

---

# WAT IS HIER HET ONDERWERP

*Jannemieke van de Gein*

Voor basisschoolleerkrachten in Vlaanderen is taalbeschouwing een nieuw begrip (Gobien 1997), maar in Nederland niet.<sup>1</sup> Het belang van taalbeschouwing wordt daar al jarenlang onderschreven, over de inhoud bestaat overeenstemming (zie onder meer Beernink et al. 1997, Sijstra 1997), maar uitwerkingen laten te wensen over (Van Gelderen & Jacobs 1997, Van Gorp 1997). Dekkers (1997) constateert dat er *'met taalbeschouwing geëxperimenteerd (moet) worden'* omdat het *'in de kinderschoenen'* staat (p. 29, 5).

## 1 DE TWEE KANTEN VAN TAALBESCHOUWING

Taalbeschouwingsonderwijs heeft een kennisdoel en een vaardigheidsdoel; aan de ene kant is het leerzaam en aan de andere kant is het nuttig.

### 1.1 De leerzame kant

Het is leerzaam als leerlingen worden geconfronteerd met taalmateriaal waarover zij zich kunnen verwonderen, en dat hen uitdaagt tot onderzoek. Zo kunnen zij ontdekkingen doen over het taalsysteem en die ontdekkingen toetsen, wat kan leiden tot nieuwe ontdekkingen. Voorwaarde daarvoor is dat leerlingen initiatief kunnen nemen, met anderen kunnen werken, en met elkaar op werk kunnen reflecteren. In zijn ideale vorm ontbreekt in zulk onderwijs krampachtigheid en angst: fouten bestaan niet.

In zo'n aanpak leren leerlingen bijvoorbeeld in welke specifieke taalgebruikssituaties en met welke bedoelingen verkleinwoorden gebruikt worden: om anderen 'een kopje kleiner' te maken of om intimiteit te benoemen. Ze breiden hun kennis uit door te leren dat er uitdrukkingen zijn met een verkleinwoord, en ze breiden hun woordenschat uit met een aantal van zulke uitdrukkingen. Wie wil, kan zijn verzameling verkleinwoorden verrijken met woorden voor spel en snoep, en je kunt nóg verder gaan, zodat je ontdekt dat er ook verkleinwoordvormen zijn die via een semantische omweg aan een grondwoord gehecht zijn; of, onthecht, geen onverkleinde grondvorm hebben. Liefst moeten leerlingen deze ontdekkingen niet voor zichzelf houden, maar presenteren.

Door zulk taalbeschouwingsonderwijs verwerven leerlingen niet uitsluitend taalkennis, en de taalkennis is niet uitsluitend intellectueel. Ze leren een begrip hanteren, hebben daar inzicht in, en het begrip kan leiden tot veranderingen in taalgebruik. Dat gebeurt echter niet vanzelf.

## 1.2 De nuttige kant

Strategisch taalbeschouwingsonderwijs is gericht op het vergroten van de taalvaardigheid (wat niet hetzelfde is als verbetering van taalgebruik). Leerlingen worden geconfronteerd met taalmateriaal dat zij kunnen vergelijken met dat van henzelf en dat hen uitdaagt tot experimenteren. Doordat leerlingen zo'n experiment niet precies hetzelfde aanpakken, en doordat experimenten niet meteen hoeven te lukken, leidt het ene tot een volgend. Zulk zoeken en proberen is vruchtbaar (zie ook Van de Gein 1997).

In zo'n aanpak oefenen leerlingen bijvoorbeeld met formuleren van zinnen. Aanvankelijk gebeurt dat met gestructureerde opdrachten waarin het taalaanbod complexer is dan dat van de leerlingen. De overzichtelijkheid van de opdracht garandeert echter goede resultaten en in een toepassingsopdracht proberen de leerlingen de kennis uit. In een volgende fase worden opdrachten vrijer: de vorm waarin leerlingen het taalmateriaal gieten, ligt minder vast en er is geen sprake meer van 'één goed antwoord'. Leerlingen presenteren ook het resultaat van dit werk aan elkaar en bespreken het, zodat ze kunnen ontdekken dat hoe je formuleert afhankelijk is van wat je wilt zeggen. Experimenteren en reflecteren maakt leerlingen vertrouwd met kenmerken waarin geschreven taal verschilt van spreektaal.

Strategisch taalbeschouwingsonderwijs kan leiden tot vergroting van taalvaardigheid van leerlingen, en daardoor tot veranderingen in taalgebruik. Zij leren formuleren, krijgen oog voor de vrijheid en beperkingen van de taalgebruiker, en kunnen daarover praten.

## 1.3 Eisen aan materiaal en middelen

Taalbeschouwing stelt hoge eisen aan middelen en materialen, en aan de manier waarop je daarmee omgaat. Taalmateriaal moet bijvoorbeeld complexer zijn dan de taal van leerlingen, want ze moeten het vergelijken met hun eigen taal, en zich erover verwonderen. Om ermee te kunnen experimenteren, moet het in een betekenisvolle retorische context gepresenteerd worden. Het moet leerlingen uitdagen, zich lenen – uitnodigen zelfs – tot onderzoek, gelegenheid bieden tot woordenschatuitbreiding en liefst ook aanleiding geven tot spel met de werkelijkheid. En dat zo georganiseerd dat er een ontwikkelingslijn in te herkennen is, die aansluit bij het taalverwervingsproces en rekening houdt met verschillen tussen leerlingen.

Zulk materiaal is niet schaars, maar ligt ook niet voor het oprapen. Als je erover beschikt, en je werkt ermee, stelt het eisen aan het werk- en leerklimaat en de organisatie in de klas. Leerlingen moeten initiatief willen en kunnen nemen, kunnen zoeken en proberen, ontdekkingen kunnen toetsen, met anderen kunnen werken en leren, op eigen en andermans werk reflecteren, en werk presenteren. Als leerkracht in zo'n onderwijsomgeving ben je 'meester'. Je begeleidt het werken van je leerlingen. Je staat open voor vondsten en daar geef je richting aan, bij voorkeur op basis van eigen kennis. Als die er niet of onvoldoende is, raadpleeg je je bronnen, of de handleiding, en je hoopt dat die je niet in de steek laten. Helaas is dat wel vaak het geval. Taalbeschouwingsonderwijs staat nog in de kinderschoenen...

## 2 TAALBESCHOUWING ALS ZORGENKINDJE

Taalbeschouwing is in twintig jaar nooit echt 'weg' geweest, en het lijkt erop dat het zich kan verheugen in een oplevende belangstelling. Dat zal te maken hebben met die kinderschoenen. Taalbeschouwing begint een zorgenkindje te worden. Er zijn mooie aanzetten, bronnenboeken en naslagwerken. Naast zouteloze flauwekul vind je in de nieuwere taalmethodes heel wat van je gading als je aandacht wilt geven aan taalbeschouwing, en wat taalverschijnselen betreft: je kunt het zo gek niet verzinnen of er is wel een boekje over verschenen. Maar als *onderwijs* is het nooit van de grond gekomen.

### 2.1 Mogelijke oorzaken van de mislukking

Daar lijkt niet één aanwijsbare oorzaak voor te zijn. Misschien ligt het aan de term, die zoveel omvat als vorm en betekenis van teken en tekst, plus heterogene taalweetjes, van *'Het alfabet, hoe komen wij daaraan?'* tot *'Is het zijn vergeten of hebben vergeten?'* (ontleend aan Dekkers 1997). De term betekent niets, zo gezien. Er zullen ook maar weinigen zijn die het domein overzien. Misschien is het de vraag of taalbeschouwing één op zichzelfstaand domein vormt. Van de Nederlandse kerndoelen en de Vlaamse leerplannen gaat die suggestie wel enigszins uit, en het valt ook niet te ontkennen dat taalbeschouwing zich als activiteit onderscheidt van taalverwerving. Zolang echter dezelfde term gebruikt wordt voor ongelijksoortige zaken kun je niet spreken van één domein. Het maakt spreken over taalbeschouwing bijna onmogelijk. Tekenend daarvoor is dat wie, na twintig jaar, spreekt over taalbeschouwing vaak begint met een terreinafbakening. Vergelijk dat met domeinen zoals lezen of stellen. Daar leiden termen niet tot spraakverwarring. Het is duidelijk wat het onderwerp is. Daar is ook veel bereikt. Taalbeschouwingsonderwijs staat nog in de kinderschoenen.

Misschien komt het door de noodzaak, volgens sommige betrokkenen, om taalbeschouwingsactiviteiten aan te knopen aan realistische aanleidingen en met authentiek materiaal te werken. Tegelijkertijd is niemand zo wereldvreemd om te veronderstellen dat leerkrachten voldoende tijd, moed, inspiratie plus energie hebben om alle aanleidingen aan te grijpen en uit te werken, dus er is, soms rudimentair, materiaal voorhanden. Het is wenselijk dat dat er is, maar tegelijkertijd draagt zo'n aanpak bij aan het incidentele karakter van taalbeschouwingsactiviteiten. Eenzelfde bezwaar geldt voor taalmethodes. Het aardigs dat je daarin vindt, is precies dat: een aardige ingeving van een auteur (vergelijk ook Van Gelderen & Jacobs 1997). Het is, al met al, niet eenvoudig om lijn te ontdekken in het taalbeschouwingsonderwijs, terwijl dat wel is waar je in onderwijs naar streeft, naar zo'n lijn.

### 2.2 De kern van het probleem

Je leest wel eens suggesties aan leerkrachten, bijvoorbeeld dat Battus' *Opperlandse Taal- en Letterkunde* vol staat met taalverschijnselen, een taalbeschouwingsles waard. Het geeft te denken dat de verwijzingen naar dat prachtwerk meestal niet deugen: de titel wordt onvolledig gegeven, of de naam van de auteur klopt niet en in het ergste

geval zijn beide niet in orde. Ik noem hier namen noch bronnen. Degenen die de suggesties doen, kennen het werk dus niet. Kenden ze het wel, dan zouden ze beseffen dat nog geen vijf procent ervan bruikbaar is. Het zijn goedbedoelde suggesties, maar ze hebben geen waarde.

Wie zonder meer suggereert dat je onderwerpen uit Battus' *Opperlandse Taal- en Letterkunde* gebruiken kunt als uitgangspunt voor taalbeschouwingslessen, neemt het taalbeschouwingsonderwijs niet voldoende serieus. Niet omdat het zo'n frivool werk is, maar omdat wie zo'n onuitgewerkte suggestie doet, er blijk van geeft niet te weten waar hij over praat. Voor onderwijs in taalbeschouwing is meer nodig dan een willekeurige greep uit het Opperlands. Een taalbeschouwingsles heeft een doel, een duidelijk gemarkeerd begin en eind. Taalbeschouwingsonderwijs sluit aan bij voorkennis, en wordt zo afgesloten dat voor leerlingen duidelijk is dat ze iets geleerd hebben, en wat ze geleerd hebben. Het blijft er voor serieus taalbeschouwingsonderwijs somber uitzien zolang gratis suggesties ongestraft gedaan kunnen worden.

Alles bij elkaar genomen, moet je concluderen dat je taalbeschouwingsonderwijs niet zomaar kunt geven. Dat het niet gemakkelijk is. Dat het ingewikkeld is. De eisenwaslijst laat dat zien. Maar het is vooral ingewikkeld door de aard van het onderwerp: taal. Want dat is hier het onderwerp.

*"Het gekke is dat miljoenen taalgebruikers van mening zijn dat zij verstand hebben van spelling en taal omdat zij daar gebruik van maken."*

(Van den Toorn 1998; vetjes JvdG)

Van den Toorn geeft een opsomming van misvattingen over taal, geventileerd door bekende en onbekende Nederlanders, om onwetendheid te illustreren. Hij doet dat zonder spot, want hij houdt hen niet verantwoordelijk. Hij pleit voor opname van het vak taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet/secundair onderwijs. Iets soortgelijks zou ook op de opleiding voor leraren in het basisonderwijs niet misstaan. Uit de door hem geciteerde misvattingen spreekt vooral krampachtigheid. Die krampachtigheid, of angst, wordt door onwetendheid gevoed.

Taalgebruikers zoeken vastigheid in een of andere regel, die hen bijvoorbeeld vertelt dat bepaalde nieuwvormingen 'geen Nederlands zijn'. Of ze houden vast aan de regel dat je nooit een zin begint met een voegwoord. Zo'n regel bestaat niet. Zo'n regel geeft schijnzekerheid, en houdt onwetendheid in stand. Van den Toorn: *"Wat de taalkundige onderzoekt zonder het af te keuren, keurt de leek af zonder het te onderzoeken."* (p. 249) Voor wie het taalbeschouwingsonderwijs serieus neemt, ligt hier een schone taak: maak van de meester (m/v) een onderzoekende leek, en van de onderzoekende leek een klassieke 'meester'.

### 3 TWEE SERIEUZE SUGGESTIES

In twee suggesties probeer ik te tonen wat die schone taak inhoudt.

### 3.1 De punt als punt

Een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. Dat klinkt eenvoudig, maar dat is het niet. Het is een misverstand dat leren gebruiken van leestekens simpelweg een spellingkwestie is; dat voor het gebruik van leestekens duidelijke regels bestaan. Goed interpungeren veronderstelt dat je nadenkt over wat je hoe zegt, want hoofdletters en leestekens bepalen de betekenis van een zin, en, andersom, bepaalt de betekenis van de zin welke leestekens wáár komen. Typisch iets voor taalbeschouwing. Typisch iets waarbij angst een slechte raadgever is. Als je de taalvaardigheid van leerlingen wilt vergroten, moet je ze dus niet verbieden om zinnen met en te beginnen. Leer ze zelf kiezen, bijvoorbeeld met materiaal dat hen een retorisch betekenisvolle context geeft om te experimenteren met interpunctie (zie voorbeeld 1).

#### VOORBEELD 1: *Experimenteren met interpunctie*

Pepijn ligt al uren in bed  
 maar hij is nog steeds klaarwakker  
 hij gooit die gekke tribbel niet weg  
 want het is nu eenmaal een cadeautje

▲ Zet hoofdletters, komma's, punten en vraagtekens.

schrikt Pepijn  
 of moet hij lachen  
 om die tribbels  
 ze krioelen door elkaar  
 en piepen dat het een lieve lust is  
 Pepijn begint zachtjes te lachen  
 want het is eigenlijk wel geinig  
 al die harige beestjes  
 maar plotseling bedenkt hij iets  
 want die tribbels vermenigvuldigen zich vanzelf  
 (net als konijnen)  
 maar houden ze daar ook weer vanzelf mee op

Uit: *Zin in taal, Taalboek C1 (Trubbels)*. Tilburg: Zwijzen.

Om deze opdracht uit te voeren, moeten leerlingen al een en ander geleerd hebben over wat zinnen zijn – 'een en ander', want "een algemeen bevredigende definitie van de zin is moeilijk te geven" (ANS, p. 1086). Wat je leerlingen kunt leren over de zin is op te maken uit de materiaalfragmenten, bedoeld voor werk onder hoede van de 'meester' en voor zelfstandig werk. Zinnen noemen mensen, dieren of dingen, en vertellen of vragen daarover iets, bijvoorbeeld wat ze doen of hoe ze eraan toe zijn (een klassieke definitie van de zin). In het gezamenlijke gedeelte van de les onderzoeken leerlingen hoe ze (in de bovenste vier regels van voorbeeld 1) hoofdletters en punten willen zetten. (Er zijn vier, misschien vijf mogelijkheden.)

Door leerlingen steeds hardop te laten denken, ontdekken ze dat interpunctie invloed heeft op hoe tekst gelezen en begrepen wordt, en leren ze dat je als schrijver kunt kiezen voor de beste manier. Die kennis passen ze toe. (Opdracht in voorbeeld 1: er zijn 144 manieren om de zinsgrenzen correct te verdelen, komma's buiten beschouwing gelaten.) In de bespreking van het werk ligt het accent op de keuzes van de individuele schrijvers, en op het effect. Fouten, bijvoorbeeld 'Of moet hij lachen om die tribbels, ze krioelen door elkaar.' kunnen worden besproken door te onderzoeken wat je in de zin vertelt of vraagt: je vraagt wat Pepijn overkomt en vertelt wat de tribbels doen, zonder het verband duidelijk te maken.

Dit soort werk maakt leerlingen alleen wendbaar in taal als ook de leerkracht wendbaar is: een 'meester' in het lekenonderzoek van taal.

### 3.2 Ongein

Eén woord zegt soms meer dan veel woorden; je kunt woorden uit elkaar halen; daarvoor kun je erachter komen wat woorden betekenen; woorden die gemaakt zijn van twee woorden zijn *samenstellingen*. Een leertraject voor woordbouw is, zo gekenschetst, een mengelmoes van onderwijs dat spelling en woordenschatuitbreiding ondersteunt en kennis aanbrengt over woordstructuur. Leerlingen die in dit traject woorden leren ontleden, kunnen overgeneraliseren en in veel te veel tweelettergrepige woorden (*trompet, karwei, panter, brutaal*) samenstellingen herkennen. Een taalbeschouwingsles kan dan helpen om, nadrukkelijker dan in het traject voor alle leerlingen, te laten zien wanneer je met een samenstellingen te maken hebt (zie voorbeeld 2).

#### Voorbeeld 2: Het herkennen van samenstellingen

Anwar zit in de zandbak.

Hij tekent met een stokje in het zand.

Een zandbak is een bak vol zand.

Het woord zandbak is gemaakt van zand en bak.

Het woord zandbak is een samenstelling.

Een stokje is een piepkleine stok.

Het woord stokje is gemaakt van stok en je.

Het woord stokje is geen samenstelling.

▲ Maak in je schrift twee rijen.

Een rij met *samenstellingen*, en een rij met *andere woorden*.

snotneus – doosje – puntbaard – karton

▲ Dit zijn zes woorden voor dieren.

Schrijf alleen de *samenstellingen* in je schrift.

bosmuis – koekoek – postduif – velduil – ijsbeer – zeeslang

Leerlingen maken zich expliciete kennis over woordstructuur eigen, als handvat bij het ontleden van woorden. Er zit echter een addertje onder het gras: wie wel het woord oorkent, maar niet het woord *kantoor*, weet niet of *kantoor* ontleed mag worden. Je bereikt met zo'n hulplees alleen wat, als hij functioneert in een groter geheel van taal-leren en leren over taal.

Leerlingen die overgeneraliseren, doen onbewust iets aan taalbeschouwing. Rekening houdend met verschillen tussen leerlingen, kun je aanmoedigen om bewust aan taalbeschouwing te doen door ze opzettelijk te laten overgeneraliseren. Niet Nederlands, maar Opperlands is nu het onderwerp (zie voorbeeld 3). Hoewel dit verdieplingslesje geen enkel reglementair onderwijsdoel dient (of wel? plezier beleven aan taalspel? succeservaringen opdoen met onderzoek door de werkelijkheid op zijn kop te zetten?) maakt het deel uit van een leertraject voor woordbouw in het derde leerjaar. Het is geen incidentele gekkigheid, ingegeven doordat auteurs hun stokpaardje wilden berijden. Het is serieus taalbeschouwingsonderwijs. Tenminste, als het traject begeleid wordt door een 'meester' in het lekenonderzoek van taal.

#### VOORBEELD 3: Opperlands, opzettelijk overgeneraliseren

**Vuur en water zijn tegengesteld.**  
**En snoep is eigenlijk helemaal niet goed.**  
 Daarom kun je **vuurwater** en **snoepgoed**  
*water-en-vuurwoorden* noemen.

- ▲ Schrijf de water-en-vuurwoorden op.

**hoezo – snoepgoed – welnee – dubbeldik –  
 reuzeklein – stippellijn – achterstevoren –  
 morgenmiddag – bijzonder – klapzoen**

Weet jij zelf nog een water-en-vuurwoord?

- ▲ Een zeemeermin is een bijzonder wezen.  
 Het woord **zeemeermin** is een bijzonder *water-en-vuurwoord*.  
 Onderzoek dat dubbeldikke water-en-vuurwoord.
- ▲ Onderzoek de woorden **dodelijk**, **morgenochtend** en **dolfijn**.  
 Zijn het *water-en-vuurwoorden*? Of juist niet?

Uit: *Zin in taal, Taalmaatje B (Hoezo, stratenmakers?)*. Tilburg: Zwijsen.

## 4 TOT BESLUIT

Bewuste en onbewuste taalbeschouwing speelt een belangrijke rol bij natuurlijke taalverwerving. Leerlingen zijn dan ook niet bang voor taal of taalbeschouwing. Bang kunnen ze door beroerd onderwijs wel worden. Om leerlingen te boeien heeft taalbeschouwing ook geen vergezochte aanleidingen nodig. Taal als object is een onderwerp dat

leerlingen ook zonder tierelantijntjes kan boeien. Aan twee voorwaarden voor geslaagd taalbeschouwingsonderwijs is daarmee voldaan. Blijven er twee over: de leerkracht en de leermiddelen. Als je een pessimist bent, kun je constateren dat die tot elkaar veroordeeld zijn. Als je een optimist bent, kun je de samenwerking juist bewerkstelligen. Om taalbeschouwingsonderwijs van de grond te tillen, is vooral dat nodig. Het onderwerp (*taal!*) en de leerkracht moeten serieus genomen worden. Maak van de meester een onderzoekende leek, van de onderzoekende leek een 'meester'. Misschien krijgt dan eindelijk iedereen zin in taal.

## NOOT

- 1 Dit artikel is eveneens verschenen in *Vonk* 28/3 (jan.-feb. 1999), een themanummer rond taalbeschouwing.

## LITERATUUR

- Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen etc.: Martinus Nijhoff Uitgevers etc., 1997 (tweede, geheel herziene druk).
- Beermink, R. et al.: *Een blauwdruk voor methoden voor taalonderwijs. Aanwijzingen voor het ontwikkelen van methoden voor Nederlandse taal voor het basisonderwijs*. Enschede: SLO, 1997.
- Dekkers, P.: *Onderwijs in taalbeschouwing. Nadenken over taal en taalgedrag*. Tilburg: Zwijzen, 1997 (JSW-boek 15).
- Gein, J. van de: Een kring van lezers en schrijvers. Met leerlingen praten over zelf gemaakte teksten. *JSW* 81 (maart 1997), p. 14-17.
- Gelderen, A. van & M. Jacobs: *Taalbeschouwing in taalmethoden in Nederland. Gedetailleerde classificatie van leerstof voor de basisschool*. In: H. Ringnalda (red.): *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1997, p. 39-64.
- Goblen, S.: *Het huidige methode-aanbod in Vlaanderen*. In: H. Ringnalda (red.): *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1997, p. 65-78.
- Gorp, K. Van: *Ogen vol verwondering. Contouren van een taalbeschouwingsdidactiek (Waarom, wat en hoe)*. In: H. Ringnalda (red.): *Taalbeschouwing in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1997, p. 9-38.
- Sijstra, J. (red.): *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito, 1997 (PPON-reeks 10).
- Toorn, M.C. van den: *Misvattingen over taal. Onze Taal* 67/10 (oktober 1998), p. 247-249.