

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

Tegen het leed dat grammatica heet

1. Inleiding

Er is veel leed op deze wereld: we zitten nog steeds in een wereldwijde economische recessie, er is op veel plaatsen oorlog en geweld en tot overmaat van ramp leidde in Nederland in de lente van 2013 de tekst van een feestlied voor de nieuwe koning tot hevige protesten en klachten over de grammaticale vaardigheden van het schrijverscollectief in kwestie. Hoewel veel van dat leed te ernstig is om luchtig over te doen, kan wel opgemerkt worden dat al dit leed een tijdelijk karakter heeft in vergelijking met het chronische leed dat grammatica heet. Ik doel dan natuurlijk op het grammatica-onderwijs.

Het grammaticaonderwijs wordt al eeuwen als een drama voorgesteld. De Nederlandse geleerde Desiderius Erasmus schreef al in 1517: “Een hartverscheurend gehuil klinkt door de klas wanneer kinderen dit alles moeten opdreunen”. Dat opdreunen mag dan uit de hedendaagse lessen verdwenen zijn, aan de weinig enthousiaste attitude ten opzichte van het grammaticaonderwijs is niet veel veranderd.

In deze bijdrage wil ik vier aspecten van ‘het leed dat grammatica heet’ bij elkaar brengen en een uitweg suggereren. Ik zal de contouren schetsen van een project dat mij voor ogen staat en dat ik de komende jaren wil gaan uitvoeren.

2. Wat is het leed?

Hoewel discussies over het grammaticaonderwijs vrijwel altijd de focus leggen op het nut ervan, met name het effect ervan op de taalvaardigheid (voor een overzicht, zie Bonset 2011; Hoogeveen & Bonset 1998) en uitmonden in de vraag of (traditioneel) grammaticaonderwijs überhaupt wel zo’n goed idee is, kan het werkelijke leed niet zozeer in een gebrek aan nut gelegen zijn. Dat leed wordt in de eerste plaats veroorzaakt door de uitvoering van het onderwijs. In eerdere publicaties heb ik bij herhaling betoogd dat de huidige grammaticadidactiek (vuistregels en ezelsbruggetjes om tot een traditionele zinsdeel- en woordbenoeming te komen) niet past bij de aard van het vak (o.a. Coppen 2009; 2010; 2011). Grammaticale analyse is geen wiskundige operatie met een ondubbelzinnige uitkomst, maar veel meer een zaak van het afwegen van verschillende mogelijkheden en interpretaties, met een conclusie die vaak nog voor dis-

cussie vatbaar is. Grammaticale analyse valt daarmee onder de zogeheten *messy problems*, waar een didactiek bij past die gericht is op de ontwikkeling van het *critical thinking*. Dat is het leed van de didactiek. Een didactiek die de suggestie wekt dat elke zin in de taal een eenduidige ontleding heeft, kan niet anders dan tot frustratie leiden, zowel bij de leerling als bij de docent. Wil je in de klas iets doen aan grammaticale analyse (of dat nu in de vorm van de klassieke zinsontleding of op een andere manier is), dan zul je een didactiek moeten kiezen die dat erkent. Concreet betekent dat dat je de onzekerheid van de analyse in de klas moet toelaten en de leerlingen moet toerusten met middelen om met die onzekerheid om te gaan. Met name in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) is in dat verband een gelukkige bijkomstigheid dat het kritisch denken en het leren om vragen te stellen, gezien worden als academische vaardigheden die niet genoeg geoefend kunnen worden (Moesker & Das 2010).

In aansluiting hierop kan geconstateerd worden dat er in het huidige grammaticaonderwijs vrijwel geen aandacht wordt besteed aan 'hogere orde-concepten', zoals 'predicatie', 'valentie', 'modaliteit' of 'congruentie'. In plaats daarvan gaat het over 'lagere orde-concepten' zoals 'persoonsvorm', 'onderwerp', 'lijdend voorwerp', 'voorzetsel' of 'lidwoord'. Het nadeel daarvan is dat dit niet kan leiden tot een fundamenteel begrip van taal, maar alleen oppervlakkige oplossingen biedt voor ontleedvragen. In recent onderzoek naar andere schoolvakken (bijvoorbeeld Havekes e.a. 2012) wordt aangenomen dat goed begrip van hogere orde-concepten eigenlijk noodzakelijk is om lagere orde-concepten te leren beheersen.

Een tweede aspect van het leed is het gebrek aan differentiatiemogelijkheden in het grammaticaonderwijs. Meestal is er een vaste methode die bestaat uit een stappenplan en een aantal vuistregels voor de benoeming en vooral uit een heleboel oefeningen. Voor zover er differentiatie is, bestaat die uit het geven van extra oefeningen voor de leerlingen die het allemaal niet zo kunnen bijbenen. Met name ontbreken de mogelijkheden om de excellente leerlingen op grammaticaal gebied uit te dagen. Leerlingen die 'het trucje doorhebben', worden vooral niet meer aan het twijfelen gebracht of op een andere manier gestimuleerd om verder na te denken. Althans, daarvoor ontbreekt het in de schoolmethodes aan materiaal (er zullen natuurlijk best docenten zijn die de uitzondering op de regel vormen).

Een derde leed in het grammaticaonderwijs is het ontbreken van een doorlopende leerlijn die het gehele curriculum overspant. In Nederland wordt het grammaticaonderwijs in de vorm van de traditionele zinsontleding in de eerste twee à drie jaren van het voortgezet onderwijs afgewerkt (en voor een deel in het primair onderwijs). Verdere aandacht voor grammatica is incidenteel, meestal aan de hand van taalnormkwesities bij het schrijfvaardigheidsonderwijs. Voor het vwo zijn er een aantal schoolmethodes die een meer structurele aandacht voor taalkunde (of taalbeschouwing) nastreven, maar die worden niet algemeen toegepast en vaak hebben ze minder met grammatica-

le analyse te maken. Dat leed is de laatste jaren met name in België voelbaar, omdat daar momenteel een nationaal curriculum wordt uitgerold dat wél voorziet in een doorlopende leerlijn met aandacht voor taalbeschouwing en grammatica. Daar ontbreekt vooralsnog veel materiaal dat nu op meerdere plaatsen wordt ontwikkeld. De reikwijdte van dit leed beperkt zich niet tot het voortgezet onderwijs zelf (waar steeds gaten vallen in een doorlopende aandacht voor grammatica, waardoor kennis en vaardigheden snel wegzakken), maar strekt zich ook uit tot de wetenschappelijke vervolgopleiding. In alle universitaire opleidingen Nederlands (en taalwetenschap) die ik ken, vormt de traditionele zinsontleding in de propedeuse een struikelblok, ondanks het feit dat de stof niet veel verder gaat dan wat in de onderbouw van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs behandeld is.

Een laatste aspect van het leed dat grammatica heet, komt misschien in deze context als een verrassing: het is het leed van de Algemene Nederlandse Spraakkunst (Geerts e.a. 1984; Haeseryn e.a. 1997). Dit werk – kortweg de ANS genoemd – vindt zijn oorsprong al in de jaren 1960 en is voornamelijk ontstaan vanuit een behoefte die er bestond in onderwijskringen (met name het onderwijs Nederlands aan anderstaligen). Daar wilde men graag een overzichtswerk over de grammatica van het Nederlands, waarin de resultaten van taalwetenschappelijk onderzoek op een toegankelijke manier bij elkaar zou staan. Dat werk kwam er, maar het wordt eigenlijk nauwelijks in het onderwijs gebruikt, en al helemaal niet in het schoolvak Nederlands. Daarvoor is het, ondanks de focus op toegankelijkheid bij oorsprong, nog steeds te abstract en te moeilijk. En in relatie tot de eindtermen van het schoolvak is de vraag in hoeverre de inhoud van de ANS bijdraagt aan het bereiken hiervan.

Dit zijn de vier vormen van leed die ik hier bij elkaar wil brengen:

1. het leed van de niet-passende didactiek;
2. het leed van de ontbrekende differentiatiemogelijkheden;
3. het leed van het gebrek aan een doorlopende aandacht voor de grammatica;
4. het leed van de onbereikte doelstellingen van de ANS.

Deze combinatie suggereert een voor de hand liggende uitweg: gebruik de ANS ter ondersteuning van een betere didactiek, als uitdaging voor de excellente leerling en in de bovenbouw.

3. Tegen het leed

Dat is allemaal gemakkelijk gezegd, maar natuurlijk niet zo gemakkelijk gedaan. Toch is vrij snel duidelijk hoe deze uitweg al dit leed zou moeten bestrijden. In de ANS staat een overzicht van alles wat we weten (althans, tot 1997) over hoe het Nederlands in

elkaar zit. Daaruit blijkt dat we heel veel nog niet weten en dat we over wat we wel weten ook niet al te zeker zijn. Hoe lastig soms ook (en het werk is zeker niet over de gehele breedte onleesbaar), de ANS geeft snel een indruk van de rijkdom en de rommeligheid van de taal en de onvolkomenheid van onze kennis daarover. Daarbovenop brengt de ANS in de meeste taalnormkwesties flinke nuanceringen aan. Veel concretere, officiële taaladviezen (zoals die op taaladvies.net, onzetaal.nl/advies en Renkema's *Schrijfwijzer*) zijn gebaseerd op de ANS en verwijzen daar ook naar. Dus, zelfs vanuit taalnormkwesties is het maar een kleine stap naar de beschrijving in de spraakkunst. Met name in de bovenbouw van havo/vwo kan die stap aanleiding zijn tot een meer reflectieve, kritische houding ten aanzien van de taalnorm.

Maar ook voor de klassieke grammaticale analyse is de stap naar de ANS zinvol. Boven betoogde ik al dat een probleem voor de didactiek is dat ze de suggestie wekt dat elk grammaticaal analytisch probleem een eenduidige oplossing heeft. Één blik in de ANS volstaat om die suggestie te weerleggen.

Voor de differentiatie in het grammaticaonderwijs, met name voor de excellente leerlingen, is de ANS een logische stap: het werk is opgezet voor de niet-taalkundig geschoolde taalgebruiker en kan daarom een brugfunctie vervullen tussen het schoolvak en de wetenschap. Waar de gemiddelde leerling in de bovenbouw wellicht kan volstaan met de officiële taaladviezen, kunnen de slimmere of geïnteresseerde leerlingen bij de ANS terecht voor informatie over de achtergrond van zo'n advies. Maar dan moeten ze daar wel op gewezen worden of voor worden geïnteresseerd.

Op die manier levert de ANS ook aanknopingspunten voor een doorlopende aandacht voor de grammatica. Wanneer al in een vroeg stadium wordt begonnen met het zo nu en dan aan de orde stellen van passages uit de ANS, kan daarvan in latere fasen geprofiteerd worden doordat die passages en het taalgebruik in de methode daarin al vertrouwd overkomen. Dat laatste lijkt me overigens ook nuttig in het kader van een bredere genre-didactiek, waarbij leerlingen, in het kader van het leesvaardigheidsonderwijs, vertrouwd moeten raken met teksten van verschillende genres. Het vertrouwd raken met teksten waarin grammaticale beschrijvingen worden gegeven, ontbreekt tot nu toe in de bestaande methodes, maar als dat ergens past, is het in het schoolvak Nederlands.

4. Deel 't leed

De voordelen liggen voor de hand, maar de manier waarop die bereikt kunnen worden, is minder duidelijk. Mijn ideeën daarover sluiten aan op een beproefde methode bij de behandeling van leed in het algemeen: leed moet je delen. De aangewezen methode om iets van de grond te krijgen, lijkt mij, is om zogeheten *Docent Ontwikkel*

Teams (DOTs) op te zetten, waarin leraren Nederlands, samen met vakdidactici en taalkundigen, aan de slag gaan om concrete lesideeën te ontwikkelen rond hogere orde-concepten uit de ANS. Daartoe zullen de ANS-teksten moeten worden voorzien van didactische toelichtingen, van concrete werkvormen en – wellicht – van aanvullingen en verwijzingen naar andere teksten.

Heel concreet is er op dit moment een project in voorbereiding (Coppen, Van Usen & Haeseryn 2013) waarin een aantal DOTs worden opgezet, die gefaciliteerd worden door een uitbreiding van de elektronische versie van de ANS (ans.ruhosting.nl) in de vorm van een didactische laag: bij elke tekst een link naar een collectie van concreet onderwijsmateriaal en/of een op didactisering gerichte discussie ten behoeve van toepassing in de klas. Als we erin slagen om hiermee een digitale community van de grond te krijgen waar concrete lesideeën kunnen worden ontwikkeld, besproken en ter beschikking gesteld, hebben we eindelijk iets kunnen doen aan het leed dat grammatica heet.

Referenties

- Bonset, H. (2011). “Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, nr. 2, p. 12-16.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.A. (2009). “Actief Grammaticaal Denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, special Taalkunde, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.A., K. Van Usen & W. Haeseryn (2013). *All ANS on Deck!* Nijmegen: Radboud Docenten Academie.
- Erasmus, D. (1517). ‘Over de opvoeding van kinderen’. In: D. Erasmus (2006). *Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum, Polak & van Gennep, z.p.
- Geerts, G., W. Haeseryn, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1984). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Leuven: Wolters-Noordhoff.

- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.
- Havekes, H., P.A. Coppen, J. Luttenberg & C. Van Boxtel (2012). "Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization". In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 11, nr. 1, p. 72-93.
- Moesker, M. & H. Das (2010). "Leerlingen stellen vragen aan taal". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, special Taalkunde, p. 38-43.