

# OVER TAAL

- 75** Interview met Tine van Tendeloo  
en Christine Ceulemans  
*In de bres voor geletterdheid - Natalie Hulsen*
- 78** Suriname een Nederlandstalig land  
*G.W. van der Meiden*
- 81** Talenonderwijs in de computerklas  
*Katrien Deygers en Koen van Cauwenberge*
- 86** Het toedoen van het zwijgen  
*Joop van der Horst*
- 90** Toonaangevend  
*Een combinatiewoordenboek van Nederlandse  
substantieven en verba - Filip Devos*
- 92** Taaldossier  
*Om te huilen? - Karl Hendrickx*
- 94** De woorden van Marlies  
*Arabische kleuren - Marlies Philippa*
- 96** Quiz over taal



# Interview

## Tine van Tendeloo en Christine Ceulemans: in de bres voor geletterdheid

NATALIE HULSEN

*In dit interview laten we twee vrouwen aan het woord. Sociologe Christine Ceulemans en pedagoge Tine van Tendeloo werken allebei voor het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB). Samen met enkele Nederlandse collega's publiceerden ze onlangs in opdracht van de Nederlandse Taalunie een rapport over laaggeletterdheid in de Lage Landen.*

*Wat is het VOCB?*

*Tine:* Het VOCB ondersteunt alle centra voor basiseducatie in Vlaanderen en Brussel. De basiseducatie is een deel van het volwassenenonderwijs, en wil laaggeschoolde volwassenen basiscompetenties bijbrengen die ze nodig hebben om te kunnen functioneren in en deel te nemen aan de samenleving. Daarom organiseren deze centra opleidingen, zoals Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal, wiskunde en ICT. Het VOCB begeleidt de lesgevers in die centra en organiseert nascholing voor hen rond verschillende thema's. Daarnaast zet het VOCB ook verschillende projecten op en is het uitgever van *Wablieft*, een krant voor volwassenen met weinig leeservaring. Het centrum publiceert rapporten en ontwikkelt ook lesmateriaal.

*Wat houdt jullie job bij het VOCB zoal in?*

*Christine:* Wij geven zelf geen opleidingen, maar begeleiden de lesgevers in de centra voor basiseducatie. Zo werk ik momenteel samen met lesgevers een



*Christine Ceulemans en Tine van Tendeloo*

systeem uit om een cursist te volgen van bij de start van een cursus tot nadat hij het centrum verlaat. Het beschrijft telkens wat er moet gebeuren, wie dat moet doen enzovoort. Bedoeling is om voor één centrum tot eenzelfde manier van werken te komen en om duidelijk de verantwoordelijkheden te verdelen, bijvoorbeeld: wie doet intakegesprekken, hoe beslissen we of een cursist geslaagd is voor een module enzovoort.

*In Nederland zijn tien procent en in Vlaanderen zestien procent van de volwassenen laaggeletterd.*

*Tine:* Ik ben verantwoordelijk voor de opleiding Nederlands als moedertaal, en ondersteun de sector van de basiseducatie dus op dat vlak. Daarnaast coördineer ik de verschillende projecten op het VOCB.

Dat betekent dat ik de projectmedewerkers regelmatig bijeenroep voor overleg, waarbij ze elkaar op de hoogte houden van hun vorderingen, of elkaar kunnen helpen. Een voorbeeld van zo'n project is 'gezinsleren', waar lesmateriaal ontwikkeld wordt voor cursussen waarin ouders en kinderen samen taalles krijgen. Een ander project is het ontwikkelen van materiaal voor trajectbegeleiders in werkwinkels om de geletterdheid van werkzoekenden te screenen. Aan de hand daarvan kunnen werkzoekenden met moeilijkheden op het gebied van geletterdheid eventueel doorverwezen worden naar een centrum voor basiseducatie.

*Jullie schreven in opdracht van de Nederlandse Taalunie, samen met enkele Nederlandse collega's, een rapport over laaggeletterdheid in Nederland en Vlaanderen. Kan je dat rapport even situeren?*

*Christine:* Het rapport Laaggeletterd in de Lage Landen past in het sociale taalbeleid van de Nederlandse Taalunie. Daarin wordt taal gezien als een middel om volwaardig te kunnen deelnemen aan de samenleving, en wil men taalachterstanden bij bijvoorbeeld immigranten of, in dit geval, laaggeschoolde volwassenen wegwerken. In onze moderne maatschappij wordt het namelijk almaar belangrijker dat mensen zich mondeling en schriftelijk goed kunnen uitdrukken. De Nederlandse en de Vlaamse overheid proberen daarom zo veel mogelijk een gezamenlijk beleid te ontwikkelen om groepen met een taalachterstand te helpen.

In het rapport gaan we na welke standaarden of niveaus van geletterdheid in Nederland en Vlaanderen gehanteerd worden, wie die laaggeletterden precies zijn en wat er gedaan wordt om laaggeletterdheid te voorkomen en aan te pakken.

*Wat betekent dat, laaggeletterd zijn?*

*Tine:* Het begrip 'geletterd' wordt tegenwoordig breed ingevuld. In veel studies worden bijvoorbeeld ook vaardigheden die niet uitsluitend met het gebruik van

geschreven taal te maken hebben, gerangschikt onder de term 'literacy'. Gecijferdheid bijvoorbeeld, het kunnen lezen en interpreteren van grafieken, tabellen en kaarten, maar ook bijvoorbeeld sociale vaardigheden en computervaardigheden. De oude basisvaardigheden lezen en schrijven zijn blijkbaar allang niet meer voldoende om efficiënt deel te nemen aan onze moderne samenleving. In het rapport focussen we wel op lees- en schrijfvaardigheden, omdat het anders te veelomvattend zou zijn. Laaggeletterde volwassenen zijn dan volwassenen die niet (kunnen) voldoen aan de hoge eisen die de samenleving is gaan stellen aan lees- en schrijfvaardigheid.

*Wat is het verschil met analfabetisme?*

*Christine:* De term analfabetisme wijst te veel naar een tweedeling: er zijn analfabeten en niet-analfabeten; sommigen kunnen lezen en schrijven, anderen totaal niet. Analfabeten zijn dan volwassenen die nooit naar school zijn geweest en helemaal niet kunnen lezen en schrijven.

Geletterdheid duidt meer een continuüm aan. Sommigen kunnen meer lees- en schrijftaken aan, anderen minder. Geletterdheid moet ook gedefinieerd worden in de context waarin volwassenen functioneren. Zo kan het best zijn dat een laag niveau van geletterdheid niet altijd 'problemen' voor een individu geeft. Het hangt er maar vanaf hoeveel die persoon moet lezen en schrijven in zijn eigen sociale context.

*Bestaat er een bepaald profiel van een laaggeletterde? Wie zijn die mensen?*

*Tine:* Daarvoor moet ik eerst iets zeggen over de referentiekaders voor geletterdheid die voor volwassenen in Vlaanderen en Nederland gehanteerd worden. Zo'n kader geeft verschillende niveaus aan in geletterdheid, en beschrijft wat mensen op elk niveau kunnen.

Voor basisgeletterdheid worden drie standaarden gehanteerd: een didactisch ijkpunt en twee maatschappelijke ijkpunten. Het didactisch ijkpunt is een

basaal niveau waarop volwassenen overweg kunnen met specifiek voor hen geschreven teksten, maar nog te weinig zijn toegerust om geschreven taal te gebruiken in alledaagse situaties. Op het niveau van maatschappelijk ijkpunt 1 kunnen volwassenen de schriftelijke taken waar ze vaak mee te maken hebben uitvoeren. Dit niveau is minimaal vereist om zelfstandig om te kunnen gaan met alledaagse schriftelijke informatie. Op het niveau van maatschappelijk ijkpunt 2 kunnen volwassenen zelfstandig omgaan met veel, ook minder alledaagse teksten. Dit niveau is vereist voor deelname aan verdere scholing en voor beroepgericht onderwijs.

*Christine:* We onderscheiden dan twee grote groepen laaggeletterden in Nederland en Vlaanderen. In Nederland gaat het om ongeveer tien procent en in Vlaanderen om zestien procent van de volwassenen. De eerste groep behelst volwassenen (grotendeels allochtonen) die te weinig onderwijs hebben gehad om op het niveau van het eerste maatschappelijk ijkpunt te kunnen functioneren. De tweede groep bestaat uit volwassenen (vooral autochtonen en tweede generatie allochtonen) die ondanks een voldoende aantal jaren onderwijs moeite hebben met schriftelijke taken. Hier gaat het om volwassenen met algemene of specifieke leerproblemen en om volwassenen die om tal van redenen eerder verworven vaardigheden niet hebben (kunnen) onderhouden.

*Is laaggeletterdheid alleen een probleem bij volwassenen?*

*Tine:* Kinderen zou je misschien ook laaggeletterd kunnen noemen, maar zij zitten nog in een leerproces. In Vlaanderen is wel een onderzoek gedaan in het zesde jaar van de lagere school, om te weten of de eindtermen van het lager onderwijs behaald worden. Hier gaat het ook over begrijpend lezen. Daar zie je dat elf procent van de kinderen die niet haalt. De meerderheid haalt de eindtermen dus wel, maar we vragen wel aandacht voor de groep (toch één op 10), die ze niet haalt. De kans bestaat dat dit de groep is die als volwassene 'laaggeletterd' zal zijn. Volgens een internationaal onderzoek naar geletterdheid bij jonge-

ren scoort Vlaanderen hoog in vergelijking met andere landen, maar toch blijkt dat acht procent van de vijftienjarigen nauwelijks over de meest noodzakelijke vaardigheden beschikt om geschreven teksten te begrijpen. Ook heel wat jongeren verlaten de middelbare school zonder diploma.

*Wat kan men doen aan laaggeletterdheid bij volwassenen, zowel om het te voorkomen als om het aan te pakken?*

*Christine:* We pleiten voor twee verschillende bewegingen. Ten eerste zouden laaggeletterden de kans moeten krijgen om hun geletterdheidsniveau te verhogen. Onderwijs is volgens ons niet voldoende, omdat je daarmee slechts een klein deel van de laaggeletterden bereikt. Er is meer samenwerking nodig tussen het volwassenenonderwijs en andere actoren in de samenleving, bijvoorbeeld het bedrijfsleven. Zo wordt al in een aantal bedrijven Nederlandse taalles gegeven aan anderstalige werknemers: daar leren ze de specifieke woordenschat die nodig is voor hun job. Hetzelfde zou zinvol zijn voor autochtone werknemers die problemen hebben met lezen, schrijven of rekenen. Een probleem is wel de stigmatisering: een werknemer zal er niet graag voor uitkomen dat hij problemen heeft met lezen en schrijven.

Ook wordt er gewerkt in gevangenissen, om aan gedetineerden taalcurricula te geven. De helft van de gedetineerden heeft hoogstens een diploma lager secundair onderwijs.

*Tine:* Ten tweede moet de overheid ook een eenvoudigere taal hanteren, die beter verstaanbaar is. Meer training in het schrijven in duidelijke taal is belangrijk. Bovendien moeten mensen ondersteund kunnen worden op het vlak van taal, bijvoorbeeld via een formulierenbrigade, zoals in Nederland, die mensen helpt bij het invullen van formulieren. Immers, iedereen op een voldoende hoog taalniveau brengen is moeilijk haalbaar. Er zijn mensen die dit nooit kunnen bereiken, bijvoorbeeld omdat ze leestoornissen hebben.

# Suriname een Neder

G.W. VAN DER MEIDEN

*Op twee manieren is in 2003 de Nederlandstaligheid van Suriname in het nieuws gekomen. Voor het eerst sinds jaren was het geen Vlaming die het Groot dictee heeft gewonnen. 'Groot dictee. Belgen laten het afweten, Surinamer wint', kopte de (Nederlandse) Volkskrant van 16 december. Helemaal juist was die kop niet, want het betrof een Nederlander van Surinaamse afkomst. Een kniesoor die er op let.*

*Minder aandacht van het grote publiek kreeg de andere gebeurtenis: op 12 december werd het akkoord ondertekend, waarbij Suriname toetrad tot de Nederlandse Taalunie. Achtentwintig jaar na de onafhankelijkheid werd officieel bevestigd dat Suriname Nederlandstalig is. Van alle voormalige Nederlandse koloniën is Suriname het enige land waar de Nederlandse taal werkelijk wortel geschoten heeft. Op de Antillen en Aruba is de positie van onze taal aanzienlijk zwakker. In Suriname kent bijna iedereen Nederlands en het is zelfs voor een meerderheid van de bevolking de omgangstaal geworden; overigens een recent verschijnsel. Voor veel Nederlanders en Belgen is dat een onbekend gegeven, omdat in Nederland wonende Surinamers onder elkaar vaker Sranan Tongo, Hindi of Javaans spreken dan de Surinamers dat in eigen land doen.*

## Inspecteur Benjamins

**D**e geleidelijke vernederlandsing van Suriname is een gevolg van het onderwijs, dat in de Surinaamse geschiedenis een grote rol heeft gespeeld. Al in 1876 werd in Suriname leerplicht voor kinderen tussen de zeven en twaalf jaar ingevoerd. De eerste inspecteur van het onder-

wijs was dr. H.D. Benjamins, die van 1876 tot 1910 in functie was en een niet te onderschatten invloed heeft uitgeoefend. Fanatiek trok hij ten strijde tegen het Sranan Tongo, toen nog Neger-Engels geheten, en vóór het Nederlands dat alleen de taal van de Nederlandse bestuurders en een kleine inheemse elite was. Benjamins kon zijn strijd voeren, mede omdat hij in Suriname geboren was en meer beschouwd werd als een Surinamer dan een Nederlander. Misschien heeft bij zijn volharding om Suriname Nederlandstalig te maken zijn joodse achtergrond een rol gespeeld. Het proces van vernederlandsing van de oorspronkelijk Jiddisch en Portugees sprekende Nederlandse joden vertoont een gelijkvormig patroon. Tegen de politiek van Benjamins is ook verzet gezeten, vooral achteraf. Het later opgekomen Surinaamse nationalisme heeft de vernederlandsing door het onderwijs niet positief beoordeeld. Ook vanuit Nederland is vaak sympathie getoond voor pogingen het Sranan Tongo een grotere invloed te doen krijgen. Nog meer, en radicaler, hebben Nederlandse taalgeleerden ervoor gepleit om de geleidelijk groeiende eigen Surinaamse varianten van het Nederlands te doen uitgroeien tot een standaardtaal: de gevolgen van deze pleidooien zijn beperkt gebleven.

De emancipatie van de Aziatische contractarbeiders heeft het proces van vernederlandsing bevorderd. Hindoestanen en Javanen ervoeren het Sranan Tongo als de taal van de Creolen. De achterstand die zij aanvankelijk op het gebied van kennis van het Nederlands hadden hebben zij in de loop der jaren weggewerkt. Zo groeide Suriname steeds meer toe naar Nederlandstaligheid en dit proces was in volle gang toen in 1975 het land onafhankelijk werd, waardoor het opeens in verhevigde mate in de belang-

stelling van vele oppervlakkige Nederlandse waarne-  
mers kwam te staan.

## Onafhankelijkheid

Voor in Nederland, maar ook wel in Suriname, werd toen gezegd dat de onafhankelijkheid pas compleet zou zijn wanneer in Suriname het Nederlands zou verdwijnen. De vraag was echter wat dan de Surinaamse nationale taal moest worden. In hun hart zouden veel Creoolse nationalistengraag het Sranan Tongo ingevoerd zien, maar voor de inmiddels zeer invloedrijke groepen van nazaten van Aziatische immigranten was dat onaanvaardbaar. De wens om Suriname in de regio te doen integreren heeft nog wel gemaakt dat geopperd werd Engels, Spaans of Portugees in te voeren. Het is bij plannen gebleven en de ontwikkelingen liepen anders. Warme pleidooien voor het Nederlands werden niet gevoerd. Niet door de Surinaamse neerlandici, onder wie enkele fanatieke voorstanders van het Sranan Tongo te vinden waren. Niet door Nederland, waar een gevoel van 'politieke correctheid' maakte dat men eerder bepleitte het Nederlands in Suriname af te schaffen.

De onafhankelijkheid van Suriname verliep geheel anders dan gedacht werd. Ongeveer eenderde van de bevolking emigreerde naar het voormalige moederland. De banden tussen Suriname en Nederland werden hechter dan ooit, ondanks dramatische gebeurtenissen. Zelfs werd in 1991 gepleit voor nauwere staatkundige betrekkingen, het zgn. plan Lubbers. Het plan is niet verwezenlijkt, maar heeft wel bijgedragen tot het nauwer aanhalen van de banden. Ook het proces van vernederlandsing zette zich door, al werd dat niet altijd toegegeven.

Taal is een gevoelige zaak, het is een belangrijk onderdeel van een nationale identiteit en ook een waarover emoties hoog kunnen oplopen en mensen vaak veel irrationeler zijn dan ze zich zelf realiseren.

## De Ware Tijd

Het tot stand komen van het associatieverdrag van Suriname met de Nederlandse Taalunie is een interessant proces, een belangrijk onderdeel van de geschiedenis van de betrekkingen tussen beide landen en niet iets waarover volledige duidelijkheid bestaat. Toen in 1991 Eva Essed-Fruin en Lila Gobardhan-Rambocus een bezoek aan de algemeen secretaris van de Taalunie brachten, werden zij vriendelijk ontvangen, maar veel belangstelling voor samenwerking met Suriname had de Taalunie niet. De mate waarin eigen Surinaamse wensen, beïnvloeding door Vlamingen en Nederlanders en ten slotte informele contacten tussen in Nederland wonende Surinamers en de machthebbers in Paramaribo hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit akkoord zijn vooralsnog niet precies aan te geven. Stellig heeft echter een cultuursociologisch onderzoek naar de taalsituatie in Suriname een belangrijke aanzet gegeven. Hiervan werden op 22 oktober 2002 de resultaten gepubliceerd in het Surinaamse dagblad 'De Ware Tijd'. Het bleek dat op de vraag welke taal de ondervraagden het meest spraken 67,9% van de scholieren antwoordde dat dit het Nederlands was. Bij de volwassenen was dit 58,1%. Als best gesproken taal onder de scholieren scoorde het Nederlands nog hoger, nl. 70,7%. Bij de volwassenen was dit weer 58,1%. De jongere generatie sprak duidelijk minder vaak goed Sranan,



Sarnami Hindi of Javaans. Van de ondervraagden toonde 87,6% van de scholieren zich tevreden met het Nederlands als officiële taal, tegenover 83,9% bij de volwassenen. Het onderzoek werd gepubliceerd vlak voordat een delegatie van de Nederlandse Taalunie Suriname bezocht. Of dit toeval was of politieke berekening is iets dat ik niet te weten ben gekomen.

## Brussel

Het ondertekenen van het associatieverdrag heeft in Nederland weinig aandacht van de media gekregen. Veel Surinamers hebben enthousiast gereageerd, maar vooral binnenskamers. Nog steeds zijn er kennelijk gevoeligheden tussen Nederland en Suriname. Het is kenmerkend dat het verdrag niet plechtig in Paramaribo of Den Haag ondertekend is. Speciaal voor de gelegenheid reisden op 12 december de ondertekenaars Van der Laan en Sandriman naar Brussel, om in aanwezigheid van de Vlaamse ministers van Onderwijs en Cultuur deze historische stap te zetten.

*Links mevrouw Gobardhan, hoofd van de sectie Nederlands van het Instituut voor de Opleiding van Leraren in Paramaribo. Rechts mevrouw Essed, haar voorgangster. Mevrouw Essed is een Nederlandse die beschouwd mag worden als de 'grand old lady' van de Surinaamse neerlandistiek.*

*G.W. van der Meiden studeerde geschiedenis en promoveerde in 1987 tot doctor aan de Rijksuniversiteit van Leiden op het proefschrift *Betwist bestuur. Een eeuw strijd om de macht in Suriname. Daarnaast publiceerde hij over Russische geschiedenis en literatuur.**

e-mail: [meide1070@freeler.nl](mailto:meide1070@freeler.nl)

Over de geschiedenis van het Nederlands in Suriname bestaat een omvangrijke literatuur. Ik wijs hier slechts op Lila Gobardhan-Rambocus *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang. Een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname*, blz. 165, 1975 Zutphen, Wallburg Pers (2001) met een uitvoerige literatuuropgave en het tijdschrift *Nederlands in Suriname*.



# Talenonderwijs

## in de computerklas

KATRIEN DEYGERS EN KOEN VAN CAUWENBERGE

*Hoewel het onderwijs met het onafscheidelijke duo bord en krijt nog vast lijkt te steken in de negentiende eeuw, is de computer na de dvd-speler het nieuwste medium dat massaal zijn intrede op scholen heeft gedaan. Dankzij de inspanningen van de Vlaamse Gemeenschap beschikt iedere school over ten minste één computer-lokaal. Meer dan ooit zijn de verwachtingen rond ict-ondersteund onderwijs erg hoog gespannen.*

*In dit artikel willen we vooral een realistisch beeld scheppen van hoe de computer tegenwoordig in talenonderwijs geïntegreerd wordt. We tonen de mogelijkheden en voordelen van ict-gebruik zonder er een sprookje van te maken. We zullen daarbij geregeld verwijzen naar ons eigen digitale leerplatform [www.projectx2002.org](http://www.projectx2002.org), twee schooljaren geleden opgestart en sindsdien al flink gegroeid.*

### Lage drempel

**V**oor de meeste leerlingen is de computer een deel van hun dagelijkse leven geworden. Ze gebruiken hem om huistaken te maken in tekstverwerking, om informatie te zoeken op het internet (in plaats van naar de bibliotheek te gaan), om via sms te *chatten* na schooltijd of samen moeilijke huistaken op te lossen, om te mailen.... Een e-mail blijkt de laatste jaren een medium met een heel lage drempel, zo laag dat sommige leerlingen liever na schooltijd een mailtje naar de leraar sturen dan tijdens de les een vraag te stellen.

Ook in de taal die ze daarbij gebruiken, blijken vele leerlingen weinig of geen remming te voelen en mailtjes als deze zijn dan ook geen uitzondering:

khem da ier ne keer klaar gespeeld eh  
ma kweet nie wak nu moe doen :s  
kunde efkes helpe as ge het nie druk hebt  
sorry vo storen  
  
kenny

*Afbeelding 1: Informele e-mail van een leerling aan een leraar*

### Verskillende toepassingen in de klas

Uiteraard is ict-ondersteund talenonderwijs meer dan e-mailen of tekstverwerking gebruiken. De populariteit van de computer in het onderwijs heeft ongetwijfeld te maken met de nieuwe methodiek van *begeleid zelfstandig leren*. De leerkracht is niet langer de expert die aan zijn leerlingen kennis doorgeeft, maar wordt een coach die zijn leerlingen leert kennis te vergaren. Het internet is het medium bij uitstek om leerlingen informatie te laten opzoeken (*het internet als naslagwerk*) of met *interactieve oefeningen* zelfstandig en individueel aan het werk te zetten. Combineer je beide vorige principes, dan spreken we van een *webquest*. Ten slotte kan de leraar een eigen site als *publicatiemedium* voor schrijfpoddrachten van zijn leerlingen gebruiken.

---

## Het internet als naslagwerk

De eerste, goedbedoelde, maar niet altijd ervaren pogingen van leraars om de pc in de lessen te integreren waren leerlingen informatie op het internet te laten opzoeken. Dat geldt niet alleen voor taalleerkrachten: voor alle vakken zijn er gegevens on line te vinden. Deze toepassing is een minimum om van ict-ondersteund onderwijs te kunnen spreken. Hoe vanzelfsprekend die zoekopdrachten ook lijken, leerlingen blijken vaak niet in staat het internet efficiënt te gebruiken. Ze staan niet kritisch tegenover wat ze lezen, tegenover verschillende bronnen ook, en ze zijn vaak niet in staat met booleaanse zoekoperatoren te werken.

Interessanter voor talenonderwijs wordt het met de echte taalopdrachten. Daarvoor kun je gebruik maken van *algemene taalsites*, vaak met veel informatie, maar niet specifiek voor het onderwijs geschreven, van *portalsites*, die de belangrijkste bronnen al verzameld hebben en links aanbieden en van *digitale leerplatformen*, meestal van en voor het onderwijs.

Via de *algemene taalsites* kun je leerlingen bijvoorbeeld laten opzoeken hoe frequent hun eigen familienaam is of wanneer de glorieperiode van hun voor-naam was (<http://www.sopres.be/website/n/3/4/1/000.asp>) of waarom West-Vlaams met twee hoofdletters en een koppelteken geschreven wordt ([www.onzetaal.nl](http://www.onzetaal.nl)).

Sommige *portalsites* zijn duidelijk bedoeld voor de geïnteresseerde taalgebruiker. Zo'n bekende site is <http://taal.pagina.nl>. Sites als die van de regionale woordenboeken <http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/rewo/> concentreren zich op een aspect van de taal en bieden daarvoor dan een bruikbare digitale bibliografie aan, in dit geval over de dialecten van het Nederlands. Andere portalsites hebben wel duidelijk een publiek van leraars – en in mindere mate ook leerlingen – voor ogen. Op <http://www.digitheek.tk/> vind je een verzameling van interessante links voor leerkrachten, geordend per schoolvak. Vaak vervullen ook persoon-

lijke sites van leraars de rol van portaal-site. Ze maken een lijst met interessante links die ze zelf al gevonden hebben. Een mooi voorbeeld daarvan is <http://users.pandora.be/oldlark2002/>, de site van een leraar Nederlands en Engels. Het is van belang dat leerlingen deze sites leren kennen en gebruiken, omdat ze op die manier leren efficiënt informatie te verzamelen. Al surfend merk je trouwens al snel welke facetten van de taal populair zijn en waarvoor dus veel materiaal on line beschikbaar is. Onomastiek en literatuur(geschiedenis) doen het zeker goed, maar vreemd genoeg blijken ook taalzorg en spelling vooral bij leerkrachten nog populair.

## Webquest

Uitgaand van algemene taalsites of portalsites kun je als leraar een *webquest* uitwerken. Het verschil tussen de klassieke toepassing van het internet als naslagwerk en een webquest is dat de vragen van een webquest minder gratis zijn. Het gaat niet meer om het zoeken als dusdanig, maar om een leerproces. Bij een webquest zijn alle vragen rond éénzelfde thema opgebouwd en stelt de leraar open vragen. Eigenlijk is het net zoals lesgeven, maar je laat de leerlingen zelf antwoorden zoeken met het internet als ondersteunend medium. Daartoe zet je hen op het goede spoor door een aantal interessante links aan te bieden, maar ze moeten er wel zelf de gezochte informatie uit zien te distilleren. Tegelijk een degelijke leesvaardigheidsoefening dus. We hebben bijvoorbeeld een webquest uitgewerkt rond onomastiek en de leerlingen de opdracht gegeven op zoek te gaan naar de frequentie van een aantal voornamen en daar dan verklaringen voor te vinden. De volledige uitwerking van die onomastiek-webquest is te vinden op ProjectX2002. Het belangrijkste principe van de webquest is dat opzoeken op het internet geen doel op zich is, maar dat leerlingen juist leren het internet vlot als naslagwerk, woordenboek of encyclopedie te gebruiken. Dat gebruik van het internet moet een automatisme worden.

## Hot potatoes

Een *digitaal leerplatform* is een site met digitale, interactieve oefeningen. [www.projectx2002.org](http://www.projectx2002.org) is daar een voorbeeld van. Die oefeningen zijn direct toepasbaar in klassituaties en zijn meestal zelfs juist daarvoor door leraars gemaakt. Helaas zijn heel wat van die leraars Einzelgänger en maken ze dus wel oefeningen, maar plaatsen ze die dan op een gesloten leerplatform, zoals Smartschool of Blackboard. Zijzelf en hun leerlingen kunnen er gebruik van maken, maar de oefeningen kunnen niet gedeeld worden. Jammer, want op die manier wordt veel werk opnieuw en opnieuw gedaan.

Bij interactieve oefeningen gebruik je het internet niet meer als naslagwerk, maar als een medium om je oefeningen bij je leerlingen te brengen. In die zin sluit het dus niet meer aan bij de algemene taalsites en de portaalsites. Technisch gezien kun je de oefeningen ook gewoon zelf op de schoolcomputers kopiëren of ze op diskette aan leerlingen meegeven, maar het is praktisch dat leerlingen naar jouw site kunnen surfen.

Bovendien bied je je oefeningen op die manier ook aan andere leraars en leerlingen aan, zodat je werk veel meer oplevert. Als je dat wilt, tenminste. Voor een overzicht van digitale oefeningen per vak kun je naar het door de Vlaamse Gemeenschap gesteunde <http://klascement.net> surfen.

Hoe maak je als leraar die interactieve oefeningen? De specialisten onder ons kunnen zelf een formule gaan programmeren, maar dat is eigenlijk nergens voor nodig. Er bestaat een gamma aan software die je kunt gebruiken om je oefeningen in te maken. Voor ProjectX2002 gebruiken wij altijd *Hot Potatoes*, dat zeer gebruiksvriendelijk is, geregeld geüpdatet wordt (ondertussen zitten ze al aan Hot Potatoes 6.0) en bovendien gratis ter beschikking gesteld wordt via <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/index.htm>. Voor wie zelf met Hot Potatoes aan de slag wil gaan, hebben we een handleiding gemaakt die je vindt op [www.projectx2002.org](http://www.projectx2002.org). Een heel klassieke vorm van interactieve oefening is de 'Cloze'-oefening: 'a fill-in-the-blanks exercise'.

Uw score is 80%.

Enkele van uw antwoorden zijn onjuist. Onjuiste antwoorden zijn op hun plaats gelaten, zodat u ze kunt veranderen.

**Werkwoordsvormen 1: Onvoltooid Tegenwoordige Tijd**  
(Katrien Deygers)  
Gatenvuloefening

Zet de werkwoorden tussen haakjes in de Onvoltooid Tegenwoordige Tijd (b.v. *ik werk*).

1. Weet je wat 'articulatie' **betekent** (betekenen)?
2. Ik  (vinden) die nieuwe mode maar niets.
3. **Antwoord** (Antwoorden) je niet op mijn vraag?
4. U **betaalt** (betalen) de volgende rekening.

Afbeelding 2:  
Fragment van een  
eenvoudige inter-  
actieve 'cloze'-  
oefening op werk-  
woordsvormen

De leerlingen moeten daarbij de weggelaten woorden invullen. Is hun oefening klaar, dan klikken ze op 'antwoorden controleren' en krijgen ze onmiddellijk het behaalde percentage. De juiste antwoorden komen vet gedrukt te voorschijn en waar er fouten stonden, staat het vak opnieuw open en kunnen ze nog eens proberen. Zo krijgen ze nog een kans om hun punten te verhogen. Ze kunnen doorgaan zolang zij of de leraar willen, tot alle antwoorden correct zijn. 100% behaal je alleen als je antwoorden al van bij de eerste poging allemaal juist waren.

Al meer complex is een quiz met open vragen. Nadat de leerling een paar keer verkeerd geantwoord heeft, wordt de vraag omgezet in een meerkeuzevraag. Interessant wordt het pas als leerlingen een interactieve oefening, bijvoorbeeld over mythologie, moeten maken met het internet als naslagwerk en dat binnen een zekere tijdslimiet.

### **Waarom niet op papier?**

Inhoudelijk verschillen vele van deze interactieve oefeningen niet van de klassieke papieren (dril)oefeningen uit klas, maar toch bieden ze heel wat voordelen. Waar leerlingen in de klas om de beurt een antwoord moeten geven en de meerderheid wacht tot de leerling die aan de beurt is het antwoord geeft, is dat hier niet mogelijk. De leerlingen werken namelijk individueel of met hun tweeën aan een computer en iedereen moet alles invullen. Doordat ze zelf over alle antwoorden moeten nadenken, voelen ze zich uiteraard ook veel sterker betrokken bij de oefeningen en de les. Die betrokkenheid wordt nog sterker doordat de leerlingen onmiddellijke feedback krijgen. Als ze klaar zijn, wordt de oefening automatisch gecorrigeerd en zien de leerlingen wat fout was. Op dat moment weten ze nog waar ze getwijfeld hadden en waarom ze voor een bepaald antwoord gekozen hadden. Als je de leerlingen met hun tweeën laat werken, zie je nadien geanimeerde discussies over wie wel of niet gelijk had bij een twijfelgeval.

Een ander voordeel is dat elke leerling in zijn eigen tempo kan werken. Trage leerlingen hoeven zich niet tegenover de anderen te schamen dat ze zo langzaam gaan, snelle hoeven zich niet te ergeren aan het getwijfel van de zwakkeren. Als leraar kun je op voorhand een minimumaantal oefeningen vastleggen dat de leerlingen moeten afronden, maar extra oefeningen voorzien voor snelle werkers. Bovendien heb je als leraar nu de mogelijkheid om je te focussen op zwakke leerlingen, bij hen extra uitleg te geven en de sterkere hun gang te laten gaan. Gedifferentieerd onderwijs zoals dat in een gewone les maar moeilijk kan. Nog een voordeel is dat leerlingen deze oefeningen thuis naar hartelust kunnen herhalen en dat ze dat vreemd genoeg nog doen ook. De oefeningen zien er op pc een stuk aantrekkelijker uit dan op papier en de antwoorden staan nog niet ingevuld. Aan de tellers op de site merken we dat leerlingen bijvoorbeeld de avond voor een grote toets of een proefwerk massaal naar ProjectX2002 surfen om daar oefeningen te maken. Ze bevestigen ook zelf dat ze op deze manier veel meer oefeningen maken en hermaken en toetsen beter voorbereiden dan ze met alleen papieren materiaal zouden doen.

### **Publicatiemedium voor leerlingen**

Schrijfp opdrachten zijn eigen aan alle taalonderwijs. Het drama van die schrijfp opdrachten is dat ze vaak nergens toe leiden en dat leerlingen er – terecht – het nut niet van inzien. Het is moeilijk mensen te motiveren om hun best te doen zo goed mogelijk te schrijven, als teksten daarna toch gewoon in huistakenmapjes verdwijnen. Op ProjectX2002 publiceren we nu al voor het tweede schooljaar zelfgeschreven columns van onze leerlingen. Via tellers weten we dat die columns heel vaak aangeklikt worden, niet alleen door medeleerlingen die nieuwsgierig zijn naar de teksten van hun klasgenoten, maar ook door buitenstaanders die er via zoekmachines gebracht worden. We merken dat het een grote impact heeft op leerlingen en hun schrijfwerk als ze op voorhand weten dat hun teksten on line zullen verschijnen. Ze dienen hun

taken tijdig in, werken er langer aan en wachten gespannen op commentaren van de leraar. Ook hier is betrokkenheid het sleutelwoord.

## Het eindrapport

Voor een definitieve evaluatie is het nu natuurlijk nog veel te vroeg. De mogelijkheden groeien nog voortdurend, leraars sturen de ict-toepassingen nog vaak bij en leren ook zelf nog veel nieuw. Wat we wel al kunnen besluiten, is dat de computer een prachtig nieuw medium is dat zeker zijn vaste plaats in de klas verdient. We mogen echter geen wonderen verwachten. De leraar mag nooit uit het oog verliezen dat hij moet blijven lesgeven. De ict-lessen moeten deel uitmaken van een groter geheel en ergens toe leiden, mogen zeker géén bezigheidstherapie worden of een tussendoortje aan het einde van een schooljaar. Dan verliezen leerlingen zich in een massa websites en interac-

tieve oefeningen, maar zien ze zelf niet meer wat ze er nu precies uit leren. Bovendien verdwijnt de aantrekkelijkheid van het nieuwe medium na zo'n overkill vanzelf. We pleiten er dus voor de nieuwe mogelijkheden van het internet zeker te gebruiken en te integreren in het talenonderwijs, maar de oude principes van lesgeven daarbij niet uit het oog te verliezen.

---

*Katrien Deygers en Koen van Cauwenberge geven les aan het Heilige-Maagdcollege en het VHTI in Dendermonde.*

e-mail: [katriendeygers@projectx2002.org](mailto:katriendeygers@projectx2002.org)  
[koenvancauwenberge@projectx2002.org](mailto:koenvancauwenberge@projectx2002.org)

Homepage  
Webredactie  
Gastenboek  
Contact us  
Odrachten

Nederlands

English

Columnis  
Hot Potatoes tutorial  
Interaktives  
Deutsch  
Interactief Latijn  
3D menu  
Odysseeproject  
kUfiproject

**PROJECT X**  
2002

**Welkom op Project X 2002!**  
Project X 2002 is een digitaal leerplatform met al meer dan 300 interactieve oefeningen voor Nederlands, Engels en Duits en ontstond eind november in 2001. Sinds 2002 vaart Project X onder eigen vlag op het ruime sop van het Internet. De oefeningen en lessen zijn bedoeld voor onze leerlingen en al wie van taal houdt. >>> [Lees verder.](#) >>>

**Welcome at Project X 2002!**  
Project X 2002 is an interactive learning platform with already more than 300 interactive exercises for Dutch, English and German. The site came into existence in November 2001. Since 2002, we are proud to have our own domain name. The exercises should help our students and anyone who loves languages. >>> [Read on.](#) >>>

JOOP VAN DER HORST

*Theo Kars heeft een heel mooie vertaling gemaakt van Stendhals La Chartreuse de Parme. (De Kartuize van Parma; 2003). Het boek als geheel heeft me niet erg kunnen bekoren, maar Stendhal schrijft wel veel schitterende zinnen, en Kars vertaalt die erg goed. Ik bedoel: ook in de vertaling staan veel mooie zinnen. Of hij het Frans correct weergeeft, weet ik niet; ik heb de Franse tekst er niet naast gelegd. Ik wil gerust aannemen van wel, maar het doet er nu even niet toe. Ik wil maar zeggen: als ik struikel over een enkele zin, dan is dat in dit boek een hoge uitzondering. En we zullen nog zien of dat door Kars komt of door mijn eigen schuld.*

**I**n ieder geval, op bladzijde 484 staat te lezen, onmiddellijk na de beroemde uitspraak: Politiek in een letterkundig werk is een pistoolschot tijdens een concert, iets grofs waar je toch aandacht aan moet schenken:

‘Wij gaan het nu over een aantal zeer lelijke zaken hebben, waarover wij om meer dan een reden het zwijgen ertoe zouden willen doen.’

Had Kars mij om advies gevraagd, ik zou hem voorgesteld hebben:

‘...waarover wij om meer dan een reden liever zouden zwijgen’

of

‘...waarover wij om meer dan een reden liever zwegen’.

Ik weet niet wat er in het Frans staat, en dat kan me ook eigenlijk weinig schelen. Het gaat me om die uitdrukking *het zwijgen ertoe doen*.

Die uitdrukking, daar is niets mis mee. Ik gebruik ze zelf nooit, geloof ik, maar veel mensen hebben er geen moeite mee, en ze behoort stellig tot de woordenschat van onze taal. Ik hoor, en vooral lees geregeld dat iemand er het zwijgen toe doet. Nee, geen woord van kritiek op deze uitdrukking. Maar kan je zeggen: *Hij deed er het zwijgen toe over die zaak?* Of: *Daarover deed hij er het zwijgen toe?* Daar gaat het nu om. En hoe langer ik erover nadenk, hoe meer de kwestie me intrigeert.

## Geschiedenis

Erg oud is de uitdrukking niet. Het oudste voorbeeld dat het *Woordenboek der Nederlandsche Taal* geeft, is van Justus van Effen, eerste helft 18de eeuw:

- Wat my aangaat Heer Spectator, ik deed er goed zwygen toe,

maar dat hoort er eigenlijk niet bij, aangezien er enkel *zwygen* staat, en niet *het zwygen*. Het tweede is beter, en feitelijk het oudste voorbeeld mij bekend:

- Zij gevoelde, dat het onderwerp van een te gevaarlijke natuur werd, om langer te worden voortgezet, en deed er alzo het zwygen toe.

# het zwijgen

Dat is van Jacob van Lennep, *Klaasje Zevenster* (1865). Ook van Van Lennep is:

- De vrouwen, die het opgehangen tafereel volstrekt niet smakelijk genoeg vonden, om te wenschen, het immer te aanschouwen, verbleekten en deden er het zwijgen toe.

Recentere voorbeelden uit het WNT zijn:

- Ze zien den redenaar nog eens aan, en (...) als hij dan toch geen kleur krijgt, dan doen ze er evenals ik het zwijgen toe (1871);
- Wie ‘sabotage’ meent te moeten afkeuren, doe er het zwijgen toe of bepale zich tot het ventileren van zijn opvatting in eigen vertrouwde kring (1952);
- De mens krijgt dikwijls in het leven de rekening gepresenteerd van een ander, en men kan in zo’n geval natuurlijk er het zwijgen toe doen (1957).

Het ziet er dus naar uit dat de uitdrukking een 19de-eeuwse vernieuwing is. Als ik zulke zinnen nu tegenkom, in hedendaagse taal, dan zie ik daar niets opvallends aan.

## Mijn idee (1)

Voor mijn gevoel verwijst *ertoe* naar de zaak waarover men zwijgt. Er is iets, een kwestie, een probleem, een netelige situatie, en de betrokken persoon zegt daar niets over, doet er niets aan; hij doet er slechts zijn zwijgen toe. Zo ongeveer: zijn enige bijdrage aan de kwestie, het probleem of de situatie is zijn zwijgen. Dat is wat hij eraan toevoegt. Ik vat *ertoe* dus op als verwijzing naar de kwestie waar het om gaat.

Zegt nu iemand: *Over die zaak deed hij er het zwijgen toe*, dan voel ik dat aan als dubbelop: *over die zaak* en *ertoe*. En omdat *over die zaak* alle aandacht naar zich toe trekt, komt *ertoe* akelig in de lucht te hangen.

’t Is echter lang niet zeker of mijn aanvoelen in dezen juist is. In de eerste plaats weet ik helemaal niet of etymologisch of historisch gezien *ertoe* ooit wel die verwijzende functie had. Misschien heb ik wel iets geïnterpreteerd dat feitelijk altijd heel anders in elkaar zat. Ik heb ook tot mijn tiende of elfde jaar gemeend dat wij thuis een vuilingsvat hadden, en pas nadien begrepen dat ik mij vergiste en dat het ding een vuilnisvat heet. Zulke vergissingen komen veel voor.

Maar ook als ik de etymologie aan mijn zijde zou vinden, en *ertoe* oorspronkelijk een verwijzende rol speelde, is daarmee het pleit niet beslecht. Het is zeer wel mogelijk dat een vroegere geleding van de uitdrukking thans anders is. In dat geval heeft het weinig zin om in m’n eentje te blijven vasthouden aan een uitdrukking die nu een andere uitdrukking is geworden.

## Hedendaags Nederlands

Hoe is de uitdrukking, exact, in het hedendaagse Nederlands? Van Dale helpt ons niet. Dit woordenboek vermeldt weliswaar *er het zwijgen toe doen* (‘niet antwoorden, er niet op ingaan (...); - ik zal er maar het zwijgen toedoen, want met jou valt toch niet te praten’), maar daaruit is niet af te leiden of je ook nog ’ns *daarover* erbij zou kunnen zetten. Hooguit impliciet: bij *er niet op ingaan* lijkt me uitgesloten ook nog *daarover* te zeggen. Maar ik vermoed dat ik er nu te veel inleg.

Dan maar wat zinnen verzamelen. En dat doen we tegenwoordig gemakkelijk met Google. Waarbij me opvalt hoe populair en frequent onze uitdrukking is. Ik ben, zo te zien, ongeveer de enige die ietwat terughoudend is.

---

Een eindeloze reeks van zinnen van het type: *Hij deed er het zwijgen toe*, krijg ik op mijn scherm. Bij de meeste valt niet uit te maken of de schrijver *ertoe* opvat als verwijzend, ofwel als loos dingetje zonder eigen betekenis. Maar er zijn ook wel zinnen te vinden met een expliciete vermelding van datgene waarover gezwezen wordt, en waarin *ertoe* dus geen eigen betekenis meer toegekend wordt. Bijvoorbeeld:

- Over communautaire problemen moeten wij er het zwijgen toe doen;
- En dan doe ik er maar het zwijgen toe over het beschamende gebrek aan Europees ‘buitenlands beleid’;
- Over de wijze van oorlog voeren in de 21ste eeuw doe ik er het zwijgen toe;
- (...) wijst er op dat Carlos Mesa tegemoetkomt aan verschillende eisen van sociale organisaties en syndicaten, maar over het cocathema doet hij er het zwijgen toe.

Kortom: Theo Kars staat niet alleen. Al moet ik zeggen dat die ene zin bij Kars me meer zegt dan een hele reeks zinnen van het internet, waar je de grootste onzin aantreft, terwijl ik Kars zeer hoog heb.

## Mijn idee (2)

Het is, zo begin ik nu te denken, toch wel mogelijk dat ik iets gemist heb. Dat de uitdrukking bezig is anders te worden dan ze was, en dat ik dat nog niet heb gezien. Ik blijf de geciteerde internetzinnen, evenals die van Kars, akelig en krom vinden: dat zal wel niet meer overgaan. Maar er is al veel gewonnen als ik besef dat dat waarschijnlijk niet door Kars komt, maar door mij. Dat mijn taalgevoel, zagezegd, enkele updates achterloopt.

Een sterk argument voor deze erkenning zie ik nu in het feit dat de uitdrukking inderdaad aan verandering onderhevig is. Bij het verzamelen van voorbeeldzin-

nen viel me namelijk op dat in veel gevallen met expliciet *daarover* enz. de auteurs ook *er* weglaten:

- hun bekommernis omwille van de toename van de coca in Bolivia en Peru, een ontwikkeling waarover Washington tot nogtoe nochtans angstvallig het zwijgen toe deed;
- Over medewerking van nog vele anderen doen wij het zwijgen toe; er moet tenslotte nog wel wat verrassendst overblijven en dat beloven wij u;
- wij – met de 92ste psalm voor ogen – zien hoe het beeld van de boom, groeiend in de voorhof van God, ons iets zegt, waarover de mond veelal het zwijgen toe doet.

Deze voorbeelden tonen niet alleen net als de vorige dat men graag expliciet verwijst naar de zaak waarover gezwezen wordt (*over ...*, *daarover*, *waarover*, enz.), maar bovendien dat *er(toe)* eigenlijk overbodig is geworden, en dus kan worden weggelaten. De weglating van iets dat er voorheen heel zeker bij hoorde (en er dikwijls nog steeds wel bij staat), die zegt me wel wat. Die weglating toont aan, meer nog dan de toevoeging van *daarover*, dat *ertoe* momenteel niet wordt opgevat als verwijzend. Want geen mens doet dingen weg die hij nodig heeft.

Mijn conclusie moet zijn dat Kars z'n taalgevoel, althans op dit punt, meer bij de tijd is dan het mijne. Dat hij, terwille van de oudere lezer, wellicht goed gedaan had wat minder eigentijds te schrijven dan hij hier doet, is een andere zaak. (In de rest van het boek is dat overigens geenszins het geval en schrijft Kars een bepaald klassiek te noemen Nederlands; modieus taalgebruik is hem vreemd.)

## De verandering

Ik doe een poging om de ontwikkeling van de uitdrukking te schetsen:



- fase 1: (19de eeuw) *Hij deed er het zwijgen toe* (met *ertoe* als verwijzing naar datgene waarover gezweven wordt);
- fase 2: (ergens in de loop van de 20ste eeuw) *ertoe* wordt niet langer herkend als een verwijzing; dan moet er een andere expliciete verwijzing bij: *daarover*; *Daarover deed hij er het zwijgen toe*;
- fase 3: (einde 20ste eeuw, begin 21ste eeuw): *ertoe* wordt in feite overbodig, en het stukje *er* kan weggelaten worden: *Daarover deed hij het zwijgen toe*.

Kars zit, zo komt me voor, in fase 2. Ikzelf verkeer nog in fase 1. Maar fase 3 en mogelijk ook fase 4 zijn in aantocht.

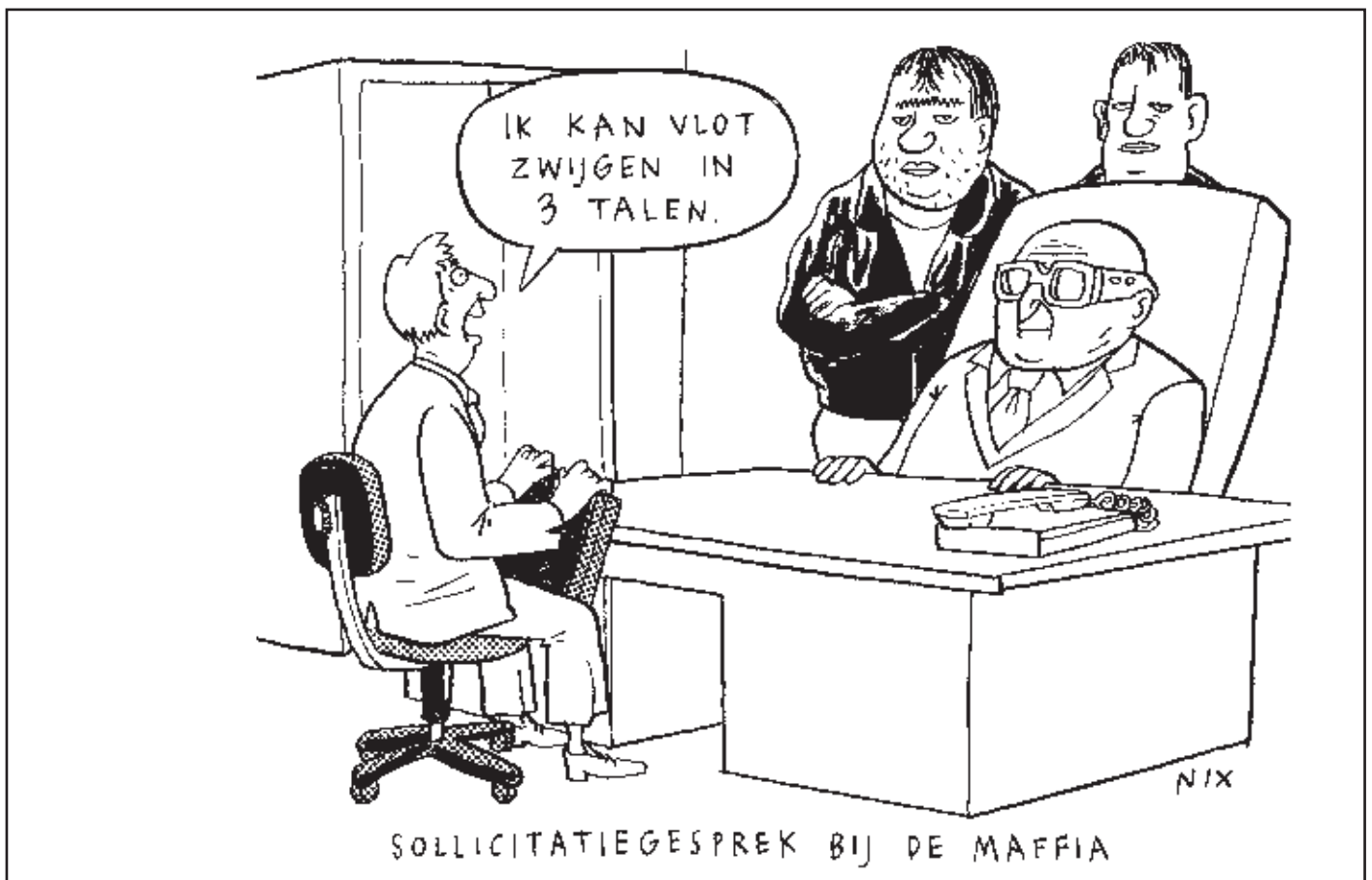
Overigens wil ik nog opmerken dat ik mij volmaakt tevreden voel in mijn achterhaalde taalfase, en geen pogingen doe om bij de tijd te zijn. Ik draag geen petje met de klep van achteren, noch heb ik een piercing in mijn navel. Dat mag u wel weten. Er is niets tegen zulke petjes of piercings, lijkt me, als ik ze maar niet hoeft te hebben. En zo is het ook met mijn taal gesteld.

Wie even verder zoekt op het internet, komt al voorboden tegen van wellicht fase 4: *het zwijgen toe* wordt synoniem met *zwijgen*, en men kan gaan zeggen:

- (...) die van Pol Pot. Overal waar oppositie is, komt hij met zijn jeugdmilities en doet de mensen het zwijgen toe. Hij vernietigt de (...).

*Joop van der Horst doceert Nederlandse taalkunde aan de KULeuven.*

e-mail: [joop.vanderhorst@arts.kuleuven.ac.be](mailto:joop.vanderhorst@arts.kuleuven.ac.be)





## Een combinatiewoordenboek van

FILIP DEVOS

**W**e kennen het verschijnsel natuurlijk allemaal. Wie een (vreemde) taal moet (leren) spreken, twijfelt soms over de gepastheid van woordcombinaties. Een Franstalige bijvoorbeeld gebruikt het werkwoord *mettre* in combinatie met allerlei substantieven, voor allerlei referenten dus. Maar in het Nederlands moet de combinatie vaak specifiek met *zetten, leggen, plaatsen, brengen* of een ander werkwoord uitgedrukt worden. Het is ook niet verwonderlijk dat die persoon *faire des courses* vertaalt door *boodschappen maken*, in plaats van *boodschappen doen*. Een lezing *houden* of *geven* we, maar een Franstalige heeft het (naast *donner*) ook over *faire une conférence*. De voorbeelden zijn legio.

Het onlangs verschenen *Combinatiewoordenboek van Nederlandse substantieven met hun vaste verba* van Piet de Kleijn biedt op dit gebied niet alleen een praktisch hulpmiddel voor de (tweede)taalleerder, maar ook een enorme schat aan materiaal voor de verdere studie van vaste verbindingen. De Kleijn geeft een op het *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal* gebaseerde alfabetische lijst van maar liefst 3000 substantieven, en hij vermeldt per lemma de werkwoorden die een min of meer vaste verbinding vormen met het substantief: 'verba die zich ophouden in de onmiddellijke omgeving van een substantief'.

Als je 'idiomatische uitdrukking' definieert als een uitdrukking waarvan de betekenis in haar geheel niet opgemaakt kan worden uit de afzonderlijke delen van de uitdrukking, dan zijn de in dit nieuwe woorden-

boek opgenomen combinaties geen echte idiomatische uitdrukkingen. Die vinden we bijvoorbeeld wel in het *Van Dale Idioomwoordenboek. Verklaring en herkomst van uitdrukkingen en gezegden* (Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1999). Terecht stelt De Kleijn in de inleiding dan ook dat bijvoorbeeld (het doorzichtige) *een cadeau krijgen wél*, maar (het niet-doorzichtige) *iets niet cadeau krijgen* niet opgenomen is. Het betreft dus combinaties waarin zowel het substantief als het verbum 'hun eigen oorspronkelijke betekenis' behouden heeft. De grens is echter, meer dan hier gesuggereerd wordt, moeilijk te trekken, maar daar is De Kleijn zich wel terdege van bewust: 'Het is moeilijk om nauwkeurig aan te geven wat men moet verstaan onder een 'vaste niet-idiomatische verbinding'. Het probleem blijft natuurlijk ook wat onder het 'directe betekenisveld' van een substantief valt. Maar dat deze 'vaste niet-idiomatische combinaties' ondergerepresenteerd zijn in bestaande woordenboeken, staat dan weer als een paal boven water.

Laten we, wat de lemma-opbouw betreft, het houden bij *boodschap*. Onder dat lemma vermeldt De Kleijn twee basisbetekenissen: *boodschap* als iets 'wat men in de winkel koopt' en *boodschap* als 'bericht'. Onder het eerste sublemma krijgen we combinaties met *doen, bestellen, (op)halen* en *thuisbezorgen/-thuisbrengen/-brengen*. In het tweede sublemma wordt een verder onderscheid gemaakt tussen *boodschap* als subject en als object. In het eerste geval zijn er combinatiemogelijkheden met *staat (+bepaling), komt binnen, <> gaat uit, bereikt iemand,*

## Nederlandse substantieven en verba

*komt (+ bepaling)/arriveert (+bepaling), is bestemd voor, luidt en dateert van.* In het tweede geval is *boodschap* 'object of [het] staat in een voorzetselbepaling'. Dan vind je combinaties van *boodschap* met *overbrengen, doorgeven, inspreken, achterlaten, sturen, krijgen/ontvangen, aannemen, hebben (voor iemand)/er is, hebben/bevatten, meekrijgen, uitdragen* en *verwerken*.

Lexicale informatie krijgen we dus op het gebied van betekenisonderscheidingen, betekenisvelden, synoniemen en antoniemen (vb. *een boodschap gaat uit* versus *een boodschap komt binnen*), grammaticale informatie is er over het lidwoord, het al dan niet noodzakelijk meervoud, de functie (subject of object) en eventuele noodzakelijke aanvullingen. Bij *staat (+bepaling)* wordt als voorbeeldzin gegeven: *Toen ik 's avonds thuiskwam, bleken er tien boodschappen op mijn antwoordapparaat te staan.* Er sluipt hier en daar dus wat valentie binnen. Per combinatie wordt een voorbeeldzin gegeven, en De Kleijn stelt zelf dat de voorbeeldzinnen speciaal voor dit woordenboek geschreven zijn. Verdere gegevens die vermeld worden zijn het formele, informele en literaire taalgebruik, en allerlei verwijzingen. Doorverwijzingen zijn er naar andere lemma's (vb. SMART, DE zie 'droefheid', of GODSDIENST, DE zie 'geloof') of naar een vijftwintigtal 'groepen' (vb. APPEL, DE zie 'fruit' of SEKSBOERDERIJ, DE zie 'uitgaansmogelijkheden'). Het *Combinatiewoordenboek* beslaat zowat 3000 substantieven, en aan de herkomst ervan wijdt de auteur ook twee bladzijden in zijn inleiding. De lemma's zijn 'hoofdzakelijk afkomstig uit' het *Basiswoordenboek van de Nederlandse taal*,

aangevuld met ander materiaal.

Woordenboeken of lexica samenstellen is en blijft natuurlijk een heikele zaak, maar het *Combinatiewoordenboek* vult als vuistdik nieuw woordenboek een echte lacune in de Nederlandse lexicografie. Jammer is het misschien dat er geen aandacht is voor Noord-Zuidverschillen, want die zijn er ongetwijfeld wel in talrijke mate op dit gebied. Los daarvan dient dit werk ('pionierswerk' noemt de auteur het, en dat is voor het Nederlandse taalgebied inderdaad ook terecht) zich niet alleen aan als een praktisch woordenboek voor de eerste- of tweedetaalgebruiker (wat in de inleiding terecht benadrukt wordt), maar ook als een bron voor verder lexicaal-semantic onderzoek naar vaste verbindingen, een toch wel fascinerend, maar ietwat verwaarloosd aspect van (onze) taal(kunde).

---

Piet de Kleijn, *Combinatiewoordenboek van Nederlandse substantieven (zelfstandige naamwoorden) met hun vaste verba (werkwoorden)*, Amsterdam, Rozenberg Publishers, 2003, ISBN 90-5170-722-3.



## Om te huilen?

KARL HENDRICKX

*Het is misschien moeilijk om te geloven, maar heel wat mensen hebben er moeite mee om te beslissen als hun gevraagd wordt om te kiezen of ze het woordje om vooraan een bijzin zullen plaatsen of niet. Sommigen zullen de neiging hebben om het steevast te schrappen, anderen houden ervan om wat vlotter over te komen en opteren ervoor om het woordje te laten opduiken waar het maar wil. Bij de eerste groep verschijnt 'om' om twee minuten later weer uitgegomd te worden, bij de laatste groep is er niets om je druk over te maken. Vreemd om te zien. Een woordje uitleg om alles wat te verduidelijken.*

*Om is in het Nederlands zowel een voorzetsel, een bijwoord als een voegwoord. Dat op zich is al voldoende om de zaken ingewikkeld te maken. Over het voorzetsel (er zat een lintje om het cadeau) en het bijwoord (het uur was meteen om) wil ik het hier niet hebben. Om als voegwoord heeft immers al genoeg betekenisaspecten om een hele bladzijde te vullen: het leidt beknopte bijzinnen in – bijzinnen zonder vervoegd werkwoord, maar met een infinitief – die heel uiteenlopende functies en betekenissen kunnen hebben.*

### Doel

**E**erst de eenvoudige gevallen: als de bijzin een doel (vb. 1 + 2) of een graadaanduidend gevolg (vb. 3 + 4) aanduidt, kan *om* normaal niet worden weggelaten:

- (1) Hij deed een stap achteruit *om* niet te vallen.
- (2) Hij opende zijn paraplu *om* niet te nat te worden.
- (3) Hij vond het schilderij mooi genoeg *om* te kopen.
- (4) Dat boek is te dik *om* in één keer uit te lezen.

Dergelijke gevallen vormen dan ook geen probleem: er is eenvoudig geen keuze. In de meeste andere gevallen kun je *om* bij het begin van een beknopte bijzin echter ook weglaten:

- (5) De leraar vroeg de leerlingen (*om*) te zwijgen in de klas.
- (6) Wij verzoeken u (*om*) uw telefoons uit te schakelen tijdens de voorstelling.
- (7) De directie heeft beslist (*om*) hem weer in dienst te nemen.

Omdat je *om* in dergelijke zinnen strikt genomen niet nodig hebt, gaan sommige taalgebruikers ervan uit dat je het beter niet schrijft of zelfs niet mag schrijven. Die opvatting is echter in bijna geen enkel recent naslagwerk nog terug te vinden. Alleen het *Prisma Stijlboek* uit 1993 raadt aan om het woordje *om* in dergelijke gevallen te schrappen, omdat het niet echt over een doel gaat. Zowat alle andere naslagwerken keuren beide varianten goed en dat is ook het advies dat te vinden is in het *Taaladvies on line* van de Nederlandse Taalunie. Uit hun vergelijking van naslagwerken blijkt zelfs dat recentere naslagwerken, zoals de *Schrijfwijzer* uit 2002, de *Taalbaak* en het *Stijlboek* van de Volkskrant (1997) vaak het gebruik van *om* aanbevelen, vanwege het ritme van de zin, de duidelijkheid, een soepelere structuur. Ook de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* laat de keuze vrij, maar merkt op dat in gesproken taal *om* zelden wegvalt, terwijl in geschreven taal *om* makkelijker achterwege blijft, waardoor een iets stijver en vormelijker effect ontstaat.

### Prospectief

En wat te denken van zinnen als (8) en (9), die je

# S S i e r

geregeld hoort, maar die ook heel wat taalgebruikers danig op de zenuwen werken:

- (8) Het plan werd door de regering goedgekeurd *om* daarna nog jaren onuitgevoerd te blijven liggen.
- (9) Het vliegtuig steeg op *om* tien minuten later brandend neer te storten.

Dergelijke zinnen geven de indruk dat ze een doel uitdrukken, hoewel dat gezien de inhoud logischerwijze onmogelijk is. Helemaal fout dus, volgens zelfverkleerde grammatici. Hoe kan een vliegtuig nu opstijgen met als doel brandend neer te storten? Toch komen dergelijke zinnen heel veel voor. De meeste grammatica's aanvaarden ze, zonder ze daarom ook aan te bevelen. De *ANS* merkt neutraal op dat *er niet in alle gevallen bezwaar tegen gemaakt hoeft te worden* en bedenkt de constructie met de ronkende titel 'prospectief om', een *om* die gewoon vooruitwijst naar de toekomst, zonder meer. Een even tolerante houding is te vinden bij het *Taaladvies on line* en de *Schrijfwijzer*. Een soortgelijke constructie is in het Frans ondertussen zelfs helemaal aanvaard. U kunt dus rustig een *prospectieve om* gebruiken, maar u moet er zich natuurlijk wel van bewust zijn dat sommige mensen er een ironische – of cynische – toon in zullen lezen of met grote stelligheid zullen beweren dat u een taalfout gemaakt hebt. Toch maar afwegen, dus.

## Subtiel

De *ANS* (blz. 1111) en de *Schrijfwijzer* (blz. 246) halen daarnaast ook voorbeelden aan waarbij de aan- of afwezigheid van *om* de betekenis van de zin kan verduidelijken of zelfs wijzigen:

- (10a) Maarten beloofde Nora te bellen.
- (10b) Maarten beloofde om Nora te bellen.
- (10c) Maarten beloofde Nora om te bellen.
  
- (11a) Dit water is niet te drinken.
- (11b) Dit water is niet om te drinken.

Voorbeeld 10a kun je op twee manieren lezen, die duidelijk worden als je *om* toevoegt op de juiste plaats, zoals in 10b (waar Maarten aan iemand anders belooft om Nora op te bellen) of 10c (waar Maarten aan Nora belooft om iemand anders te bellen). In voorbeeld 11a wil de spreker benadrukken dat het water vies en vreemd smaakt, in 11b wijst hij erop dat het water niet dient om opgedronken te worden, maar wel om bijvoorbeeld de was te doen. *Om* zoveel mogelijk schrappen, is dus niet de goede oplossing.

Dat *om* veel voorkomt in een vluchtig medium als spreektaal, wijst er op zich al op dat het goede diensten kan bewijzen voor de duidelijkheid en doorzichtigheid van de boodschap. Bovendien wijst het toenemende gebruik van 'prospectief' om (voorbeelden 8 en 9) er bovendien op dat het woordje aan een opmars bezig is. De recente naslagwerken volgen ook die trend en raden zelfs aan *om* te gebruiken als dat de duidelijkheid ten goede komt, en dat lijkt me inderdaad een fundamenteel argument. Aan u *om* te oordelen of u ervoor kiest *om* die trend te volgen.

---

## Literatuur

- J. Renkema, *Schrijfwijzer*, Den Haag, Sdu, 2002.
- W. Haeseryn e.a., *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Groningen, Martinus Nijhoff, 1997.
- Taaladvies on line, [www.taalunieversum.org](http://www.taalunieversum.org).

# De woorden

## Arabishe kleuren

MARLIES PHILIPPA

**N**aast veel andere woorden heeft het Arabisch ons ook benamingen voor kleuren en verven verschaft. Sommige daarvan zijn heel toevallig als een kleur in de Europese talen terechtgekomen, zoals *oranje* dat we in het vorige nummer zijn tegengekomen. Dan zijn er nog wat kleuren, die vooral in schilderskringen bekend zijn, maar die niet tot de algemeen gebruikte taal behoren: *almagra* en *anijl*. *Almagra* is bruinrode oker en wordt ook wel Indisch of Perzisch rood genoemd. *Anijl* duidt een donkerblauwe kleur aan. Het komt van het Arabische *an-nila*, waarbij de eerste lettergreep een aangepaste vorm is van *al-*, het Arabische lidwoord. Van oorsprong gaat het om het Oudindische woord: *nilah*.

*Azuur* is weer een andere blauwe tint. De *azuursteen* (*lapis lazuli*) is genoemd naar de mijnen in *Laazjward* in Toerkistan. Deze naam kwam als Perzisch woord in het Arabisch, waar men er *lazaward* of *lazuward* van maakte. In de Middeleeuwen werd de steen naar Italië gebracht. Het Arabische woord ontwikkelde zich in het oudere Italiaans en het middeleeuws Latijn tot diverse varianten, o.a. *lazuro*, *lazurium*, *azuro* en *azura*. In de laatste twee gevallen is de *l* als lidwoord opgevat en daarom weggelaten. *Lazuur* is rechtstreeks uit het Italiaans of het middeleeuws Latijn in het Nederlands gekomen, *azuur* waarschijnlijk via het Frans. De benaming voor de steen ging over op de blauwe verf die eruit werd gemaakt en ten slotte op de blauwe kleur. Dat wij de azuursteen *lapis lazuli* noemen, is te danken aan het middeleeuws Latijn van de alchemisten.

Laten we ons eens verdiepen in het rood, want vooral dat springt eruit: *henna*, *karmozijn*, *lak* en *scharlaken*.

In Nederland wordt *henna* veel aangewend om het haar mee rood te verven. *Henna* komt niet van een steen, maar van de Arabische benaming voor een plant. In het oude Egypte al gebruikte men *henna* voor het verven van haren, nagels en de binnenkanten van handen en voeten.

*Kermes* is een soort schildluis die op de bladen van een bepaald type kleine eiken leeft. De bruinachtige lichamen van de zwangere wijfjes werden vroeger gedroogd en tot poeder gestampt. Dat gaf de rode kleur die in het Nederlands *karmijn* of *karmozijn* heet. Beide woorden hebben wij uit het Frans, dat ze zelf heeft overgenomen uit het Spaans of het Italiaans. De kennis van de kleurstof is door de handel met de Arabieren naar Europa gekomen. Het Arabische *kir-miz* is ontleend aan het Perzische *kirm ziba* ‘de mooie worm’. ‘Worm’ wordt hier gebruikt in de betekenis ‘insect’. Volgens de oude bestaria hoorden de luizen evenals andere insecten en ook spinnen tot de familie van de ‘wormen’ (dat kunnen we nog zien aan het woord *vermiljoen*, dat uiteindelijk afkomstig is van het Latijnse *vermiculus* ‘wormpje’, een verkleinwoord van *vermis* ‘worm’). *Kirm* – dat ook in het Turks voorkomt – is van Indische herkomst (*krimih* ‘worm’).

De Arabieren, de Perzen en de Indiërs schijnen onder de benaming *lak* verschillende verfstoffen te hebben verstaan, die de rode kleur met elkaar gemeen heb-

# van Marlies

ben. Het is een Oudindisch woord (*laksja*), dat via het Perzisch, het Arabisch en het middeleeuwse Latijn in Europa is gekomen. Het betekent honderdduizend: van de lakschildluis waren er ‘honderdduizend’ nodig voor de productie van een kleine hoeveelheid schellak. Deze insecten, die zich voeden door in de bast van diverse Indische boomsoorten te steken, zweten een harsachtige massa uit. Van dit afscheidingsproduct werd de lak gemaakt.

*Scharlaken* is een rode wollen stof, maar ook een kleur. Het Latijnse woord *sigillatus* betekent ‘met kleine figuren versierd’; het is een afleiding van *sigillum* ‘zegel’. Dit woord kwam mogelijk via het Grieks in het Arabisch en het Perzisch. In het Arabisch van de negende eeuw was *sikillaat* een ‘stof, getooid met zegelvormige versieringen’. In het Perzisch treft men de vormen *sikillaat*, *sakallaat* en *sakirlaat* aan: ‘met cochenille geverfd rood kleed’. Bij de laatste variant heeft zich dissimilatie van *-ll-* tot *-rl-* voorgedaan. De Perzische vorm is via het middeleeuwse Latijn in het westen gekomen. In het vroegste Middelnederlands leverde dit *scharlaats/scharlaten* op, te vergelijken met het Engelse *scarlet*. Al in het begin van de dertiende eeuw ontstond hieruit *scharlaken*, door volksetymologische associatie met *laken*. Het gebeurde immers in Vlaanderen, het centrum van de lakenindustrie. Gent was de plaats waar de stof *scharlaken* vervaardigd werd. Van de rode wollen stof kwam in de dertiende eeuw de kleurbenaming. Het rood spat eruit!

Het *Alhambra* betekent letterlijk ‘het rode (paleis)’. De meeste Nederlandstaligen zien in *Alhambra* een

bioscoopnaam. Het is evenwel een woord met geschiedenis. *Al-hamra* is de benaming van het rode paleis van de Arabische koningen in Granada. *Hamra* is de vrouwelijke vorm van *ahmar* ‘rood’. Het is mogelijk dat het paleis zo genoemd is naar de rode steen waarmee het is gebouwd, maar *Al-hamra* kan ook afkomstig zijn van de *banoe al-ahmar* ‘de Ahmar-familie’, die het in 1273 bouwde.

De kleur *lila* heeft zijn naam te danken aan een bloem die zijn naam aan een kleur ontleende! Het woord vindt zijn oorsprong in het Oudindische *nilah* ‘donkerblauw’, hetzelfde woord dat we hierboven in *anijl* hebben gezien. Daarvan maakte het Perzisch *lilak* ‘blauwachtig’. In het Arabisch ontwikkelde de betekenis van *lilak* zich tot een plant met bloemen van deze kleur, de sering.

De sering werd in 1560 door een Oostenrijkse gezant uit Constantinopel naar Wenen gebracht; vandaar bereikte de plant Frankrijk als *lilac*. Daar kreeg het woord later opnieuw een kleurbetekenis: paarsig-blauw. Vanuit het Frans is het uitsluitend in die betekenis in het Nederlands gekomen.

*Gips* is dan wel geen kleur – hoewel: krijtwit –, maar hoort voor mijn gevoel toch in het schilderswereldje thuis. Via het Latijn en het Grieks is *gips* uit een Semitische taal afkomstig. Dat kan het Hebreeuws (*ghebes*) zijn, maar het Arabisch (*djibs*) is evengoed mogelijk. Misschien stamt het Semitische woord uit het Perzisch.

# Quiz over taal

Test uw kennis van de Nederlandse spelling, woordenschat, grammatica enzovoort.

## I. Wat is de correcte spelling?

1. a) kazuaris  
b) casuaris  
c) kasuaris
2. a) decolleté  
b) décolleté  
c) decoletté
3. a) barbequen  
b) barbecuën  
c) barbecuen

## II. Vergroot uw woordenkennis

1. winti
  - a) Surinaams gerecht
  - b) Afro-Amerikaanse godsdienst
  - c) soort van eetbare pompoen
2. derboekka
  - a) bosneger van een bepaalde stam
  - b) ronde herenhoed
  - c) Arabische trom
3. knorbeen
  - a) elk van de beenderen of beentjes waaruit het geraamte van de hand bestaat
  - b) kraakbeen
  - c) bot, been van een walvis

4. griloo

- a) bosmuis
- b) wijd opengesperd oog
- c) buikspreker

5. Hoe noemt men een rankpotig schaaldier dat leeft op de huid van walvissen?

- a) kroonpok
- b) walvispok
- c) yapok

6. Hoe noemt men een zonnebril zonder veren, die je voor een gewone bril bevestigt?

- a) voorhanger
- b) brildekje
- c) brildeksel

## III. Rijg de woorden aan elkaar.

1. auto ..... teken
2. speel ..... spel
3. druk ..... lezen
4. stop ..... jaar

## OPLOSSINGEN

I 1c / 2a / 3c  
II 1b / 2c / 3b / 4a / 5a / 6a  
III a) merk / b) kaart / c) proef / d) licht