

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

## Grammatica is een werkwoord

### 1. Inleiding

In Coppen (2009; 2010) wordt geargumenteed dat de analyse van taal, waaronder ook de traditionele zinsontleding valt, een zogeheten *rommelig probleem* is. Dat begint al met wat je onder het begrip *Grammatica* zou moeten begrijpen: is dat een boek waarin de taal beschreven wordt (ook wel *spraakunst* genoemd), is dat een onderdeel van het menselijk brein, of is dat een stelsel van normatieve regels voor het taalgebruik? Welk van de invalshoeken je ook kiest, er zit altijd iets rommeligs in: elke spraakunst – laat staan andere vorm van taalbeschrijving – is incompleet, het menselijk taalbrein is grotendeels onbegrepen en de taalnorm is slecht gestructureerd. Zeker waar het grammatica en stijl betreft, zit er nauwelijks systeem in de verzameling van hele en halve voorschriften voor ‘correct taalgebruik’.

In veel andere schoolvakken (o.a. geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, economie, filosofie) is eveneens vaak sprake van rommelige problemen. In dat verband wordt ook het verschil gemaakt tussen goedgestructureerde en slechtgestructureerde problemen: goedgestructureerde problemen kunnen worden opgelost met een eenduidig stappenplan dat tot een ondubbelzinnig antwoord leidt; slechtgestructureerde problemen vragen om complexe afwegingen van opvattingen en opinies en hun relevantie in verschillende contexten. In de genoemde schoolvakken vind je voornamelijk slechtgestructureerde vraagstukken. Als het probleem van de grammaticale analyse inderdaad ook zo'n slechtgestructureerd probleem is (en niet het goedgestructureerde probleem waar het doorgaans voor versleten wordt) ligt het voor de hand om voor de denk- en leerprocessen die nodig zijn voor grammaticale analyse de vergelijking te maken met deze verwante schoolvakken.

Bij veel van de bovengenoemde schoolvakken wordt een onderscheid gemaakt tussen *kennen* en *doen*. Bijvoorbeeld: in het geschiedenisonderwijs geldt de tweedeling in *knowing history* en *doing history*. *Knowing history* is de kennis van de jaartallen, de gebeurtenissen en de personen en *doing history* is de manier waarop je van die kennis gebruikmaakt om redeneringen op te stellen over het verleden en de relatie met het heden. Experts zijn het erover eens dat geen van beide op zichzelf voldoende zijn voor goed geschiedenisonderwijs, maar dat de kunst ligt in de manier waarop ze gecombineerd

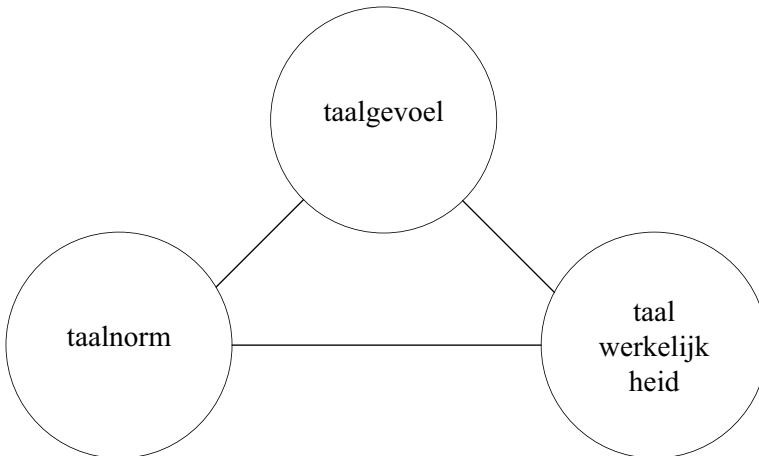
kunnen worden: alleen kennis van historische jaartallen en feiten is zinloos en alleen historische redeneervaardigheid zonder de bijbehorende kennis is niet goed denkbaar.

Een van de belangrijke onderzoeksonderwerpen in dat verband is de vraag naar de precieze inhoud van beide componenten van de geschiedenis: wat *is* precies de kennis die gekend moet worden en wat houdt het *doen* van geschiedenis precies in? In Van Drie & van Boxtel (2008) en in Havekes e.a. (te verschijnen) worden voorstellen gedaan voor de componenten waaruit het kennen en doen van geschiedenis bestaat: de kennis van geschiedenis bestaat uit feiten (wie, wat, waar, wanneer) en (meta)concepten, en het doen van geschiedenis bestaat uit historische vragen stellen, bronnen gebruiken, (meta)concepten gebruiken en het argumenteren.

In Coppen (2010) heb ik een conceptueel kader uitgewerkt van het kennen van grammatica. Gebaseerd op de voorstellen die binnen de verwante schoolvakken zijn gedaan, zal ik in deze bijdrage een theoretisch kader voorstellen voor het *doen* van grammatica.

## 2. Grammatica, waar doe je dat mee?

Net zoals bij andere schoolvakken, werk je bij het analyseren van taal met bronnen. Dat kunnen teksten zijn, maar ook opvattingen, regels, normen, of gevoelens (intuïties). Als ik het goed zie, kunnen de bronnen in drie groepen verdeeld worden:



Figuur 1: De bronnen voor het doen van grammatica.

Elke taalgebruiker heeft een uniek en eigen taalgevoel dat voor een deel overeenkomt met dat van andere taalgebruikers. Daarnaast bestaat er een (deels ongeschreven) taal-

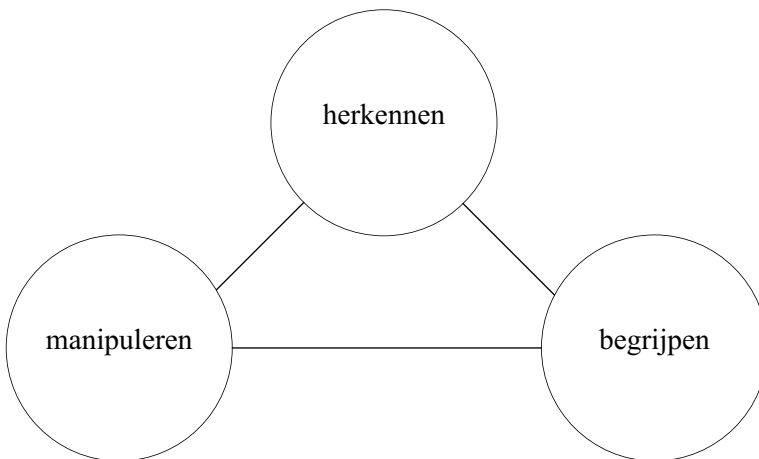
norm die ook per situatie of context kan verschillen. Ten slotte is er de taalwerkelijkheid die bestaat uit het taalgebruik zoals het daadwerkelijk plaatsvindt.

In de taalwetenschap van het laatste kwart van de 20<sup>ste</sup> eeuw ging de aandacht voornamelijk uit naar de relatie tussen het taalgevoel en de taalwerkelijkheid en speelde de taalnorm een ondergeschikte rol. In het schoolvak neemt juist de taalnorm van oudsher een belangrijke plaats in en ligt de nadruk nu eens op het verschil tussen de taalnorm en de taalwerkelijkheid (“mensen maken zo veel taalfouten”) en dan weer op het verschil tussen taalgevoel en taalnorm (“wees zorgvuldig in je taalgebruik”). Ook in discussies over taal gaat het altijd over de discrepantie tussen taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid. Het begrip *taalvaardigheid* is in wezen het conformeren van je taalgevoel aan de norm, aldus een taalwerkelijkheid opleverend die met die norm overeenkomt.

*Grammatica doen* is in elk geval gebruikmaken van die bronnen in een redeneerproces. Of het nu gaat om het produceren van een grammaticaal correcte vorm (taalgevoel en taalnorm) of om het analyseren van een taalvorm (taalwerkelijkheid en taalgevoel), je kunt het alleen maar doen als je gebruik kunt maken van bewuste kennis die je hebt uit een of meer van deze bronnen.

### 3. Grammatica, wat doe je dan?

Op welke manier maak je gebruik van taalbronnen? In overeenstemming met algemenere theorieën over denkvaardigheden (Moseley 2005) zijn deze mijns inziens in drie grote groepen van activiteiten te verdelen:



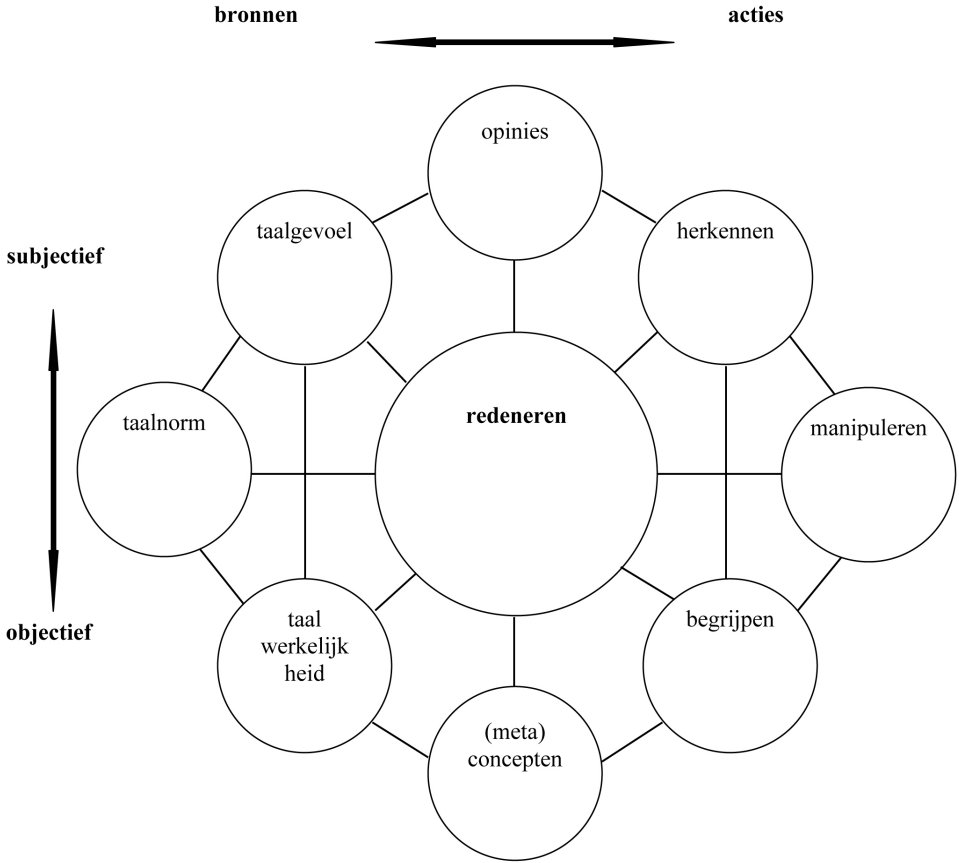
Figuur 2: De activiteiten voor het doen van grammatica.

Die drie groepen komen overeen met de bevindingen van Moseley e.a. (2005). Ook in die overzichtsstudie, waar verscheidene theorieën over denken vergeleken worden, is sprake van drie fasen in de ontwikkeling van het cognitieve denken: in de fase van het *informatie verzamelen* staat herkenning en ervaring centraal, in de fase van het *bouwen van begrip* het manipuleren en in de *productive thinking* het begrijpen van (causale) verbanden.

Het gaat hier daadwerkelijk om groepen van activiteiten. Onder *manipuleren* vallen bijvoorbeeld de traditionele operaties op taal die niet alleen in de gangbare methoden gebruikelijk zijn, maar die bijvoorbeeld ook in Van Canegem & Van Belle (2010) voorgesteld worden als de basis voor een nieuwe didactiek. Van Canegem & Van Belle onderscheiden ‘combineren’, ‘vervangen’ en ‘verplaatsen’, maar ook die drie zouden weer fijnmaziger verdeeld kunnen worden in acties als ‘invoegen’, ‘weglaten’, ‘omzetten’ of ‘harmoniseren’. *Herkennen* is het leggen van een verband met de ervaring en *begrijpen* is meer het integreren in de eigen kennis. Bij regeltoepassing (ook bij de toepassing van ezelsbruggetjes) gaat het om het herkennen van de situatie waarin de regel kan worden toegepast, maar ook om het begrijpen van het resultaat (wat is het effect op de betekenis, op de acceptabiliteit?).

### 3. Grammaticaal redeneren, hoe ontwikkel je dat?

Bovenstaande bronnen en activiteiten vormen de componenten van het grammaticaal redeneren. Daar komen dan nog twee componenten bij die de twee groepen aan elkaar relateren: het *taalkundige conceptuele kader* en *opinies*. Het taalkundige conceptuele kader legt een verband tussen de taalwerkelijkheid en het begrijpen van taal (het biedt de concepten waarmee het begrijpen verklaard kan worden). Opinies leggen een verband tussen taalgevoel en herkenning. Het conceptuele kader heeft een objectieve basis; opinies zijn per definitie subjectief. De volgende figuur beschrijft het theoretische kader van het grammaticaal redeneren:



Figuur 3: Een theoretisch kader voor grammaticaal redeneren.

De bovenste helft van de figuur representeert het meer subjectieve gedeelte van het geheel; de onderste helft de objectievere componenten. De linkerhelft bevat de bronnen; de rechterhelft de acties. Redeneren is het in overeenstemming brengen van al die componenten.

Hoe verloopt de ontwikkeling van het redeneren over slechtgestructureerde problemen? Ook daarover bestaat vrij veel literatuur, veelal geïllustreerd met het redeneren in andere schoolvakken. Een van de meest invloedrijke opvattingen betreft het zogeheten *Reflective Judgement Model* (King & Kitchener 2002), waarin de ontwikkeling wordt beschreven van standpunten over kennis en de rechtvaardiging daarvan. In dat model worden zeven fasen onderscheiden die in drie groepen samengenomen kunnen worden:

- *Het Pre-Reflectieve denken*: dat is het denken vanuit de opvatting dat kennis absoluut is en uitsluitend gebaseerd is op waarneming en autoriteit. Soms is kennis onzeker, maar dat is dan altijd tijdelijk, omdat bijvoorbeeld de feiten nog niet duidelijk zijn. Binnen het grammaticale domein is deze fase te karakteriseren met een uitspraak als: “Fout is fout, zo is nu eenmaal de regel”.
- *Het Quasi-Reflectieve denken*: dat is het denken vanuit de opvatting dat er onzekerheden bestaan waarover mensen in verschillende contexten persoonlijke opvattingen kunnen hebben die ze rechtvaardigen met evidentie die in die context relevant is. Een typische uitspraak van iemand in deze fase is: “Ik snap wel dat er mensen zijn die er anders over denken, maar ik ben van mening dat deze taalvorm in deze situatie beter is”.
- *Het Reflectieve denken*: in dat denken worden oordelen gezien als het resultaat van een rationeel onderzoeksproces dat past bij de context. Opvattingen worden gerechtvaardigd als het meest aannemelijke, meest aantrekkelijke of meest complete begrip van de situatie tot op dat moment. In deze fase komt de grammaticale redeneerder tot uitspraken als: “Beide taalvormen hebben in verschillende situaties voor- en nadelen. Alles afwegende zou je in deze situatie best deze taalvorm kunnen gebruiken.”

Voor het geschiedenisonderwijs worden de drie fasengroepen door Maggioni (2004) samengevat met de *copier stance* (waarin de leerling van mening is dat de feiten een exacte kopie weergeven van het verleden), de *borrower stance* (waarin de leerling alleen de evidentie overweegt om de eigen gezichtspunten te onderbouwen) en de *criticalist stance* (waarin de leerling in staat is om verschillende gezichtspunten tegen elkaar af te wegen). Toegepast op het grammaticadomein, zou je de drie groepen kunnen karakteriseren als de *Napraters*, de *Beterwetters* en de *Afwegers*. Napraters kopiëren de in hun ogen gevestigde regels en feiten, beterwetters argumenteren vooral voor eigen standpunten en afwegers proberen de voor- en nadelen van alternatieve standpunten in de gegeven situatie te beoordelen.

De gedachte achter het fasenmodel is niet dat leerlingen zich lineair ontwikkelen van de eerste tot de laatste fase, maar eerder dat elk redeneerproces gekarakteriseerd kan worden in een van de fasen. Leerlingen zullen doorgaans redeneerprocessen hanteren uit dezelfde fase of uit aangrenzende fasen, maar zelfs de grootste afweger kan nog wel eens betrap worden op napraten en ook napraters kunnen in sommige gevallen structurele onzekerheden erkennen en aan het argumenteren slaan. Er kan dus wel sprake zijn van een globale ontwikkeling, maar die verloopt niet rechttoe-rechtaan.

Doel van het grammaticaonderwijs zou in deze visie het stimuleren van het grammaticaal redeneren en het ondersteunen van de ontwikkeling in de richting van het reflectieve denken moeten zijn.

## Referenties

- Coppen, P.A. (2009). "Actief Grammaticaal Denken". In: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?" In: Vanhooren, S. & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.
- Havekes, H., C. van Boxtel, P.A. Coppen & J. Luttenberg (te verschijnen). *Knowing and doing history: a conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization*.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (2002). 'The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition'. In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum, Publisher, p. 37-61.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliot, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D. Newton (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Canegem-Ardijns, I. & W. Van Belle (2010). "De moduleerbaarheid van de taal. Een speelse en leerbare taalbeschouwingsmethode voor jonge leerlingen". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 5, p. 19-42.
- Van Drie, J. & C. van Boxtel (2005/2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past". In: *Educational Psychological Review*, jg. 20, nr. 2, p. 87-110.

## Ronde 5

*Elise Roders (a), Loes ten Berge (b), Mirabelle Boomars (b), Katheen Art (c) & Jan T'Sas (d)*

(a) Nederlandse Taalunie

(b) Barlaeus Gymnasium

(c) Pieter.net.be

(d) Neejandertaal

Contact: [eroders@taalunie.org](mailto:eroders@taalunie.org)

[ltberge@barlaeus.nl](mailto:ltberge@barlaeus.nl)

[mboomars@barlaeus.nl](mailto:mboomars@barlaeus.nl)

[Kathleen.Art@pomantwerpen.be](mailto:Kathleen.Art@pomantwerpen.be)

[jan.tsas@skynet.be](mailto:jan.tsas@skynet.be)