

# *1. Inductief werken in de klas*

## **1. Nieuwe rollen, een nieuwe aanpak**

NEEJANDERTAAL is een methode om leerlingen taalbeschouwing bij te brengen. Ze doet een beroep op de taalvaardigheid van de leerlingen. De aangeboden leerstof sluit aan bij de **eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen** van de eerste graad van het secundair onderwijs, maar biedt heel wat extra's. Differentiatie, uitbreiding en remediëring zijn perfect mogelijk. NEEJANDERTAAL volgt een effectieve en wetenschappelijk gefundeerde methode, die uw leerlingen meer zal motiveren om grammatica te leren. En ook u zult, als leerkracht, opnieuw zin krijgen in taalbeschouwingsonderwijs. Of nog meer.

### **Wat moet u niet meer doen als u NEEJANDERTAAL gebruikt?**

- **de leerlingen de theorie uitleggen voor u oefeningen gaat maken**
- **de leerlingen geregeld het nut van taalbeschouwing inpeperen**

U vermoedt het al, taalbeschouwing aanleren met NEEJANDERTAAL doet u niet zoals gebruikelijk. De leerkracht is niet de hoofdacteur in het lesgebeuren. U geeft geen halve of hele les theorie, die de leerlingen vervolgens moeten toepassen, uit het hoofd leren en reproduceren of opnieuw toepassen. Taalbeschouwing is geen berg waar uw leerlingen (en ook u soms) tegenaan kijken. Ten slotte zult u uw leerlingen niet moeten uitleggen wat de zin is van zinsontleding of zo. Tot dat inzicht komen ze namelijk zelf. In plaats van deductief te werken (van theorie naar praktijk, van abstract naar concreet) werken we dus inductief.

### **Wat doet u dan wel als u met NEEJANDERTAAL werkt?**

- **alle leerlingen aan het werk zetten, individueel, per twee of in groepjes**
- **af en toe het lesgebeuren bijsturen door gerichte vragen te stellen of tips te geven**
- **afronden met een (klassieke) oefening, als u dat tenminste nodig vindt**
- **energie besparen, ook op vrijdagnamiddag of tijdens het laatste lesuur**

In NEEJANDERTAAL voeren de leerlingen van bij het begin opdrachten uit die hen boeien. Opdrachten van allerlei slag en soort. Het taalbeschouwelijke *topic* zit er stevig in verweven.

Terwijl de leerlingen met hun opdracht bezig zijn, komen ze al doende tot inzicht in de systematiek van *lijdend voorwerp, voltooid deelwoord, samenstelling en afleiding* enz. Tot ze de theorie ook werkelijk zelf gaan formuleren. En dan geldt: eens verworven, altijd verworven. Net als leren zwemmen of auto rijden. En als u achteraf *voor alle veiligheid* nog enkele oefeningen wilt doen zoals u gewoon bent, ga gerust uw gang. We hebben er bijgevoegd. U zult merken dat uw leerlingen genoeg inzicht hebben om ze tot een goed einde te brengen, ja, dat die oefeningen zelfs overbodig kunnen zijn.

## **2. Welke vaardigheden?**

In NEEJANDERTAAL gebruiken de leerlingen hun taalvaardigheid om tot taalbeschouwing te komen: ze lezen, spreken, luisteren, schrijven en kijken. Bij elk hoofdstuk vindt u een aanduiding van de vaardigheden die specifiek aan bod komen of kunnen komen (sommige vaardigheden komen in mindere mate aan bod in een les; die vermelden we tussen haakjes). Natuurlijk zijn dit niet meer dan richtlijnen, want uiteindelijk beslist u of een spreekoefening een schrijf oefening wordt of omgekeerd. Als we bij een hoofdstuk de vaardigheden *lezen - schrijven* vermelden, betekent dit bovendien niet dat de leerlingen de hele les hun mond, ogen en oren moeten dichthouden. Spreken en luisteren doen leerlingen in elke les, maar daarmee worden deze vaardigheden niet per definitie geoefend. Enkele woorden invullen is geen pure schrijf oefening, zelf een tekst produceren is dat wel. Vaardigheden in de strikte zin van het woord dus.

## **3. Welke werkvormen?**

Inductief werken en motivatie gaan hand in hand. Dat heeft ook consequenties voor de werkvormen die u kiest. Valt het u als leerkracht ook op dat de meest interessante en gesmaakte nascholingen praktisch en afwisselend zijn en veel 'al doende leert men' bevatten? Welnu, ook leerlingen hebben behoefte aan actieve werkvormen. Sommige leerkrachten doen liever geen groepswork, hoekenwerk enz. uit vrees de controle over de klas te verliezen. En inderdaad kunnen er problemen rijzen bij die werkvormen, maar dat heeft dan meestal te maken met de aard van de opdrachten en met de motivatie van de leerling. NEEJANDERTAAL biedt de leerlingen de motivatie en vraagt u in ruil om verschillende werkvormen. Niet omdat wij, de auteurs, dat zo leuk vinden, maar omdat het in de methode ingebakken zit. Lezen doe je individueel, een dialoog samenstellen met twee, een systeem zoeken met vier, via een leergesprek theorie formuleren met heel de klas. Bij elke opdracht of stap horen dus

specifieke werkvormen, waarmee de leerling volgens ons het best en het snelst zal leren. Wij doen voorstellen op basis van onze praktijkervaringen. Met uw eigen ervaring en professioneel inzicht verfijnt u ze. Een overzicht.

### **Werken per twee**

Er zijn drie redenen waarom werken per twee een voltreffer is (en waarom u het geregeld kunt doen):

1. Werken per twee vermijdt al te grote organisatorische ingrepen in de klasstructuur.
2. Werken per twee biedt het voordeel dat minder leerlingen een opdracht onoverkomelijk vinden, moeilijk op gang komen of blunderen.
3. Werken per twee kan nuttig zijn voor zwakke leerlingen, omdat hun sterkere partner hen meetrekt, en voor sterke leerlingen, omdat zij in hun ondersteunende functie van de zwakke partner de leerstof grondiger bekijken en in eenvoudiger bewoordingen leren verwoorden.

### **Groepswerk**

U kunt werken met vaste groepen of de leerlingen telkens de keuze laten met wie ze samenwerken. Ken uw leerlingen en oordeel zelf. In NEEJANDERTAAL dient groepswerk vooral om moeilijkere taken met succes rond te krijgen, om de *zoekfase* te doorworstelen of om te vermijden dat een open opdracht tot te veel verschillende resultaten leidt. In de regel duurt groepswerk nooit langer dan tien minuten. En voor wie aarzelt, is er nog dit:

## **Zeven manieren om groepswork te doen mislukken**

1. Zorg ervoor dat de opdrachten zo vaag mogelijk zijn.
2. Houd het zo vrijblijvend mogelijk. Het maakt niet uit wie notities maakt, of er genoteerd wordt enz.
3. Bepaal geen tijdslimiet voor het groepswork. Deel dat ook niet mee aan de leerlingen.
4. Breek groepswork gewoon af als u vindt dat het lang genoeg heeft geduurd. Houd geen rekening met de stand van zaken in de groepen.
5. Ga intussen toetsen corrigeren of administratief work doen en kom enkel tussen als u vindt dat het te rumoerig wordt. Ga niet na hoe het work in de verschillende groepen verloopt.
6. Als u dan toch rondloopt en uw oor hier en daar te luisteren legt, geef dan gauw de antwoorden die de leerlingen niet vinden. Liever dat dan extra vragen te stellen, hints te geven of verder te begeleiden.
7. Evalueer groepswork niet. Loop niét rond met uw puntenboekje en kom nooit met woorden van appreciatie of aanmoediging op het geleverde work terug.

### **Klassikaal werken**

Twee redenen waarom u met NEEJANDERTAAL nog klassikaal zou werken (en waarom u het af en toe niet zult kunnen laten):

1. Na groeps- of duowork is een klassikale evaluatie van taken en opdrachten het leerrijkste moment. Daar moet iedereen aan kunnen deelnemen.
2. Om de leerstof samen te vatten, met andere woorden om de theorie te formuleren in een leergesprek, moet elke leerling evenredig betrokken zijn. Bovendien rondt u er de les mooi mee af.

### **Werken met leesteksten**

Natuurlijk hoort u uw leerlingen graag eens hardop lezen. Hoe kunt u anders nagaan hoe goed zij daarin zijn. Als het om korte teksten gaat (max. 10 regels), dan is daar ook niets op tegen. In NEEJANDERTAAL staan echter ook langere teksten. Stillezen is hier de boodschap. Bij hardop voorlezen wordt de klas een ritme opgedrongen dat het hunne niet is: te snel voor de een, te traag voor de ander. Dit speelt in het nadeel van de aandacht en van het tekstbegrip. Een uitzondering hierop vormt de luisteroefening waarbij één leerling de tekst voorleest zonder dat de anderen hem voor zich hebben liggen. Geef daarbij dan ook een luisteropdracht.

### **Herhalen**

Het is eigen aan NEEJANDERTAAL dat de leerkracht zijn leerstof vrij uit het aanbod lesonderwerpen kan kiezen. Het is immers een handboek voor alle onderwijsniveaus en -vormen. Om die reden worden sommige grammaticale aspecten meermaals behandeld, zij het op een verschillende manier en met andere werkvormen. Zo komt de ja-nee-vraag aan bod in een les over onderwerp en pv maar even goed als vraagzin op zich.

## 2. *Lesonderwerpen - een leerlijn*

NEEJANDERTAAL sluit af met een **register**, waarin de lesonderwerpen per domein worden gerangschikt. Waarom staan die onderwerpen dan schijnbaar door elkaar in het boek? Daar is een gegronde reden voor en die heet **leerlijn**.

Sommige leerlingen kunnen het ene jaar perfect een zin ontleden, maar het volgende jaar niet meer. Ze kennen de trucs om een zin te ontleden dus wel, maar het ontbreekt hun aan inzicht in het taalsysteem om die kennis op langere termijn vast te houden. Conclusie: taalbeschouwing moet in de eerste plaats leiden tot **inzicht** in taal.

Sommige leerlingen weten heel wat over taal, maar daarom gaan ze die niet beter gebruiken. Vooral in het vreemdetalenonderwijs valt dit op. Door alle woordsoorten te kennen en te kunnen benoemen gaan leerlingen niet opvallend beter spreken of schrijven. Daarvoor moet eerst de taalvaardigheid worden geoefend. Conclusie: **taalvaardigheid** komt eerst, taalbeschouwing is hierop gebaseerd.

Vraag een kind van vijf wat het grootste woord is - 'reus' of 'kabouter' - en het antwoordt 'reus'. Jonge kinderen kunnen namelijk de **vorm** van een woord nog niet scheiden van de **betekenis**, het is één pot nat. Ook de **situatie** waarin men woorden wel of niet gebruikt, zal een kind niet onmiddellijk kunnen inschatten. Dit abstracte denken, het opdelen van taal in verschillende delen (betekenis, vorm, situatie) is een geleidelijk proces dat enkele jaren duurt. Abstract denken over taal kan een kind pas vanaf zijn twaalfde. Tot het zo ver is, doorloopt het kind twee **leerlijnen**. Aan de ene kant ontdekt het kind dat een taal gebruiken neerkomt op het combineren van betekenis, vorm en situatie. Aan de andere kant vertrekt het kind van het beschouwen van woorden en gaat het geleidelijk naar het beschouwen van kleinere delen (klanken, lettergrepen...) en grotere gehelen (zinnen, teksten). Conclusie: om de **volgorde** van lesonderwerpen taalbeschouwing te bepalen moet men rekening houden met de volgende criteria:

- van betekenis naar vorm
- van betekenis naar situatie
- van woorden naar klanken
- van woorden naar zinnen, teksten

Concreet zal een les over *de samenstelling* plaatsvinden voor de les over *onderwerp en gezegde* of een les over *splitsen in lettergrepen*, terwijl een les over de *samengestelde zin* of

*schrijfdoelen bij teksten* nog later komt. De volgorde van de lesonderwerpen in NEEJANDERTAAL volgt deze leerlijn, die men overigens ook in het basisonderwijs aanhoudt.

**Algemene conclusie:** het vertrekpunt van elk taalgebruik en dus ook van taalbeschouwing is de **betekenis** van taalverschijnselen. Zo'n taalverschijnsel houdt dan ook per definitie een **boodschap** in. Taalbeschouwing betekent vertrekken vanuit die boodschap en van daaruit de relevante vorm of situatie onder de loep leggen. Als u er bijvoorbeeld de les over onderwerp en gezegde op naslaat, zult u merken dat we concreet starten, vanuit boodschap en betekenis. We stellen eerst de vraag *Wat is het onderwerp van de zin?* en bedoelen daarmee: *Waarover gaat de boodschap en wat wordt erover gezegd?*. Pas in tweede instantie staan we op een abstracter niveau stil bij meer vormelijke aspecten: *Hoe kunnen we het onderwerp van de zin terugvinden?* (congruentie met de pv, plaats in de zin, vraagwoordtruc...). Deze aanpak, die wel de eenvoud zelf lijkt, maakt de pure grammatica voor de leerling concreter en bevattelijker. Bovendien voegen we er motivatie, meer inzicht en de dimensie taalvaardigheid aan toe.

### 3. Grammaticale termen

Het zal u op 1 september maar overkomen: een aantal nieuwe leerlingen, enkele leerlingen uit klas A, enkele uit klas B en enkele zittenblijvers. En met wat tegenslag hanteren ze allemaal verschillende grammaticale termen voor hetzelfde begrip. Met *onderwerp*, *pv* of *lijdend voorwerp* zal het nog wel meevallen, maar rond bijvoorbeeld *werkwoordelijke rest* en *werkwoordelijke aanvulling* schijnt al heel wat verwarring te bestaan. Leerplannen doen in die zin suggesties, maar raden de leerkracht vaak aan de terminologie van het gebruikte handboek over te nemen. NEEJANDERTAAL sluit zich bij de nieuwste leerplannen aan. De terminologie is gebaseerd op *W. Smedts & W. Van Belle, Taalboek Nederlands, uitg. Pelckmans, 1996*<sup>3</sup>. Deze grammatica bekijkt taal communicatief en functioneel. In de praktijk verandert er voor u niet zo gek veel, maar het gebruik van sommige meer algemene woordsoorten en de herdefiniëring van het *gezegde* zijn voor u belangrijk om weten.

#### Woordsoorten

Behalve zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord enz. zijn er ook:

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <i>inhoudswoorden</i> | woorden die een betekenis op zich hebben, b.v. <i>tafel, lopen, snel</i>                |
| <i>functiewoorden</i> | woorden die een betekenis krijgen in relatie met anderen woorden, b.v. <i>omdat, en</i> |

Deze tweedeling is gebaseerd op betekenis, niet op vormelijke aspecten. Ze heeft het voordeel dat elke woorden in een categorie kan worden ondergebracht zonder dat de leerlingen alle woordsoorten kennen. Deze indeling is leerstof van het basisonderwijs, maar kan ook leerlingen uit het secundair nog helpen. Voorts zijn er nog:

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <i>verwijswoorden</i>     | alle voornaamwoorden, omschrijvingen, synoniemen...                                     |
| <i>signaalwoorden</i>     | woorden die het begrip van een tekst bevorderen: voegwoorden, herhalingen...            |
| <i>verbindingswoorden</i> | voegwoorden, voorzetsels enz. die woorden, woordgroepen en zinnen met elkaar verbinden. |



## Zinsontleding

De traditionele zinsontleding staat niet stil bij boodschap en betekenis. Een zin wordt geanalyseerd in termen van een locomotief met een aantal wagonnetjes en daar houdt het op. U hebt intussen begrepen dat leerlingen boodschap en betekenis sneller begrijpen dan abstractere zaken zoals vorm en situatie. Als we in NEEJANDERTAAL zinnen ontleden, vertrekken we dan ook van de zin als **informatie-eenheid**. Die idee houden we de hele tijd voor ogen. De zin wordt ook wel ontleed in kleinere delen, maar die kleine delen worden altijd aan hun betekenis in de zin worden gekoppeld. Zo zal een bijwoordelijke bepaling in eerste instantie worden ontleed als informatiedrager (antwoord op vragen als *Wanneer? Waar? Hoe? Enz.*). Zinsontleding vanuit een andere invalshoek dus, maar uiteindelijk keert het vertrouwde beeld terug. Laten we hier wat dieper op ingaan.

We vertrekken van de zin als eenheid van informatie. Een zin valt dan uiteen in een **onderwerp** (het deel waar iets over gezegd wordt) en het **gezegde** (wat over het onderwerp gezegd wordt). Het gezegde is dus niet langer het zinsdeel dat via een koppelwerkwoord aan het onderwerp wordt gelinkt (dat gaat *complement* heten), maar is veel algemener wat men in de taalkunde het *predikaat* noemt, namelijk alle zinsdelen behalve het onderwerp. Dat is de consequentie van de idee om een zin te zien als betekenisvol geheel dat uiteenvalt in twee delen.

Het gezegde valt uiteen in een **werkwoordelijk deel** (werkwoorden) en een **niet-werkwoordelijk deel** (alle zinsdelen behalve de werkwoorden).

## Voorbeeld

|               |                                |
|---------------|--------------------------------|
| De deelnemers | moeten om tien uur vertrekken. |
| onderwerp     | gezegde                        |

moeten vertrekken = werkwoordelijk deel

om tien uur = een niet-werkwoordelijk deel

Werkwoorden worden opgesplitst in **persoonsvorm** en **andere werkwoorden**, waarbij we het onderscheid maken tussen *hulpwerkwoord*, *koppelwerkwoord* en *hoofdwerkwoord*. In het niet-werkwoordelijk deel worden vervolgens zinsdelen onderscheiden die ingedeeld kunnen worden in **voorwerpen** en **bepalingen**. Ten slotte gaan we ook in op de structuur van de zinsdelen. We maken een onderscheid tussen **zinsdelen met kern** en **zinsdelen zonder kern**.

Zinsdelen met kern kunnen de volgende structuur hebben:

*kern*: (lidwoord +) zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord, voornaamwoord

*inleiding*: voorzetsel

*commentaar* voor, tussen of na de kern: bijvoeglijk naamwoord, bijwoord of een zin

### Voorbeeld

|            |                             |             |                     |
|------------|-----------------------------|-------------|---------------------|
| Tine heeft | een grote pop die mama zegt |             |                     |
|            | <b>inleiding</b>            | <b>kern</b> | <b>commentaar</b>   |
|            | ---                         | een pop     | grote die mama zegt |

Zinsdelen zonder kern hebben de volgende structuur:

geen *kern*, maar een zinsdeel dat zelf een *zin* is

*inleiding*: voegwoord, voorzetsel...

### Voorbeeld

|                  |                |                      |
|------------------|----------------|----------------------|
| Als              | we hard lopen, | halen we de bus nog. |
| <b>inleiding</b> | <b>zin</b>     |                      |

## ***4. Aha! Een zin-loze aanpak!***

«Mijn leerlingen weten niet wat een onderwerp is, ze kunnen geen pv vinden in een zin, een bijwoord verwarren ze met een bijvoeglijk naamwoord. Ik moet heel die basisleerstof er opnieuw inpompen.» Het is opvallend hoeveel taalleerkrachten van het secundair elk jaar hetzelfde zeggen. En wie krijgt in dit verhaal de schuld? De leerkracht van het jaar voordien natuurlijk, die op zijn beurt neerkijkt op een andere collega, die op zijn beurt het basisonderwijs met de vinger wijst. Of schort er wat aan het taalbeschouwingsonderwijs? Als zinsontleding niet goed werkt, dringt een zin-loze aanpak zich op.

Leerkrachten Nederlands, u kent allemaal uw vak. Niemand heeft er schuld aan dat leerlingen zo moeilijk een zin kunnen ontleden of een woord benoemen. Maar het is wel een feit dat heel wat leerlingen en zelfs studenten eerste licentie Germaanse afschuwelijk slecht scoren in traditionele opdrachten van zinsontleding. Het is ook een feit dat het woord *zinsontleding* op zich bij een aantal leerlingen metaforische beelden van instortende gebouwen en verzuurde soep oproept. Het blijft ten slotte een feit dat een leerling zijn eigen of een vreemde taal niet noodzakelijk beter zal gebruiken als hij de diverse trucs kent om een onderwerp of voorzetselvoorwerp te vinden.

Moeten we het traditionele grammatica-onderwijs dan maar meteen opbergen en verscheppen naar een ver continent? Nee. Maar misschien moeten we in het onderwijs maar eens doen waar het bij lessen taalbeschouwing werkelijk om gaat: leerlingen inzicht doen krijgen in de systematiek van taal. En als we daarbij het taalbeschouwingsonderwijs ook nog boeiend kunnen maken voor de leerling, waarom dan niet?

### **Schoolslag**

Taalbeschouwing houdt veel meer in dan zinsontleding en woordbenoeming. Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en ontwikkelaars van leerplannen zijn daar alvast unaniem over. De nadruk ligt op communicatie, natuurlijke situaties waarin men taal hanteert, de betekenis van taal als medium om een boodschap over te brengen. Kortom, centraal staat *taalgebruik*. Taalbeschouwingsonderwijs moet er dan ook op gericht zijn leerlingen te leren reflecteren over dat taalgebruik. Maar om dat te kunnen, moet de leerling eerst zijn taal kunnen gebruiken. Hij moet ze begrijpen. Hij moet ze kunnen lezen, spreken, schrijven en ernaar luisteren. Zonder taalvaardigheid geen (of weinig) taalbeschouwing. Vraag een kind van tien

niet te reflecteren over de verschillende schoolslagbewegingen als het zelf nog nooit in die stijl heeft gezwommen. Gebruik komt dus voor beschouwing.

### **Kabouter**

Wie taal gebruikt, combineert in feite drie domeinen: betekenis, vorm en situatie. «Ga eerst je handen wassen!» zegt een moeder tegen haar kind. De betekenis van die zin is duidelijk: het kind moet zijn handen gaan wassen voor er iets anders kan gebeuren. De vorm van de zin is ook duidelijk: het is een bevel. Bovendien komt de zin voor in een bepaalde situatie: het gezin gaat aan tafel en de persoon die het bevel geeft, bevindt zich blijkbaar in een positie die hem toelaat zo'n bevel te geven.

Kinderen hebben niet onmiddellijk door dat taalgebruik een combinatie is van deze drie factoren. Het is allemaal één pot nat. Vraag aan een kind van vijf maar eens «Wat is het langste woord: reus of kabouter?» Het antwoord zal bijna onvermijdelijk «reus» zijn. Zo'n kind kan namelijk nog niet abstraheren en de vorm van een woord los zien van de betekenis; «reus» is voor hem het langste woord omdat een reus nu eenmaal veel groter is dan een kabouter.

Kinderen kunnen ook niet meteen abstractie maken van grotere taalgehelen. Als het om taal beschouwen gaat, zet het kind zijn eerste stappen op woordniveau. Van daaruit gaat het kleinere delen beschouwen (woorddelen, klanken, letters) en grotere delen (woordgroepen, zinnen, teksten). Het is een geleidelijk proces dat pas eindigt als het kind 12 jaar oud is. Pas dan kan het volledig abstract denken over taal. Pas dan kan het met andere woorden een onderscheid maken tussen vorm, betekenis en situatie enerzijds en woord, woorddeel en woordcombinatie anderzijds. En dan nog. Het is niet verwonderlijk dat nog heel wat topics uit de taalbeschouwing uit de eindtermen van de eerste graad zijn geweerd en verschoven zijn naar hogere jaren.

### **Sarcastisch**

Abstracte (lees: traditionele) woordbenoeming en zinsontleding leiden tot weinig inzicht in de manier waarop taal in elkaar zit, als zij niet gekoppeld worden aan de factoren *betekenis* en *situatie*. Dat leiden we af uit wat voorafging. Nog één voorbeeld om dit te illustreren. Bekijken we twee zinnen:

1. Uw man werkt.
2. Uw man werkt goed.

Voor de traditionele grammatica is hier weinig aan de hand: de tweede zin is een uitbreiding van de eerste. Dat beide zinnen echter in een heel andere context worden gebruikt, zal de traditionele grammatica worst wezen.

In «Uw man werkt.» gaat het om het feit dat iemand werkt, actief bezig is. Afhankelijk van de situatie kan de betekenis van die zin merkbaar verschillen. Misschien heeft de man pas onlangs een zwaar ongeluk gehad en wordt hij nog niet verondersteld weer aan het werk te zijn. Of misschien is de zin wat sarcastisch bedoeld, omdat de man in kwestie de naam heeft de hele dag in zijn zetel te zitten.

In «Uw man werkt goed» gaat het om de manier van werken, niet om de activiteit zelf. De toevoeging van het woord «goed» verandert de *betekenis* van de zin dus aanzienlijk. Met de toevoeging van «goed» ontstaat ook een andere *situatie*.

De traditionele zinsontleding gaat aan de concepten betekenis en situatie voorbij, wat het voor leerlingen allemaal een stuk abstracter, minder relevant, moeilijker en meestal ook vervelender maakt. Zinsontleding vertrekt dus het best niet van de zinskern of van een trucje. En trucjes zijn er genoeg, denk maar aan de manieren om een onderwerp te vinden in een zin, iets als: het onderwerp is het zinsdeel dat in getal overeenkomt met de persoonsvorm. Simpel toch, zeggen leerkrachten, maar toch vergeten leerlingen het altijd weer...

### **Zin-loos**

Hoe kunnen we het dan echt simpel maken? Er is maar één oplossing: zinsontleding vertrekt van de boodschap die een zin bevat, de functie die het onderwerp in die boodschap heeft. Pas later, als de betekenis van het onderwerp duidelijk is geworden en de leerlingen weten waarnaar ze moeten kijken, kan de leerkracht een trucje aanbieden dat de leerlingen helpt om het onderwerp sneller te vinden. Gooien we het grammatica-onderwijs dus de boot in? Nee. We stappen enkel af van de inventieve maar bepaald abstracte variëteit zinnetjes die leerlingen in stukken moeten hakken en benoemen, *als doel op zich*. Wil taalbeschouwing een vaardigheid worden waar leerlingen ook in het vreemde-talenonderwijs wat aan hebben, dan moeten lessen taalbeschouwing vertrekken vanuit de boodschap, de betekenis. Pleidooi voor een zin-loze aanpak die zinvol wordt, om maar even met woorden te spelen. En daar is een methode voor, meer bepaald een doorgedreven **inductieve methode**. (Helaas bestaan er maar weinig schoolboeken die die weg helemaal willen volgen. Een van de weinige is, NEEJANDERTAAL, een methode inductieve taalbeschouwing voor de eerste en de tweede graad secundair onderwijs, dat in mei 1997 door uitgeverij *Plantyn* op de markt werd gegooid.) De principes achter de inductieve methode zijn **zelfontdekkend** en **probleemoplossend leren** en **systematiseren**. Samengevat komt het hierop neer:

- de leerlingen worden geconfronteerd met een probleem dat de vorm krijgt van een pedagogische taak. Dat is het kader waarbinnen zij op zoek gaan. Het kader is van die aard dat de leerlingen gemotiveerd worden om de taken uit te voeren.

- per twee of in groepen gaan de leerlingen op zoek naar een oplossing van het probleem. De leerkracht geeft af en toe wat feedback en stuurt de leerlingen in de goede richting, maar hij laat niet te veel informatie los.
- de opdracht wordt klassikaal besproken. De vondsten van elk duo of elke groep worden tegen elkaar afgewogen. Er komen vragen of nieuwe opdrachten.
- de leerlingen zetten zelf de systematieken die ze hebben ontdekt op een rij.
- de inzichten die de leerlingen hebben opgebouwd worden weergegeven in een theorieblok, een samenvatting.

De leerlingen denken dus zelf na over taalverschijnselen en gaan zelf op basis van een groot aantal voorbeelden op zoek naar de systematiek die achter taal zit. Dit zoekproces is essentieel. Het moet de hoofdbrok van de les uitmaken. De leerkracht is de stuurman, die lijnen uitzet en met vragen of kleine hints het leerproces in goede banen leidt, zonder echter zelf de oplossingen op een schoteltje aan te bieden. Dit vergt een goede voorbereiding, maar het werkt. Want voor deze methode geldt hetzelfde als voor leren zwemmen of autorijden: eens het inzicht verworven, altijd verworven. Voor sommigen lijkt deze methode wat meer tijd in beslag te nemen, maar wat een tijdwinst als de leerkrachten van de verschillende leerjaren niet elk jaar opnieuw hetzelfde liedje meer moeten zingen.

### **Uit China**

Om af te ronden moet mij nog het volgende verhaal van het hart. Ik heb het zelf uit de school waar ik les heb gegeven. Enkel de namen zijn fictief.

Shang Lie is 13. Zowat anderhalf jaar geleden is ze met haar ouders uit China naar ons land overgewaaid om er zich te vestigen. Op school speelt vooral een gebrekkige kennis van het Nederlands haar parten. Half oktober krijgen haar ouders een brief van de klasleraar. Shang Lie zal het schooljaar niet met succes beëindigen, haar taalachterstand is te groot. Of ze het kind geen bijlessen Nederlands kunnen laten volgen? De ouders in paniek naar school, tolk erbij. Wat blijkt? Shang Lie scoort niet slecht op school. Voor Nederlands haalt ze zelfs 70 % van de punten. Leraar Nederlands erbij. Blijkt dat die nogal veel aandacht heeft besteed aan woordbenoeming en zinsontleding. Shang Lie is verstandig. Ze heeft de logica van de traditionele Nederlandse grammatica door. Niemand in haar klas die er beter mee overweg kan dan Shang Lie. Alleen... Ze begrijpt geen iota van wat al die woorden en zinnen betekenen.

Jan T'Sas

Uit: Vonk