1985).

Taal is daarbij niet alleen een instrument om de wereld te objectiveren. Taal is ook het onderwerp zelf van objectivering en wel op twee domeinen. Enerzijds is taal het object van wetenschappelijk onderzoek in de taalkunde. Anderzijds 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 misopvattingen 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.

Op het ogenblik dat in het onderwijs begonnen wordt met de wereld vanuit een wetenschappelijk gezichtspunt te benaderen, kan taalbeschouwing een belangrijke rol vervullen. Taal is een stukje van de wereld waar kinderen al van jongsaf 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.

Wil taalbeschouwing die rol vervullen, dan moet het wel aan een aantal algemene kenmerken voldoen.

3 ALGEMENE KENMERKEN VAN TAALBESCHOUWINGSONDERWIJS³

Leerkrachten mogen van leerlingen niet verwachten dat ze taal al als een abstract systeem kunnen beschouwen. De leerlingen moeten dit juist geleidelijk leren. Om een dergelijk doel met enige kans op succes te realiseren, is het belangrijk dat leerlingen enkel reflecteren over aspecten van taal die ze al verworven hebben. *Gebruik van taal gaat aan beschouwing vooraf.*

Als we leerlingen willen leren om met een objectieve bril naar taal te kijken, moet het duidelijk zijn dat kennis over allerlei taalverschijnselen niet het doel kan zijn. Het doel is het nadenken zelf en het komen tot inzicht in wat taal is, hoe taal werkt. Taalbeschouwing moet in de eerste plaats *leiden tot inzicht in taal* en niet zozeer tot kennis over taal.

Voor een kind is taal aanvankelijk een vorm van gedrag dat het als één geheel ervaart. Een kind gebruikt taal zonder zich vragen te stellen bij de verschillende delen of lagen waaruit taal bestaat. Geleidelijk aan ontdekt een kind dat een vorm meerdere betekenissen of functies kan hebben en omgekeerd. Het talig handelen of de boodschap die een kind wil overbrengen, ligt daarbij altijd aan de grondslag van die ontdekking. Hieruit leiden we af dat een taalbeschouwingsactiviteit *vanuit de boodschap* van een bepaald taalverschijnsel moet vertrekken, en niet vanuit de vormelijke kenmerken.

4 HOE ONDERWIJS JE TAALBESCHOUWING?

4.1 Inductieve taken

Dat taalbeschouwingsonderwijs *inductief* moet zijn, daar is bijna iedereen het over eens. Inductief onderwijs staat tegenover deductief onderwijs, waarin de leerkracht alle informatie kant en klaar aan de leerlingen voorschotelt. In de praktijk duiken allerlei mengvormen op waarbij het inductieve proces meestal erg kort wordt gehouden of door de leerkracht te snel en te veel in een bepaalde richting wordt gestuurd.

Belangrijk is dat we het nadenken over taal, de actieve onderzoeksactiviteit, zoveel mogelijk bij de leerlingen leggen en houden. Dat veronderstelt dat we voor alle onderwerpen *voldoende stof tot nadenken aanbieden*. Om over een onderwerp als het onderscheid tussen formele en informele brieven na te denken, volstaat het niet de leerlingen één informele brief met één formele brief te laten vergelijken. Iets meer onderzoeksstof is wenselijk voor zo'n onderwerp, dat een veelheid aan verschillen dekt. Voor andere onderwerpen waar leerlingen al meer intuïtieve ervaring mee hebben, kan minder taalmateriaal volstaan.

Belangrijk is dat het nadenken over een bepaald onderwerp als het ware op een natuurlijke wijze uit de gegeven taak voortvloeit en dat de leerlingen op een zelfontdekkende en probleemoplossende wijze met het onderwerp bezig zijn. *Zelfontdekkend leren* en *probleemoplossend leren* zijn de twee didactische principes waarmee we inductief werken proberen in te vullen. Het zijn de twee sleutelwoorden om het 'hoe' van de taalbeschouwingsaanpak vorm te geven.

Bij dit alles mogen we niet uit het oog verliezen dat een taalbeschouwingsacti-

viteit binnen een taakgerichte aanpak ook een *echte taak* moet zijn. Bekijk het hiernavolgende voorbeeld.

WIE VAN DE DRIE?

In het vierde 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 meededen, 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 ze bij elke serie welke heks het meest en welke het minst het kenmerk vertoont en waarom. Om de opdracht uit te voeren is het gebruik van de trappen van vergelijking nuttig en bijna noodzakelijk.

OPDRACHT:

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.



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.

DE HEKSIGSTE HEKS

In een tweede taak buigen de leerlingen zich over twee heksen die aan de Miss Heks-verkiezing willen deelnemen. De twee heksen denken alle twee van zichzelf dat ze de heksigste heks zijn. Ze hebben daarom ook een briefje bij hun foto gestopt, waarin ze over zichzelf opscheppen. Om Miss Heks te worden moet je wel goed kunnen praten, anders kun je nooit iemand beetnemen. De jury heeft echter de indruk dat zowel heks Kalidra als heks Evelina daar een beetje problemen mee hebben. De leerlingen helpen de jury, lezen de briefjes van Kalidra en Evelina, en verbeteren per twee de fouten.

Kalidra en Evelina scheppen op

Verbeter de fouten die de heksen maken. Schrijf het juiste woord onder het verkeerde.

Briefje van Kalidra

Ik ben de knappe heks van allemaal. Dat wil dus eigenlijk zeggen: de lelijkste. Ik heb de meeste kindertjes gepest, veler dan al de andere heksen. De andere heksen zijn zeker heel wat properer dan ik. Ik heb de vuile oorsten. Ik ben ook gemeenst dan de anderen. Kortom, ik zal de goedste Miss Heks zijn!

Briefje van Evelina

Ik ben vuil dan de rest van de heksen. Mijn haar is het grijsst van al. Ik heb de meeste pukkelst. Ik kan kwaader en booser kijken dan al de anderen. Ik ben de weinigst vriendelijke. Ik weet zeker dat al de andere heksen domer zijn dan ik. Ik ben dus de beterste Miss Heks!

De volgende fouten komen in de tekstjes aan bod: verkeerde spelling van de trappen, verkeerde vorming, verkeerde trap, trap van een zelfstandig naamwoord. Aan de hand van de bespreking van die fouten verdiepen de leerlingen hun inzicht.

Bekijken we deze activiteit eens aan de hand van bovenstaande kenmerken. De inkadering in een thema over heksen motiveert de leerlingen om ook deze taak tot een goed einde te brengen. De eerste taak bevat een probleem dat de leerlingen moeten oplossen: wie is de lelijkste,... heksigste heks? Door over het probleem na te denken, zijn de leerlingen op een zelfontdekkende wijze

met het onderwerp van de taalbeschouwingsles bezig. De taak leidt tot het spontane gebruik van de trappen van vergelijking en dit gebruik leidt tot reflectie. Waar het probleem in de eerste taak 'Wie van de drie?' niet zozeer een talig maar een dagelijks probleem is dat tot het gebruik van een bepaalde talige constructie leidt, bevat de tweede taak 'Wie is de heksigste heks?' duidelijk wel een talig probleem. De taak zet de leerlingen aan om na te denken over allerlei vormelijke aspecten eigen aan de trappen van vergelijking.

4.2 Wat is het probleem?

Het maken van een taak die zelfontdekkend en probleemoplossend leren optimaal garandeert, is niet altijd een eenvoudige zaak. Het zoekproces wordt vaak door de leerkracht te snel afgebroken of te veel in een bepaalde richting gestuurd. Om deze valkuilen te vermijden, hebben we ervoor gekozen om een taalbeschouwingsactiviteit in vier fasen te laten verlopen.

FASE 1: Het vertrekpunt is meestal een probleem waarmee de leerlingen geconfronteerd worden. Een voorbeeld:

Thijs Taal, lid van de Vereniging Van de Vrolijke Vrienden, houdt vooral van grapjes met taal. Hij heeft een nieuwe taal bedacht, waarvan alle woorden bekend zijn, maar waarvan de zinnen een beetje raar in elkaar zitten. De zinsdelen staan namelijk op een andere plaats dan in het Nederlands.

Thijs heeft in de humorkrant een briefje in die nieuwe taal gepubliceerd. Hij daagt de leerlingen uit om te achterhalen hoe die taal verschilt van het Nederlands dat zij gebruiken. De leerlingen proberen in groepen van twee het probleem op te lossen.

Beste VVVV-ers,

Thijs Taal ik heet. Een rare hobby ik heb. Gekke talen ik 's avonds altijd verzin. Het Nederlands ik om nieuwe talen van te maken gebruik.

Voldoende mogelijkheden om er gekke dingen mee te doen het Nederlands heeft. Alle woorden in deze brief jullie kennen. De zinnen ik wel een beetje omgegooid heb. Wat ik met de zinnen gedaan heb jullie weten? Het maar eens uit zoek. Veel succes.

*Groetjes,
Thijs Taal*

P.S. Deze brief jullie in de humorkrant zetten?

FASE 2: De leerlingen gaan meestal per twee of in iets grotere groepen op zoek naar een oplossing van het probleem. Ondertussen loopt de leerkracht rond en geeft feedback. Hij gaat na of de leerlingen op het goede spoor zitten en stelt, indien nodig, vragen om hen in de juiste richting te sturen. Belangrijk hierbij is dat de leerkracht de leerlingen niet meteen de goede oplossing voorhoudt, maar door zijn vraagstelling (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.

Wat ons voorbeeld betreft, geeft de leerkracht eerst de suggestie goede Nederlandse zinnen van de zinnen van Thijs te maken. Vervolgens richt hij de aandacht van de leerlingen op de vraag of alle woorden zomaar van plaats veranderen. Zijn er woorden die bij elkaar blijven staan, in vergelijking met de goede Nederlandse zinnen? Een derde stap is dat de leerlingen de eerste twee zinnen vergelijken met hun Nederlandse tegenhangers. De leerkracht stelt nu heel concrete vragen. Waarom zouden bepaalde woorden bij elkaar blijven staan?

FASE 3: De opdracht wordt vervolgens klassikaal besproken. De groepjes leerlingen leggen hun hypothesen voor aan de rest van de klas. Die hypothesen worden getoetst. De leerkracht stelt opnieuw vragen of geeft verdere opdrachten. Belangrijk hierbij is dat hij de leerlingen steeds de kans geeft om even (individueel of per twee) over de gestelde vragen na te denken of de tijd geeft om de opdracht uit te voeren. Op die manier wordt vermeden dat de snelste leerlingen het tempo van de les bepalen.

FASE 4: Ten slotte worden de inzichten die de leerlingen opgebouwd hebben, meestal weergegeven in een neerslag waarbij de nieuwe inzichten aan de reeds verworven inzichten worden gekoppeld.

Zo vindt de leerling in de neerslag over zinsdelen terug hoe de inzichten die hij in het derde leerjaar (het onderwerp) en het vierde leerjaar (het werkwoordelijk deel) heeft opgebouwd, samenhangen met het nieuwe inzicht dat hij verkregen heeft.

4.3 De rol van de leerkracht

In taakgericht taalbeschouwingsonderwijs is de rol van de leerkracht niet het overdragen van kennis over taal. De leerkracht is daarentegen 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 zonder de goede weg al te duidelijk te markeren.

Daarbij moet de leerkracht goed voor ogen houden dat het de bedoeling is dat de leerlingen hun ervaringen met betrekking tot taal systematiseren. Kinderen

zijn voortdurend bezig met het systematiseren van ervaringen. 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. De ervaring dat taal niet altijd in vaste en duidelijke regels te vatten valt, is een belangrijke taalbeschouwelijke ervaring. Het feit dat leerlingen beginnen te systematiseren en keuzes maken, is belangrijker dan dat ze direct uitkomen bij de juiste oplossing of regel.

5 BESLUIT

Als de leerkracht voldoende rekening houdt met de inbreng van de leerlingen, dan is de kans groot dat taalbeschouwing een activiteit wordt waarin de leerlingen echt reflecteren op taal en inzicht verwerven in taalverschijnselen. De leerlingen nemen een kijkje achter de coulissen van taal.

NOTEN

- 1 Voor meer informatie over taakgericht taalonderwijs verwijs ik naar VON-werkgroep NT2, 1996.
- 2 Voor meer informatie verwijs ik naar de bijdrage van Griet Ramaut in deze bundel.
- 3 Paragrafen 3 en 4 zijn een verkorte versie van een eerder verschenen artikel in VON-werkgroep NT2 (1996). De voorbeelden komen uit *De Toren van Babel* (Jaspaert 1995-96).

LITERATUUR

- Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten.* Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs – Centrum voor Informatie en Documentatie, 1995.
- Blommaert, J. & J. Verschueren: *Het Belgische Migrantendebat*. Antwerpen: International Pragmatics Association vzw, 1992.
- Jaspaert, K. (red.): *De Toren van Babel. Nederlands voor de basisschool*. Deurne: Plantyn, 1995-96.
- Keller, E.F.: *Een wereld van verschil. Beschouwingen over sekse en wetenschap*. Amsterdam: Meulenhoff Informatief, 1985.

OVSG: *Leerplan Nederlandse taal. Deel 1: Richtsnoer voor de taalopvoeding in de basisschool*. Brussel: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw, 1996.

Schrödinger, E.: *Mind and Matter*. Cambridge: Cambridge UP, 1967.

Van Gelderen, A.: *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaonderwijs*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1988 (SCO-rapport 173).

VON-werkgroep NT2 (red.): *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* (Taalcahiers 2.) Deurne: Plantyn, 1996.