

Peter-Arno Coppen
Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Actief grammaticaal denken

De turbulente ontwikkelingen in de taalwetenschap van de laatste halve eeuw hebben hun sporen nagelaten in het schoolvak Nederlands en het vreemdetalenonderwijs. Met name de traditionele grammatica heeft de afgelopen decennia onder vuur gelegen, overigens zonder ooit geheel en al verdwenen te zijn. Pogingen om de nieuwe taalwetenschap (de generatieve grammatica) in te voeren in het schoolvak Nederlands (Hulshof 1971 ; Calcar 1974 ; Calcar 1983) lijken gestrand op een te grote afstand tussen de nieuwe inzichten en de ‘teacher beliefs’ van de leraren.

Tegenwoordig lijkt iedereen ontevreden over het grammaticaonderwijs: in het hoger onderwijs wordt geklaagd over het ontbreken van een grammaticale vaardigheidsbasis bij de propedeutische studenten, in de populaire pers worden de slechte spelling en grammatica gehekeld van leerlingen, van studenten uit het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo) en zelfs van de leerkrachten in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Tot overmaat van ramp onderschrijven leraren en leerlingen het belang van de grammatica in peilingen (Taalpeil 2008) en vinden ze dat er meer aandacht voor moet zijn. Tegelijkertijd geven ze aan dat ze het allemaal erg moeilijk en onprettig vinden.

Wat wil iedereen nu eigenlijk? Wat vinden taalkundigen, leraren en leerlingen dat ze moeten weten van de grammatica? Internationaal onderzoek naar ‘student’ en ‘teacher beliefs’ in de context van het vreemdetalenonderwijs (Borg & Burns 2008) laat een grote discrepantie zien tussen wat leerlingen willen (expliciete grammaticale feedback) en wat leraren denken dat er van hen verwacht wordt (een meer natuurlijke methode en net geen grammaticale feedback). Toch lijkt men het erover eens dat een zekere aandacht voor de taalvorm (‘focus on form’) noodzakelijk is, al dient die ingebed te zijn in een rijker geheel (Westhoff 2008).

Maar waaruit moet die aandacht voor de taalvorm dan bestaan? De kerndoelen voor het basisonderwijs in Nederland komen niet veel verder dan een opsomming van de grammaticale termen ‘onderwerp’, ‘werkwoordelijk gezegde’ en ‘delen van dat gezegde’ (Kerndoel 11, Kerndoelenboekje 2006). In de concretisering van de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs van de SLO (Boer 2007) wordt het grammaticaonderwijs gespecificeerd in kerndoel 2: “De leerling leert zich te houden aan conventies

(spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien”. De daarvoor vereiste kennis is gelegen in “grammaticale begrippen die behulpzaam zijn voor het leren van moderne vreemde talen: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepaling, naamwoordelijk gezegde” en in “de grammaticaregels voor de vorming van correcte zinnen”. De bijbehorende vaardigheden blijven beperkt tot het “grammaticaregels toepassen bij het schrijven”. De Vlaamse eindtermen en kerndoelen verschillen weliswaar in detaillering, maar niet in wezen van de Nederlandse.

Los van de vraag wat precies bedoeld wordt met die “grammaticaregels voor de vorming van correcte zinnen”, en waarom juist de grammaticale termen van belang zijn, lijkt het probleem vooral hoe die kennis en vaardigheden bereikt moeten worden. Wat moet je precies kunnen om te laten zien dat je weet wat een lijdend voorwerp of een bijwoordelijke bepaling is en wat zijn de vaardigheden die je nodig hebt om een “grammaticaregel voor de vorming van correcte zinnen” toe te passen?

De traditionele didactiek in het grammaticaonderwijs voorziet in een beperkt arsenaal van ezelsbruggetjes om een zinsdeel op te sporen of de juiste benoeming van een zinsdeel te raden. Verander de tijd van de zin, zet hem in het meervoud, verplaats het zinsdeel, laat iets weg of voeg iets toe. Allemaal mechanische operaties die gemakkelijk gedachteloos kunnen worden toegepast en in veel gevallen tot “het goede antwoord” zullen leiden. Dat lijkt niet waar iedereen op zit te wachten.

Twee dingen ontbreken tot nu toe in de discussie over het grammaticaonderwijs: ten eerste een duidelijk idee over wat nu eigenlijk de sleutelbegrippen uit de grammatica zijn en ten tweede de vraag naar de denkvaardigheden die nodig zijn om die begrippen te hanteren. Dat laatste zou ik willen omschrijven met de term “grammaticaal denken”.

Grammaticaal denken omvat ten minste een bewustzijn van de structuur van de taalvorm: je moet zien hoe de taalvorm opgebouwd is uit klanken (of hun tegenhangers: de schrifttekens) en hoe ze gegroepeerd zijn tot grotere eenheden (de syllaben of lettergrepen). Je moet zien hoe woorden zijn opgebouwd uit kleinere eenheden, hoe woorden weer gegroepeerd zijn tot woordgroepen, etc. En natuurlijk wat de functie en betekenis van die structuur is.

Een dergelijk bewustzijn kun je in verschillende graden van moeilijkheid leren, van eenvoudig tot gedetailleerd. De ontwikkeling ervan zou een doorlopende leerlijn moeten vormen.

Een ander aspect van grammaticaal denken is het aanspreken van je eigen creativiteit op de verschillende niveaus van de klankvorm: het verzinnen van voorbeelden met een

bepaald klankkenmerk, woorden met een bepaalde opbouw, woordgroepen volgens een bepaald patroon. Ook hierbij kun je je gemakkelijk een doorlopende leerlijn voorstellen waarbij die creativiteit steeds meer op de proef wordt gesteld.

Een derde aspect van grammaticaal denken is het evalueren van de taalvorm. Je moet verschillende taalvormen kunnen beoordelen. Dat kan de goed-foutdimensie volgens de heersende taalnorm zijn, die vandaag de dag zo dominant is, maar ook een soortgelijke dimensie in je eigen taalgevoel, of een relatief oordeel (“deze vorm is ietsje beter dan die vorm” of “deze vorm is beter in deze situatie”), dan wel een betekenisdimensie. Het gaat erom dat je de taalvorm verbindt met een oordeel dat gekoppeld is aan een context. Ook die denkvaardigheid kan op een eenvoudig, basaal niveau worden behandeld, maar ook tot op academische hoogte worden doorgevoerd.

Een vierde aspect van grammaticaal denken is de vaardigheid tot manipulatie van de taalvorm: het verplaatsen, weglaten of toevoegen van delen van de vorm. Die deelvaardigheid kan niet los gezien worden van de vorige: je moet het resultaat van je manipulatie kunnen beoordelen. Belangrijk hierbij is dat de manipulatie ook kan leiden tot vormen die je in je oordeel afkeurt.

Ten slotte bestaat grammaticaal denken uit de deelvaardigheid van het afwegen. Bij de analyse van de taalvorm heb je vaak (vaker wel dan niet) verschillende mogelijkheden die je tegen elkaar moet afzetten. Dat is de meest complexe deelvaardigheid van het grammaticaal denken, die de andere het meest vooronderstelt.

Het spreekt voor zich dat de deelvaardigheden van het grammaticaal denken de leerlingen het beste kunnen worden geleerd met behulp van een activerende didactiek. Het domweg opsporen van lijdende voorwerpen of persoonsvormen in een zin of het benoemen van onderstreepte zinsdelen nodigt niet echt uit tot activiteit en heeft ook geen duidelijk doel of boeiende eyeopener na afloop.

Een belangrijk aanknopingspunt voor een activerende didactiek is het feit dat alle deelvaardigheden van het grammaticaal denken betrekking hebben op het aanspreken van het eigen taalgevoel: het bewustzijn spreekt je vermogen tot segmentering aan (dat je hebt als je een taal spreekt), de creativiteit spreekt de lexicale inhoud van je taalvermogen aan (dat ook altijd in zekere mate aanwezig is), evaluatie spoort je aan om je eigen taalgevoel in een oordeel te vertalen en de manipulatie van de taalvorm doet een beroep op je talige werkgeheugen om de vormverandering te verwerken. De afwegingsvaardigheid ten slotte sluit aan bij je vermogen tot kritisch denken dat je ook in andere domeinen dan je taalverwerking nodig hebt.

Met behulp van grammaticaal denken kunnen de bestaande kerndoelen en eindtermen gemakkelijker en op een meer zinvolle manier bereikt worden. Als je weet hoe je

moet denken om de taalvorm te analyseren, doet het er niet eens zo gek veel toe welke labeltjes je op het resultaat moet plakken.

Referenties

- Boer, M.D. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.
- Borg, S. & A. Burns (2008). "Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms". In: *Applied Linguistics*, jg. 29, nr. 3, p. 456-482.
- Calcar, W.I.M. v. (1974). *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen: Van Gorcum.
- Calcar, W.I.M. v. (1983). *Een nieuwe grammatica. Voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist: N.I.B.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Taalpeil. Burger, taal en overheid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Minocw (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: minocw.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een "schijf van vijf" voor het vreemde-talenonderwijs (revisited)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Ronde 6

Dick Schram
 Vrije Universiteit, Amsterdam
 Contact : dh.schram@let.vu.nl

Impulsen voor het literatuurgeschiedenisonderwijs

De literatuurgeschiedenis is voor veel leraren en leerlingen een gewaardeerd onderdeel van het literatuuronderwijs. Er bestaat echter geen vanzelfsprekende invulling van dat onderdeel. Een belangrijke factor bij de vormgeving is de geringe beschikbare tijd. Ik zal ingaan op de reflectie over het hoe en het wat van het literatuurgeschiedenisonderwijs en wat dat kan hebben aan ontwikkelingen in de universitaire letterkundestudies. Bijvoorbeeld resultaten van empirisch onderzoek (in dit geval met betrekking tot de rol van hertalingen). Of thema's die interessant materiaal kunnen leveren, bijvoorbeeld