

Noten

¹ Over wat een enkelvoudige zin is, kunnen de meningen nogal eens uiteenlopen. Volgens De Schrijver e.a. (2007: 182) vormen al de werkwoordsvormen in ‘Gina heeft nooit *mogen leren boetseren*’ één gezegde en zijn ‘hebben’, ‘mogen’ en ‘leren’ hier hulpwerkwoorden. Een dergelijke analyse stoot echter op grote moeilijkheden als we een of meer zinsdelen toevoegen: ‘Gina heeft *van haar ouders* nooit *met klei* mogen leren boetseren’ (of: ‘Gina heeft *van haar ouders* nooit mogen leren *met klei* boetseren’). Het moge duidelijk zijn dat ‘van haar ouders’ en ‘met klei leren boetseren’ zinsdelen zijn bij ‘mogen, met klei boetseren’ een zinsdeel is bij ‘leren’ en ‘met klei’ een zinsdeel bij ‘boetseren’.

Ronde 8

Peter-Arno Coppen

Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over?

1. Visie op grammatica

Er bestaat een boek met de titel *Basisvaardigheden Grammatica* (Bout & De Bruijn 2010). Dat boek bevat een grote hoeveelheid ontleedoefeningen, die betrekking hebben op een tamelijk volledige set van taalkundige en redekundige ontleedtermen. De lezer krijgt per grammaticale term instructie over het maken van de bijbehorende oefeningen en wordt vervolgens op de website enigszins moedeloos aangespoord: “Oefen met de cd-roms bij de boeken net zo lang totdat je de stof beheerst”.

Ik wil zeker niet beweren dat het hier een slecht boek betreft (dat is het in zijn soort zeker niet), maar de methode illustreert een gangbare visie op grammaticaonderwijs, waarbij sterk vertrouwd wordt op het heilzame effect van ontleedoefeningen. Door het aanhoudend oefenen zouden leerlingen op den duur zekere inzichten verwerven. Wat die inzichten precies zijn, wordt nergens expliciet gemaakt. Duidelijk is alleen dat het succesvol kunnen maken van de oefeningen het bewijs vormt dat die inzichten zijn bereikt. Daar kan wel een kanttekening bij gemaakt worden: veel instructies bestaan uit ezelsbruggetjes en vuistregels, en het is nog maar de vraag of het toepassen van de juiste vuistregel ook betekent dat leerlingen een grammaticaal inzicht bereikt hebben. Maar didactiek is niet het onderwerp van deze bijdrage. Het gaat mij om een tweede aspect van de visie op grammaticaonderwijs: het conceptuele kader.

Een methode die gebaseerd is op ontleedoefeningen draagt de visie uit dat grammatica uit ontleedtermen bestaat, of althans uit begrippen die met die termen worden aangeduid. Grammatica gaat dus in die visie over ‘persoonsvorm’, ‘onderwerp’ en ‘gezegde’. Over ‘zelfstandig naamwoord’ en ‘werkwoord’, over ‘bijwoord’ en ‘voornaamwoord’. Die visie is in meerdere opzichten problematisch.

2. Kerndoelen en eindtermen

De termengerichte conceptualisatie van de grammatica overheerst ook in de kerndoelen en eindtermen voor het primair (basis) en voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Tenminste, voor zover daar over grammatica gesproken wordt.

Voor het basisonderwijs beperken de Vlaamse *ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs* zich tot een algemene formulering over taalbeschouwing: “[5.5. De kleuters] stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties: discrimineren van klanken, woorden; ritmische aspecten van taal, rijmen; intonatie en mimiek in relatie tot gevoelens, boodschap”. De Nederlandse *kerndoelen* zijn iets explicieter, vooral “11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het *onderwerp*, het *werkwoordelijk gezegde* en *delen van dat gezegde* onderscheiden [...]” (mijn cursivering, PAC). Kerndoel 10 spreekt nog over “strategieën” bij mondeling en schriftelijk taalgebruik en in kerndoel 12 staat bij het verwerven van een adequate woordenschat de toevoeging “Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken”, waar in principe alles onder kan vallen.

In de Vlaamse ontwikkelingsdoelen voor het secundair onderwijs wordt expliciet gesproken over de beheersing van een tamelijk grote verzameling taalbeschouwelijke termen en begrippen. In de ontwikkelingsdoelen tot 2010 was er sprake van 124 termen, verdeeld over een achttal taalkundige domeinen (van orthografisch tot sociolinguïstisch). In 2010 is een poging gedaan om in die lijst meer structuur aan te brengen, maar ten tijde van het schrijven van deze bijdrage was het resultaat van die poging nog niet bekend. Hoe dan ook lijkt het erop dat de visie dat de grammatica bestaat uit de ontleedtermen niet wezenlijk verlaten wordt. In de Nederlandse eindtermen voor het voortgezet onderwijs staat geen enkele grammaticale term.

3. Uitwerking van kerndoelen en eindtermen

Het problematische van de termengerichte visie blijkt uit elke concrete uitwerking ervan. Neem het hoofdstuk ‘Domein 4: Taalbeschouwing en taalverzorging’ uit *Over*

de drempels met taal (Meijerink 2009a). In paragraaf 6.3 van dat hoofdstuk schetst de Werkgroep haar beweegredenen om te kiezen voor een “instrumentele visie op taalbeschouwing”, in contrast met de “taalculturele visie”, vanwege “onvoldoende houvast in de kerndoelen en eindtermen”. In dat kader doet het rapport de aanbeveling om het grammaticaonderwijs te beperken tot “begrippen voor spelling, en metatalige begrippen van belang voor de ondersteuning van het schrijfonderwijs”. Maar de uitwerking van die begrippen illustreert op schrijnende wijze het problematische van die keuze.

In een poging te komen tot een domeinafbakening van het domein taalbeschouwing en taalverzorging werkt de Werkgroep kerndoel 12 van het basisonderwijs uit tot een lijst van taalbeschouwelijke begrippen en termen, verdeeld naar groepen uit het basisonderwijs. Hieruit is, door weglating van de niet-grammaticale termen, een conceptueel kader af te leiden van de grammatica. De termen met een sterretje zijn “Toegevoegd door de Werkgroep, omdat deze begrippen eveneens dienstbaar kunnen zijn in de taaldidactiek en in veel taalmethoden [...] een plaats krijgen”:

- *groep 3-4*: ‘lettergreep’, [...] ‘woord’, ‘zin’, [...]
- *groep 5-6*: [...], ‘zelfstandig naamwoord’, ‘bijvoeglijk naamwoord’, ‘lidwoord’, [...], ‘woordvorm’, ‘woorddeel’, ‘samengesteld’, ‘voorvoegsel’, ‘achtervoegsel’, ‘woordsoort’, [...]
- *groep 7-8*: [...], ‘lijdend voorwerp’*, ‘meewerkend voorwerp’*, ‘bijwoord’*, ‘voegwoord’*, ‘voorzetsel’*, ‘(persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) voornaamwoord’*, ‘hoofdzin’*, ‘bijzin’*
- *voortgezet onderwijs*: [...]

In de ‘Niveaubeschrijvingen’ (Meijerink 2009a, hoofdstuk 6.5) komen hier nog de grammaticale begrippen voor werkwoordspelling bij: ‘werkwoord’, ‘tijd van het werkwoord (tegenwoordig en verleden, onvoltooid en voltooid)’, ‘meervoud/enkelvoud’, ‘eerste, tweede en derde persoon’, ‘persoonsvorm’, ‘voltooid deelwoord’, ‘stam van het werkwoord’, ‘hele werkwoord (infinitief)’, ‘onderwerp’, ‘zwakke en sterke werkwoorden’ en ‘werkwoordelijk gezegde’.

Het is moeilijk te zien welke systematiek er achter die schijnbaar willekeurige opsomming schuilt. De keuze van de termen voor werkwoordspelling is nog enigszins te begrijpen (al is onduidelijk wat ‘werkwoordelijk gezegde’ hiertussen doet), maar de rest lijkt alleen een beetje op moeilijkheidsgraad te zijn gekozen. In elk geval wordt de keuze nergens toegelicht. Ook zijn er raadselachtige lacunes. Zo ontbreken de cruciale termen ‘betrekkelijk voornaamwoord’ en ‘beknopte bijzin’, die toch een prominente rol in taalverzorgingskwesties spelen. En ook een relatief eenvoudige term als ‘vragend voornaamwoord’, die van belang lijkt in het spreken over ‘vragende’, ‘gebiedende’ en ‘mededelende zinnen’ (termen die eveneens ontbreken), staat niet in de begrippenlijst.

De nadere uitwerking van de lijst in het hoofdstuk 4, ‘Begrippenlijst en taalverzorging’ in het rapport *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink 2009b) is niet veel anders. Daar wordt wel een poging gedaan tot structurering van de lijst in domeinen en niveaus (1F en 2F), maar de keuze blijft onduidelijk en nauwelijks toegelicht. Onderstaand, de grammaticale onderdelen uit de begrippenlijst:

- *woordsoorten*: ‘zelfstandig naamwoord’, ‘werkwoord (klankvast, klankveranderend – zwak, sterk)’, ‘bijvoeglijk naamwoord’;
- *grammaticale kennis*: ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’, ‘hoofdzin’, ‘bijzin’, ‘gezegde’, ‘persoonsvorm’ (1F), ‘lijdende en bedrijvende vorm’, ‘vragende vorm’ (2F);
- *morfologie*: ‘woordvorm’, ‘woorddeel’, ‘samengesteld’, ‘voorvoegsel’, ‘achtervoegsel’, ‘lettergreep’, ‘getal (meervoud/enkelvoud)’, ‘tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid)’, ‘verkleinwoord’, ‘verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord)’.

Verdwenen zijn ‘woord’, ‘zin’, ‘lidwoord’, ‘woordsoort’, ‘meewerkend voorwerp’, ‘bijwoord’, ‘voegwoord’, ‘voorzetsel’ en ‘(persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend) voornaamwoord’ zonder dat duidelijk is waarom, zelfs in het licht van het instrumentele perspectief. Het voegwoord bijvoorbeeld lijkt toch als verbindingswoord essentieel voor het schrijfonderwijs. Ook het waarom van de toevoegingen ‘gezegde’, ‘lijdende en bedrijvende vorm’, ‘vragende vorm’, ‘verkleinwoord’, ‘bijvoeglijk naamwoord’ als ‘verschijningsvorm van het werkwoord’ blijft onbesproken. Tot overmaat van ramp bevat de rest van de tekst in hoofdstuk 4, waarin tot in minutieus detail de spelling wordt uitgewerkt, de grammaticale begrippen ‘geslacht’, ‘referent’, ‘verwijswoord’, ‘bijvoeglijk gebruikt’, ‘assimilatie’, ‘stoffelijk bijvoeglijk naamwoord’, ‘zelfstandig gebruikt’ en ‘samentrekking’, die niet eens in de begrippenlijst voorkomen.

Uit alle uitwerkingen blijkt geen enkele visie op de conceptuele organisatie van de grammatica. Wat is de grammatica eigenlijk? Hoe zit de grammatica conceptueel in elkaar? Los van de vraag waar de grammatica nuttig voor is, lijkt het van belang om te weten wat grammatica inhoudt, voordat we een selectie kunnen maken van grammaticale begrippen voor een mogelijk referentiekader.

4. Een voorzet voor een structuur van grammaticale concepten

De taalwetenschap van de afgelopen halve eeuw heeft veel inzichten opgeleverd in de grammatica van natuurlijke taal. Zonder te beweren dat al die inzichten meteen vertaald zouden moeten worden naar het schoolvak Nederlands lijkt het nuttig om vanuit dat perspectief de achterliggende sleutelconcepten af te leiden die ten grondslag liggen aan de traditionele termen en begrippen. Immers, vanuit een conceptuele benadering kunnen dan begrippen met elkaar in verband worden gebracht. Ook mag ver-

wacht worden dat een didactiek, gericht op concepten, meer inzicht oplevert dan een didactiek, gericht op vuistregels en ezelsbruggetjes.

Hoe zit de grammatica dan conceptueel in elkaar? Allereerst kan vastgesteld worden dat de grammatica altijd betrekking heeft op de structuur van de taalvorm: klanken die georganiseerd zijn in klankgroepen (lettergrepen, morfemen), klankgroepen die georganiseerd zijn in woorden, woorden die georganiseerd zijn in woordgroepen en woordgroepen die georganiseerd zijn in grotere tekstuele eenheden. Traditioneel richt het grammaticaonderwijs zich op de analyse van de taalvorm op verschillende niveaus. Dat zijn er zes. De eerste drie hebben betrekking op de traditionele structuurniveaus (klank, woord, zin) en de laatste drie gaan over de relaties die de taalvorm onderhouden met de context, de wereld en de mensen. De eerste drie zijn dan ook gerelateerd aan de traditionele taalkundige subdisciplines 'fonetiek/fonologie', 'morfologie' en 'syntaxis', en de laatste drie aan specialisaties binnen de semantiek ('discourse semantiek', 'conceptuele semantiek' en 'modale semantiek'):

- *klank*: hoe zit de klankvorm in elkaar?
- *woord*: hoe zit de woordvorm in elkaar?
- *woordgroep*: hoe zit de woordgroep in elkaar?
- *context*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan de context?
- *wereld*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan tijd en plaats?
- *mensen*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan de mening van personen?

Binnen die niveaus zijn de sleutelconcepten van de grammatica georganiseerd. Hoe de organisatie eruitziet, is onderwerp van discussie, maar in figuur 1 doe ik een voorzet voor een conceptualisatie, die de basis vormt voor de traditionele termen en begrippen.

Klank	Klanksoort	Luchtstroomonderbreking Stembandtrilling Articulatieplaats	
	Klankgroep	Klank en syllabe Klemtoon Intonatie	
Woord	Opbouw	Kern Vrije en gebonden morfemen Samenstelling en afleiding Verbuiging en vervoeging	
	Woordsoort	Inhoudswoord Functiewoord	
Woordgroep	Opbouw	Hiërarchie van elementen	Kern Aanvulling (complementatie) Bijvoeging (modificatie) Identificatie en getal (specificatie) Tussenvoeging (coördinatie/intercalatie)
		Volgorde van elementen	Basisvolgorde en afwijking Hoofdzin en bijzin Omzettingen (passief, causatief, ergatief) Perifere plaatsing (vooraan, achteraan) Variatie binnen de woordgroep
	Aanwezigheid	Vervanging (verwijswoorden) Weglatting (samentrekking, beknopte bijzin) Invoeving (voorlopig, herhalend, loos)	
	Relaties	Congruentie (getal, geslacht, naamval) Predicatie (zijn/doen) Thematische rollen Onderschikking en nevenschikking	

Figuur 1a: Conceptualisatie van grammaticale structuurbegrippen.

Context	Verwijzing		
	Introductie	Bepaald en onbepaald Specifiek en non-specifiek	
Wereld	Tijd	Tempus	Verleden Heden Toekomst
		Aspect	Begin Duur Eind
	Plaats	Oriëntatie	Absoluut (hier, daar) Relatief (naast, voor, achter...)
		Richting	Bron Traject Doel
Mensen	Communicatieve doel		
	Waarheid	Negatie	
		Oorzakelijkheid	Bron Werking (oorzaak, reden, motief) Resultaat
	Modaliteit	Waarschijnlijkheid Wenselijkheid	

Figuur 1b: Conceptualisatie van de grammaticale relatiebegrippen.

Voor alle niveaus geldt dat de conceptualisatie verder doorgevoerd kan worden, maar de concepten zijn in ieder geval duidelijk te relateren aan de traditionele begrippen. Ik geef een paar voorbeelden: het begrip ‘hulpwerkwoord’ is een woordsoort, die gebaseerd is op de bijvoeging (modificatie) door een werkwoord van een werkwoordelijke kern. Een ‘lijdend voorwerp’ is een aanvulling (complementatie) bij een werkwoordelijke kern, die zelf weer een naamwoordelijke of werkwoordelijke kern heeft, en die een bepaalde thematische rol bij dat werkwoord vervult. Het wezen van de altijd lastig uit te leggen term ‘naamwoordelijk gezegde’ is dat het een ‘zijn-predicatie’ is die ondersteund wordt door een betekenisarm werkwoord, in principe het betekenisloze ‘zijn’ met varianten op basis van ‘aspect’ (begin, duur) en ‘modaliteit’ (waarschijnlijkheid).

Een didactisering van de traditionele grammaticale termen op basis van de achterliggende sleutelconcepten moet natuurlijk niet gebeuren door de concepten expliciet te benoemen: in dat geval wordt de ene termenset alleen maar ingeruild voor een andere. Het lijkt echter wel voordelig om bij de uitleg van een grammaticaal begrip rekening te houden met de achterliggende concepten. Zelfs wie het naamwoordelijk gezegde uitlegt met behulp van een rijtje koppelwerkwoorden, zou moeten beseffen dat de koppelwerkwoorden betekenisvarianten van ‘zijn’ vormen en dat het wezenlijke van het naamwoordelijk gezegde de ‘zijn’-predicatie is. Niet alleen kunnen op die manier verbanden worden gelegd met andere grammaticale begrippen (hulpwerkwoorden met dezelfde varianten, zinsdelen zoals de bijvoeglijke bepaling die ook een ‘zijn’-predicatie kan vormen...), de didactisering kan zo ook inzoomen op individuele concepten om het totale grammaticale begrip duidelijk te maken.

5. Referentieniveaus

Ten slotte biedt een uitgewerkte conceptualisatie zoals in figuur 1, in combinatie met de principes van de *thinking skills-didactiek*, interessante mogelijkheden om referentieniveaus van grammaticale kennis op te stellen. In de *thinking skills-didactiek* worden in het conceptuele leren drie min of meer opeenvolgende groepen van activiteiten onderscheiden:

- *informatie verzamelen*: ‘ervaren’, ‘herkennen’ en ‘onderscheiden’;
- *begrip bouwen*: ‘conceptualiseren’, ‘systematisch variëren’ en ‘manipuleren’;
- *productief denken*: ‘argumenten verzamelen’, ‘redeneren’, ‘probleemoplossend en creatief denken’.

Het idee is dat de leerlingen bijvoorbeeld systematisch moeten kunnen variëren op concepten die ze begrijpen, voordat ze daarmee kunnen redeneren. En om concepten te begrijpen, moeten ze die eerst in hun onderdelen kunnen onderscheiden en herkennen, en daarvoor moeten ze ze eerst ervaren hebben.

Die didactische visie, in combinatie met een conceptueel kader, vormt de blauwdruk voor elk mogelijk referentiekader. Ook daarvan staat een uitwerking uiteraard ter discussie, maar het is relatief eenvoudig om een voorzet te doen (zie figuur 2a en 2b).

Referentieniveaus		Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Klank		Is zich bewust van de klank als talige vormeendheid. Herkent klankverschuiven en medeklinkers, en kan variëren op het kenmerk <i>stemhebbend</i> .	Is zich bewust van de articulatieplaats van klanken. Herkent klemtoon en intonatie. Kan hierop variëren en het resultaat beoordelen naar betekenis en functie.	Herkent alle klangeigenschappen en kan hierop variëren. Kan de klemtoon en intonatie variëren en dit in verband brengen met de opbouw van of de relatie tussen woorden en woordgroepen.	Kan onduidelijke klankverschijnselen of nieuwe ontwikkelingen in het klanksysteem beoordelen en analyseren.
Woord		Is zich bewust van woorden als talige vormeendheid. Herkent betekenisrijke en betekenisarme onderdelen, en weet wat verbuiging en vervoeging is.	Herkent achtervoegsels en voorvoegsels, en kan het verschil tussen samenstelling en afleiding benoemen. Kan zelf bewust samenstellingen en afleidingen formeren en het resultaat beoordelen.	Kan oordelen over onduidelijke gevallen van samenstelling of afleiding.	Kan problematische woordvormingen beoordelen en analyseren.
Woordgroep	Opbouw, hiërarchie	Is zich bewust van woordgroepen als talige vormeendheid. Herkent de kern van een woordgroep, en kan aanvullingen van bepalingen bij een kern onderscheiden. Herkent nevenschikking.	Is zich bewust van de specificatie van woordgroepen. Herkent de verschillende soorten aanvullingen bij het werkwoord, en kan deze ook opdienen uit het taalvermogen.	Kan oordelen over onduidelijke gevallen van aanvulling of bepaling.	Kan problematische woordvormingen beoordelen en analyseren.
	Opbouw, volgorde	Is zich bewust van de basisvolgorde van de woordgroepen in de zin. Herkent de plaats van de persoonsvorm in relatie tot bijbehorende werkwoorden, en kent zo het verschil tussen hoofd- en bijzinsvolgorde van de werkwoorden.	Is zich bewust van de belangrijkste afwijkingen van de basisvolgorde. Kan variëren op perifere plaatsing van zinsdelen en het resultaat beoordelen. Herkent de lijdende vorm als belangrijkste omzetting.	Herkent de belangrijkste invoegingen bij perifere plaatsingen, en kan hierop variëren en het resultaat beoordelen. Herkent de omzetting bij het hulpwerkwoord van causaliteit, en kan deze relateren aan de thematische functie.	Herkent verschuivingen in het middenveld en kan deze relateren aan de betekenis in relatie tot de context. Herkent verschil en overeenkomst tussen passief en ergatief, en kan hierop zelfstandig variëren.
	Aanwezigheid	Is zich bewust van de aan- of afwezigheid van woordgroepen. Ziet dat verwijswwoorden de vervanging vormen van andere zinsdelen.	Kan zinsdelen weglaten en invoegen en het resultaat beoordelen. Is in staat het antecedent van de gangbare verwijswwoorden aan te wijzen.	Herkent loze zinsdelen naar hun functie, kan hierop variëren en het resultaat beoordelen.	Kan toevoeging, weglating en vervanging gebruiken in een grammaticale redenering.
	Relaties	Is zich bewust van relaties tussen woordgroepen. Herkent eenvoudige persoon- en getalscongruentie, en kent het verschil tussen naamwoordelijke en werkwoordelijke predicatie.	Is zich bewust van de thematische rollen van woordgroepen, en herkent deze ook in de context. Herkent de bijvoeglijke bepaling als predicatie, en herkent onderschikking van woordgroepen.	Herkent ook de secundaire predicaties in de zin en kan ze beoordelen als vrije bepaling, resultaatbepaling of aanvulling bij het werkwoord.	Kan problematische of onduidelijke thematische relaties tussen woordgroepen beoordelen en analyseren.

Figuur 2a: Referentieniveaus van grammaticale structuurbegrippen.

Context	Is zich bewust van de verwijfsfunctie van sommige woordsoorten (i.e. voornaamwoorden), en herkent het verschil tussen bepaald en onbepaald, in relatie tot het discussiedomein. Herkent het inherent wederkerende voornaamwoord.	Herkent de verwijfsfunctie van alle voornaamwoorden. Kan zelfstandig zinsdelen door verwijfswoorden vervangen en het resultaat beoordelen. Herkent het verschil tussen specifiek en nonspecifiek.	Herkent de verschillen tussen wederkerende, wederkerige en persoonlijke voornaamwoorden, en kan deze relateren aan de opbouw van de taalvorm. Herkent het betrekkelijk voornaamwoord en begrijpt de functie ervan.	Kan redeneren over verwijzing in relatie tot complexe taalvormen.
Wereld	Is zich bewust van de plaatsing van gebeurtenissen in de tijd. Herkent de temporele locatie, en kan begin, duur en eind afleiden uit de taalvorm. Is zich bewust van de plaatsing van objecten in de ruimte. Herkent locatie, en kan bron, traject en doel afleiden uit de taalvorm.	Kan zelf variëren op vormelementen rond de plaatsing van gebeurtenissen en objecten in tijd en ruimte, en het resultaat beoordelen. Herkent de temporele relatie van meerdere gebeurtenis in samengestelde zinnen.	Kan aspectuele functies als duur, begin en eind relateren aan de inherente semantiek van werkwoorden, en hierop variëren door manipulatie met de werkwoordstijd en toevoeging van bepalingen.	Kan redeneren over complexe aspectuele of ruimtelijke functies in relatie tot de taalvorm (zoals herhaling, gewoonte)
Mensen	Is zich bewust van de communicatieve functie in relatie tot de taalvorm. Herkent negatie, mededeling, vraag, bevel, uitroep en wens.	Is zich bewust van de modale functie van enkele taalvormen (hulpwerkwoorden, modale bepalingen). Herkent de dimensies waarschijnlijkheid en wenselijkheid (met de extremen noodzakelijkheid, mogelijkheid, verplichting, en toestemming).	Kan variëren op de modaliteitsdimensies. Herkent de overeenkomst tussen de extremen van de modale schaal in combinatie met dubbele negatie, en kan hierop zelf variëren.	Herkent de overeenkomsten tussen modaliteit en tijd, en kan hierover redeneren in termen van mogelijke werelden.

Figuur 2b: Referentieniveaus van grammaticale relatiebegrippen.

6. Besluit

Grammaticaonderwijs heeft, behalve een legitimatie, ook een didactische visie en een conceptueel kader nodig. Er bestaat vrij veel discussie over de legitimatie van het grammaticaonderwijs, maar zonder een duidelijke visie of een conceptueel kader is het de vraag waar die discussie over gaat. In Coppen (2009) en Coppen (2010) heb ik

betoogd dat de grammaticale analyse een *messy problem* vormt, en als zodanig een *critical thinking*-didactiek nodig heeft. Daarnaast moet bepaald worden wat het conceptuele kader is van de grammatica. Die is niet gelegen in (maar wel gerelateerd aan) het traditionele begrippenapparaat. In deze bijdrage heb ik een voorzet gegeven voor zo'n conceptueel kader, gemotiveerd vanuit taalkundige inzichten, en ik heb een perspectief geschetst op een concreet referentiekader.

Referenties

- Bout, M. & H. de Bruijn (2010). *Basisvaardigheden Grammatica*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Coppen, P.A. (2009). "Actief Grammaticaal Denken". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). "Grammatica is een rommeltje". In: H. Hulshof & T. Hendrix. *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, special bij *Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen.
- Meijerink, H. (2009a). *Over de drempels met taal. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H. (2009b). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.