

Grammatica voor beginnende NT2-ers

WIM VAN CALCAR, HANNEKE LENTZ

In de cursus 1996-1997 werkten wij in twee opvangklassen van het Amsterdamse Esprit College aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid voor beginnende NT2-ers, binnen het kader van taalverwerving. Daarvoor maakten ze gebruik van grammatica, met name van de modelmethode (Van Calcar, 1994). In dit artikel leggen zij verantwoording af. De voorbeelden zijn ontleend aan lessen in een klas die al deels in de schakelfase naar havo/vwo verkeerde ('Berlage') en aan lessen in een doorsnee opvangklas, vbo/mavo-perspectief ('Nova').

1. Criteria voor een taalverwervingsgrammatica

1.1. Uitgangspunt

Wie nadenkt over een zinvol grammatica-aanbod voor beginnende NT2-ers, moet gedachten aan de regels-en-rijtjes-grammatica loslaten. Die grammatica, ongelukkige erfenis uit het traditionele VT- en moedertaalonderwijs, biedt een vaak vrij willekeurig samengesteld assortiment wetenswaardigheden over taal aan. De doelgroep behoeft echter geen kennis óver taal; zij behoeft ondersteuning van het taalverwervingsproces. Alleen een grammatica-aanbod dat in laatstgenoemde behoefte voorziet, is zinvol.

1.2. Criteria voor een zinvol aanbod

Leerlingen komen gewapend met hun kennis van de werkelijkheid een opvangklas binnen en zien zich daar voor een zware taak geplaatst. Ze moeten de lange verwervingsweg afleggen van een nieuwe taal, waarin ze straks een schoolopleiding moeten volgen. Een grammatica die hen steunt op die weg, moet in de eerste plaats een beroep doen op hun al aanwezige kennis van de werkelijkheid, onder andere door gebruik te maken van hun nieuwsgierigheid naar betekenissen en de ordening van betekenissen in het Nederlands. Vervolgens moet ze leerlingen ondersteunen in hun wens productief te worden in het Nederlands. Zij moet hun vaardigheden bieden niet alleen om stap voor stap, in eigen tempo en op eigen verwervingsniveau, zinnen te kunnen genereren maar ook om hun productie te kunnen controleren. Bij dit alles moet de grammatica voor de leerling een verbindend element tussen alle facetten van 'Nederlands leren' zijn, zodat zij niet alleen de woordenschatverwerving maar ook de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid ondersteunt. Tenslotte moet zij verder reiken dan het leren *van* Nederlands: zij ondersteunt de verwerving van kennis en vaardigheden die nodig zijn om straks te kunnen leren *in* het Nederlands. De grammatica die aan al deze eisen voldoet, noemen we een taalverwervingsgrammatica.

2. Contouren van een taalverwervingsgrammatica

2.1. Van werkelijkheid naar werkwoord

Onze taalverwervingsgrammatica gaat uit van de werkelijkheid als een samenhangend geheel. De samenhang in de werkelijkheid wordt *in de taal* allereerst uitgedrukt door werkwoorden.

Werkwoorden geven uitdrukking aan handelingen, gebeurtenissen en toestanden. Handelingen, gebeurtenissen en toestanden komen pas tot werkelijkheid dankzij personen en zaken. Wil iemand *lopen* tot werkelijkheid maken, dan zal hij iemand moeten laten lopen, wil hij *slaan*, dan zal hij iemand moeten slaan en wil hij *geven* in de werkelijkheid laten bestaan, dan heeft hij daarvoor drie 'spelers' nodig: dit meisje geeft dat potlood aan die jongen. Talig wil dit zeggen, dat een werkwoord personen en zaken aan zich bindt in de vorm van zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden. Dezelfde voorstelling van zaken geldt voor de taalverwerving. Een kind dat taal verwerft, *handelt* met de werkelijkheid en laat dat in de fase van de tweewoordzin blijken door het gebruik van werkwoorden, vergezeld van degene die handelt of van degene met wie gehandeld wordt. Het aanvangspunt van een taalverwervingsgrammatica is daarom het werkwoord samen met de aanvullingen die het aan zich bindt. In schema:

- * **lopen** > **iemand loopt**
- * **slaan** > **iemand slaat iemand**
- * **verlangen** > **iemand verlangt naar iemand of iets**
- * **geven** > **iemand geeft (aan) iemand iets.**

Dit schema houdt in: een werkwoord als *lopen* bindt één aanvulling, één betrokkene. Een werkwoord als *slaan* bindt twee aanvullingen, twee betrokkenen. Een werkwoord als *geven* bindt drie aanvullingen. Het resultaat noemen we de *modelzin*: de zin waarnaar andere zinnen gemodelleerd worden.

Zodra lopen enz. werkelijkheid is geworden, kan een taalgebruiker deze werkelijkheid inbedden in een groter geheel: waarom slaat de persoon in kwestie, hoe slaat hij, met welk gevolg slaat hij? We zien hetzelfde in de taalverwerving. Het taallerend kind zegt *pop slaan* en de ouder vraagt: *waarom sla je de pop* of wijst op de gevolgen: *je doet de pop pijn*. In schema:

- * slaan > iemand slaat iemand (nodig)
- * het meisje haar vriend (invulling)
- > in het Vondelpark (situering)
- > om hem mores te leren (doel)
- > wanneer hij onaardig is (voorwaarde).

Dit schema houdt in: als 'slaan' tot de werkelijkheid behoort, kan het verbanden aangaan met zaken als plaats, doel en voorwaarde of omstandigheid.

De twee schema's illustreren in wezen de inrichting van de grammatica die ingezet wordt in het taalonderwijs dat wij beogen. Maar er komt iets bij. Wie naar de twee schema's kijkt, ziet meer dan wat er letterlijk staat. Dat 'meer' betreft de regels die tot uitdrukking komen. Deze regels maken wij in de taalverwervingsgrammatica zichtbaar met behulp van een eenvoudig coderingssysteem, op de volgende wijze. Omwille van de demonstratie nemen we nu andere werkwoorden.

Iemand schenkt iemand iets in. Schenkt iemand iemand iets in?

Dat wil zeggen:

- * het werkwoord is een hokje

- * de iemand of iets die er altijd bij hoort, is een streep
- * de iemand of iets die vervolgens nog nodig is, zijn twee strepen
- * één streep en één hokje staan altijd naast elkaar
- * het hokje komt altijd op de eerste of tweede plaats
- * andere hokjes staan achteraan

Nieuwe betekenisverbanden worden gemerkt door een golf waaronder de betekenis gegeven wordt.

Het meisje koopt	morgen	bij Halfords een fiets
	wanneer?	waar?
	tijd	plaats

Volgende week fietst zij	met mij	naar haar broer
wanneer?	met wie?	waarheen?
tijd	gezelschap	richting

Aandacht verdient dat de gebruikte codes niet een zoveelste didactisering van het ontleden zijn. Er wordt immers niet ontleed, waarna de ontledingen een streep (of een bepaald kleurtje) krijgen, er wordt gebouwd met betekenselementen. Deze elementen zijn bij voorbaat gecodeerd: een werkwoord is een vierkant, de eerste iemand of iets is één streep, enz. De codes maken zichtbaar wat in de zin aan betekenissen en ordening van betekenissen aanwezig is. Ze maken die ordening van meet af aan voor leerlingen herkenbaar en bespreekbaar. (In een later stadium kunnen de coderingstekens voor zover nodig met de klassieke grammaticale termen worden gelabeld.)

2.2. De werkelijkheid en haar vertaling

Het probleem dat een taalverwervingsgrammatica moet oplossen, luidt: hoe brengen we de werkelijkheid die in het hoofd van de meertalige leerling zit, over in het Nederlands.

Tweede-taalverwervers weten dat we in zinnen communiceren en dat die zinnen informatie bevatten over personen en zaken, tijd en plaats, oorzaak en gevolg. Van die kennis geven ze blijk wanneer ze hun eigen taal gebruiken. Wanneer ze Nederlands willen spreken, hoeven ze bij gevolg niet te leren, hoe de werkelijkheid in elkaar zit, maar hoe zij dat in het Nederlands zeggen en hoe het een en ander in het Nederlands geordend is. Een taalverwervingsgrammatica moet ze gelegenheid geven hun kennis van de werkelijkheid te gebruiken wanneer ze Nederlands leren. Dat zal het geval zijn wanneer de grammatica uitgaat van het werkwoord en daaraan de overige informatie verbindt.

Bijvoorbeeld: zij kennen het Nederlandse woord voor *buigen* niet. De leraar voert de handeling uit die door het woord wordt uitgedrukt. Hij buigt zelf (*buiging maken*), hij buigt zijn hoofd of zijn lichaam (*iets buigen*), maar hij buigt ook een koperen pijp of (als letterlijk meer voor de hand liggend) een boek (*iets buigen*), en toont het verschil met *barsten* (barstjes vertonen, iets *barst*) en *breken* (*iets breken*, stuk maken). Ze weten perfect wat hij doet en zij kunnen zichzelf er ook vragen bij stellen, die ze afhankelijk van de situatie het ene of het andere antwoord kunnen geven: waarom doet hij dat? Hoe doet hij dat? Wat is het effect ervan? Wat de meertalige leerling nu kan leren, is hoe het Nederlands die handelingen noemt, welke woorden men kan invullen voor de bedoelde iemand of iets en hoe de verschillende antwoorden vorm gegeven wordt.

<i>iemand</i>	<i>buigt</i>	<i>vanwege wie?</i>	<i>waar?</i>	<i>wanneer?</i>
de zanger		voor het publiek	op het podium	na het concert
<i>iemand</i>	<i>buigt</i>	<i>iets</i>	<i>hoe?</i>	<i>waarom?</i>
de elektricien		de pijp	met z'n handen	-
de leraar		zijn hoofd	-	omdat hij moe is

De invulling moeten ze leren, maar ook de ordening. Dat laatste gebeurt door middel van de streepjescode die elk informatiestuk wordt meegegeven.

2.3. De grammatica als receptief beginsel

In het begin van hun taalverwerving is het nodig dat leerlingen zo veel mogelijk woorden leren kennen en herkennen, dat zij zich gewennen aan het verstaan van de nieuwe taal, luisterend of lezend. Het aantal zelfstandige naamwoorden is zo veel groter dan het aantal werkwoorden. Werkwoorden kunnen niet begrepen worden zonder inbedding in wat ze tot leven brengt. Het ligt daarom voor de hand, dat zij niet het woordje *leven* leren, maar *iemand leeft*, te zamen met *een aantal namen* die voor die iemand kunnen staan. Ook wanneer ze zinnen lezen of horen om te ontcijferen, ligt het, op het moment dat dat niet zo vanzelfsprekend gaat, voor de hand naar het ordenend element ervan te zoeken: het werkwoord, en vervolgens te raden, wáár de betrokkenen (de noodzakelijke aanvullingen) staan, en wáár de aanvullende informatie van bijv. plaats en tijd.

Voorbeeld (Nova, les 4)

Doel: verwerven van woordenschat en syntaxis door te spelen met betekenissen en hun ordening in de zin; wennen aan het handelingsmodel en aan de codering als visualisering.

Inhoudelijk materiaal: door docent verteld verhaaltje, de betekenissen zijn ontleend aan schoolboeken Startpunt en SIZ. Leerlingen komen rond tafel staan en krijgen woord(groep)en op papier geschreven in de hand. Ze bouwen een aantal zinnen uit het verhaaltje, als volgt.

doc. legt op tafel	:	fietst
doc. zegt	:	iemand fietst wie?
ll. legt op tafel	:	Ayla
doc. vraagt	:	wanneer?
ll. legt op tafel	:	's avonds
doc. vraagt	:	waarheen?
ll. legt op tafel	:	naar huis
Zin wordt geordend	:	Ayla fietst 's avonds naar huis.

doc. legt op tafel	:	repareert
doc. zegt	:	iemand repareert iets, wie? wat?
ll. legt op tafel	:	Peter
ll. legt op tafel	:	Ayla's fiets
doc. vraagt	:	wanneer?
ll. legt op tafel	:	om half vier
Zin wordt geordend	:	Peter repareert om half vier Ayla's fiets.

Enzovoort.

Zinnen komen op bord; docent codeert, steeds het handelingsmodel herhalend, leerlingen nemen over.

2.4. De grammatica als generatief beginsel

Zij leren niet alleen op school maar ook en vooral op straat de namen voor allerlei personen en zaken. In de gestuurde taalverwerving van onze grammatica wordt hun gevraagd die namen in te vullen voor iemand en iets die bij het werkwoord horen. Ze leren ook spontaan de woorden

voor allerlei handelingen, gebeurtenissen en toestanden. In de gestuurde taalverwerving wordt hun eveneens gevraagd die werkwoorden te gebruiken in een zin met iemand en iets. Op deze wijze kunnen zij de proef op de som nemen: hebben zij de juiste betekenis opgepakt? Tegelijk leren ze verbinden wat tot dan toe onverbonden was, (want door het toeval opgepikt): ze maken nieuwe verbindingen van naamwoorden en werkwoorden en moeten ervaren, of dat in het Nederlands mogelijk is.

Voorbeeld (Berlage)

Aan de leerlingen werd gevraagd, iets te schrijven over een onderwerp. Daarvoor krijgen ze een lijst werkwoorden die ze kunnen aanvullen met eigen werkwoorden. Ze plaatsen bij het eerste werkwoord de iemand of iets die daarbij hoort. Ze vullen die in, naar keuze. Ze stellen de vragen naar tijd, plaats, hoedanigheid, oorzaak of gevolg en zien, of ze antwoord kunnen geven. Ze gaan door met het tweede werkwoord, maar zo, dat er samenhang ontstaat.

fietsen -	iemand fietst					
	?	wanneer?	waar?	hoe?	waarheen?	waarom?
	Ahmed	vandaag	-	hard	naar school	omdat we laat waren
	mijn broer	om 12 uur	-	rustig	naar de bakker	voor een broodje
	mijn broer en ik	-	op het trottoir	-	-	om te pesten

ontmoeten >	iemand ontmoet	iemand			
	enz.	enz.	enz.	enz.	enz.

Ter ondersteuning van zo'n opdracht krijgen ze een handelingsmodel, een aantal stappen dat hen helpt methodisch te werk te gaan.

Handelingsmodel

1. Vul de iemand of iets in die nodig zijn bij het werkwoord
2. Stel aan het resultaat de vragen waar/wanneer/hoe/waarom/enz.
3. Bedenk een antwoord op die vragen.

Voorbeeld (Nova, les 18).

Doel: zinnen bouwen met behulp van het handelingsmodel. Leerlingen krijgen nog veel steun, met de mogelijkheid voor differentiatie. Coderen dient als controle.

Inhoudelijk materiaal: strip 'Het water was veel te diep'(Siz). Na bekijken, bespreken en controleren van betekenissen krijgen II. schrijfpdracht: bij ieder plaatje aantal zinnen bouwen, als volgt.

1.	2.
staan I	zitten + lezen II
model:.....	model:.....
wie?	wie?
wanneer?	wat?
waar?	waar?
Zin:.....	Zin:.....

De actieve woordenschat van een aantal leerlingen is nog niet toereikend voor deze opdracht; zij krijgen een blad met 'rijtjes' om antwoorden uit te kiezen, als volgt:

wie/wat?	wanneer?	waar?
een meisje	nu	in het water
de jongen	op een dag	aan de overkant
een grote steen	weer	op de steen
enz.	enz.	enz.

2.5. De grammatica als controle

Uit het hiervoor gaande kan al blijken, dat net als in de moedertaalverwerving eerst de semantiek komt, vervolgens de syntaxis en pas daarna de morfologie. De leerlingen kennen vanuit hun moedertaal de informatie-eenheden van de zin: handeling en betrokkenen, plaats, tijd, oorzaak & gevolg. Daar leren ze de Nederlandse vormen voor, op straat en op school. Op school wordt hun kennis uitgetest en vergroot, zoals in bovenstaand voorbeeld. Ze plaatsen de informatie-eenheden in een bepaalde volgorde en leren in vervolg daarop wat een goede volgorde in het Nederlands is. Pas daarna wordt hun iets geleerd over de juiste vorm van werkwoord en naamwoord (morfologie).

Door van het begin af aan op grond van hun kennis van de werkelijkheid zelf zinnen te bouwen en in het verlengde daarvan aandacht te schenken aan de volgorde, kunnen zij, mede dankzij het handelingsmodel, ook de zinnen die zij spontaan uiten, met name in hun schriftelijk werk, aan controle onderwerpen. Ze kunnen immers de spontaan geuite zin vanuit het werkwoord opnieuw opbouwen en zien, of ze zich aan de volgorderegels hebben gehouden waarmee ze (*voor zo ver relevant voor hun taalniveau*) intussen kennis hebben gemaakt. Zo kunnen zij met de tot nog toe gegeven regels de volgende door hen gemaakte zinnen controleren en verbeteren.

Voorbeeld (Berlage)

- * *Mijn zus* altijd belt haar vriend > *iemand* belt iemand
- * Om elf uur *zij* gaan naar de disco om te dansen > *iemand* gaat > .. gaat iemand
- * Heel voorzichtig pakt in *mijn moeder* alles > *iemand* pakt iets in ..> pakt iemand iets in

Degenen onder hen die de volgende zinnen produceerden, stuiten op een nieuwe regel.

Voorbeeld (Berlage)

Hij zei dat hij komt vanavond langs
Zij vraagt of ik wil meegaan met haar
Zij heeft haast omdat ze moet ons brengen naar de stad

- * Na woorden als (om)dat, (door)dat, wanneer, als, hoewel staan alle hokjes achteraan.

(Hij zei) dat *hij* komt vanavond langs > *iemand* komt langs > dat *iemand* langs komt
(Zij vraagt) of *ik* wil meegaan met haar > *iemand* wil met haar meegaan > of *iemand* met haar wil meegaan
(Zij heeft haast) omdat *ze* moet ons brengen naar de stad > *iemand* moet ons naar de stad brengen > omdat *iemand* ons naar de stad moet brengen

Wanneer in hun zinnen aanvullingen van plaats, tijd enz. zijn opgenomen in een ongewone volgorde, dan kunnen aanvullende regels gegeven worden in termen van de betekenissen die ze kennen.

Voorbeeld (Berlage)

Ik ga	naar de bioscoop	elke zondag	heel blij	
	richting	tijd	hoedanigheid	
Hij gaat uit	met de auto	meestal		
	middel	frequentie, tijd		
Zij zat	stil	in de stoel	de hele tijd	
	hoed.	plaats	tijd	
Mijn moeder en broer	gaan verhuizen	naar de USA	de volgende week	
		richting	tijd	

Mijn moeder pakt	voorzichtig hoed.	uit bezorgdheid alles in oorzaak, reden
Zij heeft een grote flat gekregen	in de stad	een week geleden
	plaats	tijd
Hij slaapt voor de gezelligheid	bij mij	vanavond
oorzaak, reden	plaats	tijd

De volgorde kan veranderd worden op basis van de volgende regel.

*tijd gaat vooraf aan plaats,

*tijd en plaats aan oorzaak,

*tijd, plaats en oorzaak aan hoedanigheid of maat.

Dus: tijd, plaats, oorzaak, hoedanigheid/maat.

2.6. De grammatica als sturende factor

De docent geeft, kijkend naar wat de leerlingen aankunnen en hen uitdagend om meer te kunnen, receptieve, reproductieve of productieve opdrachten, met extra steun ('lijstjes!') waar dat nodig is. Hij begint niet met regels, evenmin begint hij ergens in de grammatica, zonder rekening te houden met de verschillende moedertalen, leeftijden en niveaus van de leerlingen. Hij vraagt ze zinnen te bouwen naar hun vermogen, met behulp van bekende betekenissen, en laat leerlingen zien hoe ze vanuit het werkwoord methodisch te werk moeten gaan. Afhankelijk van de prestatie geeft hij aanwijzingen over de volgorde, leert hij ze de verbanden die ze kennen uit te drukken in het Nederlands, binnen een enkelvoudige dan wel binnen een samengestelde zin. Eveneens kan hij zijn leerlingen aanwijzingen geven, wanneer ze daaraan toe zijn, die hen kunnen helpen om hun werk zelfstandig te verbeteren. Alleen in dat geval kan hij hun ook vragen, een kromme zin opnieuw te structureren vanuit het werkwoord, kan hij volgorde-fouten aanwijzen door verwijzing naar de regels die daarvoor zijn geleerd, kan hij werken aan de morfologische nauwkeurigheid wanneer de leerling zo ver is.

Dit alles betekent dat onze taalverwervingsgrammatica een logische en intrinsieke volgorde en opbouw voor de leerling heeft: hij bepaalt die namelijk zelf!

2.7. Grammatica en leren in het Nederlands

Uit de gegeven en nog volgende voorbeelden blijkt, dat de betekenissen die bij woordenschat-onderwijs gebruikt worden, ingepast kunnen worden in het bouwen en analyseren van zinnen, zodat er een directe lijn getrokken wordt naar het schrijf- en leesonderwijs. Met andere woorden: een taalverwervingsgrammatica is een methode die als ondersteuning bij elk materiaal en bij elk schoolboek gebruikt kan worden.

Maar er is meer. Behalve leren *van* het Nederlands moeten leerlingen immers leren *in* het Nederlands. Voor onze taalverwervingsgrammatica liggen deze doelen in het verlengde van elkaar. Op het moment dat zij geleerd hebben wat het woord voor buigen, breken en barsten is, weten waar *hoe?* en *met wel gevolg?* naar vragen en op welke manier de antwoorden op zijn Nederlands vorm wordt gegeven (zie hiervóór), kan hun vervolgens in het vak techniek nieuwe werkelijkheid geleerd worden. De vakleraar laat zien, hoe een electricien een buis buigt om te voorkomen dat hij barst of breekt, namelijk door een veer (nieuw woord!) in de buis te schuiven, wat het breken voorkomt.

De taalverwervingsgrammatica leert de leerling vragen: iemand kijkt naar iets. Wie? Naar wat?

Waarom? Onder welke omstandigheden? Tot welke effect? Maar daar blijft het niet bij. Ze wijst hem (wanneer de tijd daar is) expliciet op de vormgeving voor aanduidingen van plaats, tijd, hoedanigheid, oorzaak en gevolg enz.

- * waar? een plaats! op..., in..., naast...
- * wanneer? een tijd! om..., tegen..., over...
- * waarom? reden! omdat...

Ze wijst hem ook op de verschillende vormen die één en hetzelfde verband kan aannemen.

- * De man viel doordat hij niet oplette
- * De man lette niet op zodat hij viel
- * Hij viel als gevolg van onoplettendheid
- * Hij lette niet op, daardoor viel hij.

Die verbanden en hun vormen vindt een leerling terug bij de zaakvakken; om hem daarmee vertrouwd te maken kiest de docent andere oefenstof, zoals fragmenten uit zaakvakken.

Voorbeeld (Nova, les 28)

Doel: leesvragen beantwoorden en een tekstje schrijven, zoals je dat straks bij de vakken moet kunnen.

Inhoudelijk materiaal: een semi-vaktekst, platenboek met kleine informatieve teksten over het heelal. Semantisering van voor II. moeilijke werkwoorden als 'bestaan...uit' en 'voorkomen' met behulp van het model van die werkwoorden. Na bespreken en bekijken van ieder hoofdstukje beantwoorden II. een aantal leesvragen. Codering dient hier als controle: correspondeert het antwoord met de gestelde vraag?

Zo naar aanleiding van *De zon*

1. Wat is de zon?
(antwoord: De zon is een ster.)
2. Waardoor lijkt de zon groter dan alle andere sterren?
(antwoord: De zon lijkt groter dan alle andere sterren doordat ze dichterbij de aarde staat.)
3. Waaruit bestaat de zon?
(antwoord: De zon bestaat uit hete gassen.)
4. Waarom is de zon belangrijk voor de aarde?
(antwoord: De zon is belangrijk voor de aarde omdat ze ons/de aarde licht en warmte geeft.)

Afsluitende schrijfpdracht.

De leerlingen zijn er inmiddels aan gewend, geen losse, genummerde zinnen meer te schrijven maar kleine tekstjes met alinea's, in hun schrift.

alinea 1 gaat over de aarde

1. bestaan...uit II
model:.....
2. draaien I
model:.....
+ waaromheen?

alinea 2 gaat over de maan

3. zijn II
model:.....
4. verlicht worden I
model:.....
+ waardoor?
enz.

Extra:

Schrijf nog een alinea over *levende wezens*. Wat zijn dat? Waar zijn levende wezens en waar niet? Hoe komt dat?

Leerlingen maken deze opdracht uit het hoofd, dus zonder de gelezen tekstjes en besproken leesvragen erbij. Ze schrijven, net als bij een 'echt vak', vanuit hun nieuw verworven kennis; grammatica is hun daarbij tot steun.

Wanneer we zo grammatica aanwenden, draagt ze ertoe bij dat de tweede-taalverwerver het Nederlands leert gebruiken en erover leert reflecteren. Ze bereidt hem tegelijk voor op het leren in het Nederlands.