

VAN GRAMMATICA TOT TAALBESCHOUWING

1. Grammatica en taalbeheersing

In dit artikel onderbouw ik een oude claim, namelijk dat grammatica de taalbeheersing van een leerling bevordert (cf. Leidse Werkgroep, 1986:457). Zij kan namelijk een hulpmiddel zijn zowel voor het schrijven van teksten en voor het verbeteren daarvan, als voor begrijpend lezen, begripsvorming en tweede-taalverwerving. Maar niet elke grammatica kan dat. Ik laat zien, aan welke voorwaarden een grammatica moet voldoen om dat te kunnen. In het bijzonder wil ik aannemelijk maken, dat een bepaald soort grammatica de strategische weg is naar taalbeschouwing in het basis- en voortgezet onderwijs.

2. Richting en doel

In mijn keuze voor de titel heeft het voorzetsel tot het tenslotte gewonnen van het voorzetsel naar, dat nog in de aankondiging van de voordracht stond vermeld. "Van grammatica naar taalbeschouwing", zoals de titel aanvankelijk zou luiden, spreekt slechts van richting: het ene laat men achter voor het andere, zoals een reiziger die van Amsterdam naar Brussel gaat. Wie daarentegen tot Brussel reist, heeft deze stad tot zijn doel gemaakt en haar bereikt dankzij Amsterdam: de beide steden zijn in dat geval verbonden.

Grammatica als middel, taalbeschouwing als doel. Er zijn verschillende argumenten voor dit standpunt. Het eerste luidt, dat grammatica een vorm van taalbeschouwing is, een argument dat op zijn beurt een stellingname is die nadere rechtvaardiging behoeft. Deze kan ik geven met verwijzing naar de titel die ik aan het begin ter discussie heb gesteld.

Een mededeling veronderstelt altijd de aanwezigheid van een bepaald soort woord, te weten een werkwoord. Wanneer dat niet gegeven is, vult de taalgebruiker het aan, om tot een interpretatie te komen. De taalgebruiker die de titel verstaat, hoort dat ik ga van grammatica om tot taalbeschouwing te komen. Vervolgens, zowel van als tot zijn verbindingswoorden en impliceren als zodanig het voorkomen van twee zaken, in dit geval: de beweging gaan en een taalkundige discipline; van heeft hier de betekenis van oorzaak en wel in het bijzonder de betekenis van middel; tot daartegenover heeft de betekenis van doel. Deze analyse geeft als interpretatie van de titel, dat de handeling van gaan het niet kan zonder een middel, namelijk grammatica, en een doel heeft, te weten taalbeschouwing.

Natuurlijk kan mijn analyse het ook zonder de hier gegeven termen stellen, maar wat ik wil aantonen, is dat een beschouwing van de titel in

vereist, zodra ze niet begrepen wordt en dat deze beschouwing de vorm kan aannemen van een grammatisch betoog (cf. Stutterheim, 1954: h.8). Daarmee is overigens nog niets gezegd van het soort grammatica die nodig is noch van de inrichting daarvan. Wel, dat grammatica, gedefinieerd als: een theorie van taal, van nut kan zijn. Men moet daarbij in het oog houden, dat grammatica voor mij niet gelijk is aan traditionele grammatica, zoals wel gedacht wordt (cf. Leidse Werkgroep, 1986: 480), maar aan wat taalkundigen aan theorieën hebben over taal. De traditionele grammatica is zo'n theorie, maar dan een die achterhaald is. Mijn grammatica zal ik in dit artikel nog nader invullen. (Zie Van Calcar, 1988 voor een wetenschapstheoretische verantwoording ervan.)

Een tweede argument is, dat beschouwing van taal, zodra zij onderwezen wordt, behoefte heeft aan regels. Toen mijn kinderen hun taal verwierven, leerden zij mij taalbeschouwing (Van Calcar, 1972). Dankzij hun speelzucht ontdekte ik, wat taalbeschouwing voor de tweede taalverwerving kon betekenen. Maar met het klimmen der schooljaren verdween hun geneigdheid over taal te praten. Ze werden zelfs boos, als ik ze daarmee lastig viel. Andere ouders vertelden mij hetzelfde verhaal. Mijn (psychologische) verklaring geef ik graag voor een andere, maar tot zo lang denk ik, dat hun latere afwijzing samenhangt met de aard van taalbeschouwing in de eerste taalverwerving: ze is dan nog een spel. Taalbeschouwing is reflectie over het gebruik van taal. Met het volwassen worden leren zij, dat mensen daar niet van gediend zijn.

Pas wanneer spel omgeven wordt door regels of ernst de vorm aanneemt van wetenschap, wordt het bedreigende dat taalbeschouwing kan zijn, weggenomen. Bovendien, wie uit zich zelf niet gauw tot reflectie overgaat, die kan het geleerd worden, als er iets van een theorie is. Voor wat taalbeschouwing betreft, is er al zo'n theorie, namelijk de grammatica.

Derde argument is, dat alle leraren opgevoed zijn met grammatica: als kind, in het voortgezet onderwijs en nog eens op het instituut voor opleiding tot leraar of aan de universiteit. Een mens hoort niet graag, dat wat hij tot dan toe - en soms met heel veel moeite - geleerd heeft, onzin is geweest en dat hij verstandiger dient te zijn. Hij kan moeilijk zijn hele verleden, zijn pijn en moeite als om niet beschouwen. Hij zal met meer vertrouwen vasthouden aan het oude, wanneer definitieve bewijzen dat hij ongelijk heeft met grammatica te geven, ontbreken. Daarom, als de grammatica waarmee wij zijn opgevoed, tot taalbeschouwing kan leiden, dan moet die weg om tactische redenen gegaan worden. Grammatica kan dat, als zij aan bepaalde voorwaarden voldoet.

Een argument dat hierop aansluit luidt, dat taalbeschouwing die geen grammatica is, wantrouwen wekt. Men doet er in het onderwijs niet aan. Het respect dat taalbeschouwing geniet, is een academisch respect: van universitaire docenten, en mensen uit de verzorgingssfeer. Zij zijn het die taalbeschouwing bepleiten, maar wat als zodanig wordt aangeboden, blijft veelal steken in voorbeelden van taalbeschouwing, zonder dat rekening wordt gehouden met de afstand tussen theorie en praktijk (cf. Van Calcar, Clemens e.a., 1984). Die afstand vraagt om een strategie die haar kan overbruggen (Roger, 1988). De strategie die ik bepleit, is dat grammatica tot taalbeschouwing wordt en vervolgens wordt

uitgebreid tot wat taalbeschouwing in haar meest ontwikkelde vorm kan zijn: een vorm van taalbeheersingsonderwijs (cf. Leidse Werkgroep, 1986: 482).

Er is nog een andere tactische reden, als vijfde argument. Wanneer leerlingen en studenten het treffen met hun school- of studieboek kunnen zij daaruit op een didactisch verantwoorde wijze leren, hoe een taal in elkaar zit. Ik kan daarvoor verwijzen naar mijn eigen werk (Van Calcar, 1983). Maar de praktijk leert, dat wat de studenten die docent zijn geworden hun leerlingen geven, de grammatica is die zij zelf als leerling op de basisschool of in het voortgezet onderwijs hebben gehad, niet de grammatica die zij meer recentelijk verworven hebben. Mijn verklaring voor dit verschijnsel is, dat ook in het gunstigste geval grammatica op school los staat van de rest van het onderwijs in het Nederlands, zodat een fundament en daarmee een wezenlijke motivatie ontbreekt om iets nieuws in te voeren: men heeft grammatica zelf zo gehad, collega's doen het zo en het boek doet het zo.

Wanneer mijn beschrijving van de situatie juist is, dan zou een oplossing voor het probleem van vernieuwing zijn, dat de grammatica die op school gegeven wordt, uitgebouwd wordt tot taalbeschouwing en taalbeschouwing tot deel van het taalbeheersingsonderwijs. Mijn stelling is, dat dat kan.

3. Taalbeschouwing als keurmerk

Taalbeschouwing is voor mij een keurmerk als het gaat om de beoordeling van grammatica's voor het onderwijs. Die grammatica is goed, die taalbeschouwend van aard is; deze noem ik een onderwijsgrammatica (Van Calcar, 1984). Maar taalbeschouwing is voor mij evenzeer een keurmerk, wanneer het gaat om de beoordeling van andere onderdelen van het vak Nederlands op school (Van Calcar, 1975: 57). Wat ik daarmee bedoel, kan ik duidelijk maken door een aantal rubrieken te lichten uit een algemeen verbreid schoolboek in Nederland: Functioneel Nederlands 1 VHM. De hoofdstukken zijn uniform opgebouwd. Het begin vormt een zogenaamde uitgangstekst, waarna aandacht besteed wordt aan tekstbegrip, luisteren, woordkennis, discussie, spraakkunst, spelling en creativiteit.

Onder tekstbegrip worden zaken gegeven als: woorden en uitdrukkingen; de verwijzende functie van voornaamwoorden; de opbouw; bedoeling van de schrijver; eigen mening. Onder woordkennis: synoniemen, tegenstellingen, spreekwoorden, homoniemen, vaste voorzetsels, vaste vergelijkingen. Over deze zaken wordt de leerling in feite niets geleerd: het boek geeft hem uitleg van een verschijnsel die de naam niet verdient, om de leerling vervolgens een controle-oefening te laten maken; meer niet. Het leert hem niet zijn kennis van de taal te ontwikkelen, b.v. door hem inzicht in een verschijnsel te geven en hem er vervolgens mee te laten omgaan. Duidelijk komt dat tot uiting in de aard van de opdrachten. Deze luiden b.v.:

- Wat betekent dit woord?
- Waarnaar verwijst dat woord?
- Hier staan twee rijen van tien woorden; zoek twee aan twee de synoniemen.

- Vul het vaste voorzetsel in.
- Schrijf van de volgende woorden op wat de vaste vergelijking is.

De leerling die hierop antwoord geeft, kan het goed hebben of niet, maar iets geleerd heeft hij nog niet. Hij heeft wel wat gedaan. Het leren begint pas, wanneer de leraar de oefeningen nakijkt, hier en daar fouten aanstreept en de leerling er nog eens naar laat kijken. Maar ook in dat geval is nog niet eenvoudig vast te stellen, wát de leerling geleerd heeft. Kunnen we b.v. zeggen, dat hij zijn kennis van het Nederlands ontwikkeld heeft? Hij weet nu iets meer, in het gunstigste geval, dat wel. Maar taalverwerving of taalontwikkeling is iets anders dan vergroting van kennis van woorden en uitdrukkingen. Wat geleerd is, moet deel gaan uitmaken van de taal die iemand gebruikt. Wanneer we dat nastreven, dan ligt een volgende aanpak meer voor de hand.

In plaats van naar de betekenis van een aantal vreemde woorden te vragen heeft het door mij gewenste schoolboek de woorden verzameld die de inhoud uitmaken van de uitgangstekst, dus de woorden die typisch zijn voor het onderwerp, in het gegeven geval van Functioneel Nederlands dierentehuizen of asiels (hoofdstuk 1). In vervolg daarop streeft het boek ernaar de kennis van het onderwerp te vergroten. Dit doet het door begrippen die met het onderwerp samenhangen uit te diepen, en woorden aan te leren waarmee de begrippen verwoord kunnen worden. In vervolg daarop geeft het synoniemen van die woorden en behandelt vergelijkingen die met het onderwerp te maken hebben. Op die manier worden overbekende oefeningen in een zinggevend verband geplaatst.

Evenzo, in plaats van vaste voorzetsels op gegeven puntjes in te vullen, zoals de gebruikelijke oefening luidt, vraagt het boek de leerling, werkwoorden uit de tekst te nemen die een vast voorzetsel hebben, om daarmee zelf zinnen te maken die over het onderwerp van de tekst gaan. Of het boek geeft zelf werkwoorden en vraagt daarmee zinnen te maken over het gegeven onderwerp. Op deze manier is ook aansluiting gemaakt bij de grammatica, met name bij het onderscheid tussen voorwerp en bijwoordelijke bepaling.

Tenslotte, het boek vraagt niet: Waar verwijst dit woord naar?, maar b.v. Onderstreep alle woorden die asiel of een van zijn synoniemen herhalen. In dat geval is de leraar niet bezig met een controle, maar leert de leerling zijn eigen begrip van de tekst te controleren.

Kortom, wat de grammatica wordt aangewreven is van toepassing op heel het taalonderwijs: leerlingen houden zich bezig met het maken van controle-oefeningen die hun kennis moeten toetsen die door het boek zelf niet of nauwelijks wordt aangebracht. Een taalbeschouwelijke benadering kan daarin verandering brengen. Vandaar de leus die al vroeg in de geschiedenis van de taalbeschouwing is aangeheven: taalbeheersing = doen, taalbeschouwing = denken over doen (Van Calcar & Van Calcar, 1975: 28; zie nu Griffioen, 1982: 30). Vandaar ook titels als Taalbeheersing + Taalbeschouwing = Onderwijs in het Nederlands (Aalberts, 1974), Een ander Nederlands: Taalbeschouwing (Bonset, 1975) en Nederlands: eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing (Van Calcar & Meddens, 1976).

Rest mij de vraag, wat taalbeschouwing is, voor ik laat zien, wat grammatica vermag op de gebieden van schrijven, verbeteren en begrijpen van teksten.

Behalve om te praten over de wereld om hen heen gebruiken mensen de taal ook om te praten over de taal die zij gebruiken en over de manier waarop zij dat doen. Ieder kent daar voorbeelden van uit zijn of haar eigen praktijk: Schreeuw niet zo tegen me! Is dat een vraag? Je legt me dingen in de mond die ik helemaal niet zeg! Dan mag jij zeggen wat je bedoelde! We spreken hier van meta-communicatie (Bonset, 1975; Van Calcar, 1987). Taalbeschouwing is de professionele vorm van meta-communicatie te noemen, in zoverre zij door onderwijsmensen gepropageerd en ontwikkeld wordt tot een algemeen bruikbare methode. De taalgebruiker legt zich rekenschap af wat hij of een ander zegt dan wel gaat zeggen op de vier gebieden die we ten aanzien van taal kunnen onderscheiden: fonologie/spelling, syntaxis, semantiek en pragmatiek. Hij doet dat met kennis van zaken. Daarmee bedoel ik, dat hij in zijn uitspraken over taal en taalgebruik een beroep doet op regels. Twee voorbeelden hiervan, op het gebied van de semantiek en van de pragmatiek.

Iemand noemt een ander betrouwbaar, hetgeen door een derde ontkend wordt, met als gevolg dat het woord betrouwbaar ter discussie staat en beide mensen moeten aangeven, wat het woord voor hen inhoudt. Met name moeten ze antwoord geven op de vraag: aan welke voorwaarden (regels) moet iemand voldoen om betrouwbaar te mogen heten. Dit soort voorbeelden kunnen onbepaald worden aangevuld vanuit de praktijk van het taalgebruik: wat is er voor nodig, voordat ik iemand fascistisch noem, een liberaal, een anti-semiet, een (echte) politicus.

Iemand kan een ander steeds vragen stellen in de trant van: Is de deur dicht? Is er nog genoeg olie in het carter? Waar zijn de sleutels? Doet de bel het nog? Heb je water bij je? Een reactie van wie zo aangesproken wordt, kan zijn: je doet, alsof ik dat allemaal behoor te weten of daarvoor gezorgd moet hebben. Een repliek is mogelijk: ik vraag het alleen maar. Waarop de triptiek kan volgen: wanneer iemand iets vraagt, gaat hij ervan uit dat de ander antwoord kan geven, dus een vorm van verantwoordelijkheid in deze heeft. Je kunt je vragen ook anders formuleren, b.v.: ik heb niet gekeken, of de deur dicht was, jij? Of: ik heb de sleutels ergens neergelegd, maar kan ze niet meer vinden; weet jij ze? enz. Wie zo reageert, gebruikt taalbeschouwing om tot een betere verstandhouding te komen.

Het begrip van wat gezegd wordt, maakt deel uit van die verstandhouding; eveneens de poging tot herformulering, wanneer taalgebruikers voor elkaar niet duidelijk zijn. Taalbeschouwing omvat dan ook bevordering van zowel de lees- en schrijfvaardigheid als van de spreek- en luistervaardigheid.

Ik beperk me hier tot lezen en schrijven.

4.1. Grammatica en schrijven

Een leerling moet een verzoek aan de gemeente doen in verband met een feestavond in een openbare ruimte. Hoe komt hij aan de inhoud van zijn brief? Als leraar wil ik hem niet eenmalig helpen, maar hem een methode verschaffen die in het algemeen van nut is wanneer het gaat om vinden van inhoud of stof. Ik zal eerst een mogelijk resultaat geven, en vervolgens de methode met behulp waarvan dat resultaat bereikt is.

Ik ga uit van een handeling die te maken heeft met het verzoek, b.v.: een feest willen organiseren of een avond verzorgen. In termen van de grammatica betekent dit, dat ik naar een gezegde zoek, al dan niet vergezeld van wat ik noodzakelijke aanvullingen noem. Daaraan stel ik zogenaamde topische vragen: eerst de vragen naar de noodzakelijke aanvullingen wanneer deze nog niet (alle) gegeven zijn; vervolgens de vragen naar plaats, tijd, oorzaak, enz. Wanneer een antwoord zich beperkt tot een voornaamwoord, dan volgt de vraag naar de invulling daarvan. Voor de gegeven handeling levert dat het volgende resultaat op:

- Wie willen een feest organiseren? Wij. Wie wij, als wat of in welke hoedanigheid? Drie van mijn vrienden en ik, leerlingen van de Michiel de Ruyter School.
- Waarom willen we dat? Er is niets voor ons in ons dorp. Het is er altijd zo saai.
- Wanneer? Op een zaterdag in april.
- Hoe lang? Van 8 tot 3 uur.
- Waar? In het Verenigingsgebouw Ons Plezier.
- Hoe? Met een band en dansmuziek. Wat voor een band en wat voor een dansmuziek? De X-band die popmuziek maakt met een behoorlijk volume.

Wanneer deze vragen gesteld zijn, kunnen n.a.v. de antwoorden nieuwe vragen komen en nieuwe antwoorden. Zo kan het antwoord Het is er altijd zo saai de vraag uitlokken: hoezo saai? En het antwoord: In het Verenigingsgebouw: Waarom daar?

De methode die aan deze uitwerking ten grondslag ligt, is deze. De leerling wordt gevraagd de volgende stappen te zetten:

1. Kies een handeling of toestand waarover je iets wil zeggen; kies daarvoor een werkwoord of werkwoordelijke uitdrukking: zoals een feest organiseren. Wanneer je rekening houdt met de tekstsoort, kan je beginnen met de vermelding van de taalhandeling: iemand verzoekt iemand iets; met welk doel? een feest organiseren.
2. Voeg daarbij wat je nodig vindt om dat werkwoord te gebruiken: wij willen een feest organiseren.

3. Stel topische vragen aan deze handeling: wat voor een feest willen jullie organiseren? waar? wanneer? onder welke omstandigheden? waardoor? waarom? met welk effect? enz.
4. Beantwoord die vragen en stel aan de antwoorden zelf ook weer vragen. (Cf. Drop & De Vries, 1976: 81, 108; Drop 1983; Van Calcar, 1983: 210.)

De leerling kan ook beginnen met het noteren van allerlei gegevens die bij hem opkomen, om ze vervolgens te ordenen m.b.v. de voorafgaande methode: de vragen dienen dan om de gegevens hun juiste plaats te geven.

Natuurlijk is het probleem, de juiste topische vragen te stellen, omdat de relevantie zal afhangen van de precieze handeling en dus niet van te voren vaststaat. Eveneens is het probleem, tot hoever je door moet vragen (cf. Schuurs, 1989: 139). Maar het punt is, dat een leerling die moeite heeft met iets op papier te krijgen, met zo'n stappenplan op weg geholpen kan worden en een begin kan maken waarover hij en zijn leraar verder kunnen praten. Van dezelfde vragen kan de leraar dan ook gebruik maken om zijn leerling verder te helpen. De leraar kan namelijk steeds waar hij onvoldoende inlichtingen krijgt, in de kantlijn van het werk een vraag stellen die de leerling alsnog moet beantwoorden ter aanvulling van zijn schrijven. Hij kan de leerling bovendien leren, zelf deze vraagmethode te hanteren, wanneer hij het werk van anderen leest en op deze wijze zijn kritisch leesvermogen ontwikkelen. Met name kan hij leren na te gaan, of de tekst op alle relevante vragen antwoord geeft, die voortvloeien uit wat er wel staat.

Men kan tegenwerpen: wat heeft dat met grammatica te maken, want dat gebeurt toch allang bij taalbeheersing zoals in het werk van Drop en diens leerlingen? Zeker, maar deze maken dan ook gebruik van de grammatica, overigens zonder daar al te expliciet over te zijn of de benodigde grammatische kennis zelf aan te leren (cf. Van Calcar 1988a over deze kwestie). Waar ik met name voor pleit, is dat het gebruik van de grammatica bewust, systematisch en op alle gebieden van taalbeheersing plaats heeft.

Tot slot merk ik op, dat de grammatica die ik bepleit, succesvol lijkt te zijn voor het gegeven doel. Twee bevindingen uit Rijlaarsdam (1988) zijn, dat onderwijs waarin leerlingen zinnen leren opbouwen en uitbreiden effect heeft; dat geldt ook voor hulpvragen die leerlingen informatie over het onderwerp ontlokken. Twee van zijn aanbevelingen luiden: bied de leerlingen bij schrijven hulp, b.v. via vragen; leer hen zelf vragen stellen over gegevens.

4.2. Grammatica en stijl

Tot nog toe ontbreekt het aan een methode die leerlingen kan helpen stijlfouten te verbeteren, terwijl ook hier grammatica zijn nut kan bewijzen. Ik kan dat laten zien aan de hand van een schoolonderzoek 5 havo dat betrekking heeft op stijl. Het heeft de volgende aanhef: "Verbeter, indien noodzakelijk, de fout(en) in onderstaande zinnen. (...) Bevat een zin geen fout(en), vermeld dan expliciet

"goed". - Het volgende voorbeeld is representatief voor de zestien zinnen waar het schoolonderzoek uit bestond. Na het voorbeeld laat ik de grammatische procedure volgen die een leerling kan helpen de zin te onderzoeken op eventuele fouten. Daarna bespreek ik, wat de procedure aan het licht heeft gebracht. Let wel, ik beweer niet, dat een leerling dergelijke fouten moet kunnen opsporen, maar wel: dat als een leraar meent dat hij ze moet kunnen aanwijzen in een gegeven zin, dat hij hem dan ook een methode in handen moet geven die hem daarbij helpt.

Geen van allen waren tevreden met de hulp die hen voor een week terug geboden werd.

- a. iemand was tevreden met iets
- b. geen was tevreden met de hulp
- c. welke geen? Geen van allen
welke hulp? Die hen voor een week terug geboden werd
 - a. iets werd (aan) iemand geboden
 - b. de hulp (= die) werd hun/aan hen geboden
 - c. wanneer? een week terug
voor hoe lang? voor een week

Een leerling zal niet meteen uit zichzelf tot dit resultaat komen, maar hij kan het leren. Daarvoor heeft hij kennis van het Nederlands nodig. Of hij heeft deze kennis al en in dat geval dient de methode, om deze kennis te activeren. Of hij heeft deze kennis niet en dan is het de taak van de leraar, hem te leren, b.v. dat geen de kern is van de woordgroep geen van allen, en dat de kern het getal van de persoonsvorm bepaalt; dat we volgens sommige taalregelaars in de schrijftaal als vorm van het meewerkend voorwerp hun gebruiken, maar na een voorzetsel de vorm hen (Hermkens, 1970: 32); dat bepalingen antwoord geven op een vraag en dat het vraagwoord een aanduiding geeft van de juiste vorm van de bepaling. In het gegeven voorbeeld moet hij dan ook kiezen tussen de vraag wanneer? of voor hoe lang? en overeenkomstig antwoorden. Voor meer voorbeelden, zie Van Calcar 1989a, b.

Natuurlijk, dit zijn de fouten die door anderen zijn gemaakt, of misschien wel voor de gelegenheid door de schoolonderzoeker in elkaar gezet. Maar een leerling maakt ook zelf stijlfouten en zijn leraar streept ze aan. In dat geval zal hij een manier moeten hebben, om te zien, wat hij fout heeft gedaan. Eveneens is hij gebaat bij een methode, wanneer hij zelf aarzelt, of een door hem geschreven zin wel goed is.

4.3. Grammatica en tekstbegrip

Goede lezers stemmen én hun manier van lezen én de mate van hun tekstbegrip die zij willen bereiken, af op hun doel. Die afstemming kan als volgt tot uiting komen. Zij activeren relevante kennis, zowel van het onderwerp in kwestie als van taal en taalgebruik. Zij gebruiken deze kennis in combinatie met tekstgegevens als titel, kopjes, indeling, zinnen die eruit springen enz., om verwachtingen op te wekken, niet expliciet gegeven informatie uit de tekst af te

leiden en conclusies te trekken. Daarnaast richten zij hun aandacht op de vaststelling van hoofdzaken en evalueren zij de inhoud op interne consistentie. Tenslotte houden ze in de gaten, of ze de tekst nog steeds begrijpen en werken onbegrip weg door herlezen, door samenvatten van tekstdelen of door zichzelf vragen te stellen. Tijdens het lezen zullen zij zich nauwelijks bewust zijn van deze handelingen. Pas wanneer ze het door hen gestelde doel niet bereiken of op onbegrip stuiten, zullen zij genoemde handelingen bewust uitvoeren, b.v. als volgt (Henneman & Van Calcar, 1988):

- zij proberen moeilijke woorden meer vertrouwd te maken, door gebruik van context of door afleiding op basis van hun morfologische en etymologische kennis;
- zij leggen verbanden, b.v. met behulp van de vraag: wat heeft de voorgaande uitspraak te maken met de volgende?
- zij stellen vast, van welke handeling in een given passage sprake is, b.v. met behulp van de vraag: wat doet iemand die dat zegt, op deze plaats in de tekst?
- zij activeren kennis van zinsstructuren, b.v. met behulp van topische vragen vanuit het gezegde van de zin: iemand vraagt iets. Waarom? Met welk effect? Om wat te bereiken?
- zij stellen samenhang vast b.v. door na te gaan, op welke vraag een stuk tekst een antwoord is.

Een voorbeeld ter illustratie. De Nederlandse politicus drs. R. Lubbers uitte zich bij gelegenheid als volgt: "Welnee, er is als het ware, het wordt soms met "no nonsense" aangeduid, soms met andere typering van pragmatisme, maar er is meer een houding van analyse en luisteren. (...) De paradox zit hierin, naar mijn gevoel, dat daar op zichzelf een hele duidelijke ideologie onder zit. Men mikt als het ware op het ideële zoals het op het grondvlak tot stand kan komen. Niet gewoon mooipraterij, uitgaan van realiteiten om het zo maar eens te zeggen. En tegelijkertijd daar niet helemaal bij stil te staan. En zo nu en dan open te staan voor de sprong, voor de mutatie, voor de kwalitatieve verandering, de grensverlegging. Dan komt het hart erbij. Dat is natuurlijk een buitengewoon boeiend spel." (De Groene Amsterdammer 23.8.89, p. 23)

Om greep op de tekst te krijgen ben ik overeenkomstig de leestheorie die ik hierboven schetste, op de volgende manier te werk gegaan.

- Er is iets. Wat? no nonsense, pragmatisme (anderen), een houding (ik).
- Er zit een hele duidelijke ideologie onder. Waaronder? Onder die houding.
- Iemand mikt op iets. Op wat? Op het ideële dat op het grondvlak tot stand kan komen. Wat is het verband met het voorgaande? Welke vraag kan ik stellen om dat verband op te roepen? B.v.: hoezo? Hoezo zit er een ideologie onder? Nou, men mikt op... Maar wat bedoelt Lubbers met grondvlak. Er staat: ONDER die houding is een ideologie en die ideologie komt OP een grondvlak. Misschien is er verwarring van onder en boven, en bedoelt de spreker: die houding is het grondvlak waaronder een ideologie schuil gaat en die steunt op die houding; in dat geval is er sprake van een contaminatie.

- Een werkwoord ontbreekt. Men wil geen mooipraterij, men wil uitgaan van realiteiten? Dus een vervolg van men mikt op? men mikt op iets, men wil niet dit, maar dat? Dus, men mikt op het ideële: uitgaan van realiteiten?
- Opnieuw ontbreekt het werkwoord, opnieuw een vervolg van men mikt op, men wil?
- Hij spreekt van paradox. Paradox = het ene lijkt in strijd met het andere. Zijn er dan twee dingen die hij noemt en die tegenstrijdig lijken? Ja: uitgaan van realiteiten en ook weer niet.

Wat ik hier laat zien, en waar ook andere auteurs op wijzen, is dat grammatica van nut is voor de oplossing van onbegrip (cf. Stutterheim, 1954; De Glopper & Rijlaarsdam, 1983: 94). Het verhaal van Lubbers leidde bij mij tot interpretatieproblemen: ik begreep zijn tekst zo nu en dan gewoonweg niet. Om tot begrip te komen heb ik een vraagstelling gehanteerd die gebaseerd is op de door mij voorgestelde grammatica-methode. Dat werkte. Een werkwijze die eveneens op grammatica is gebaseerd, maar meer intuïtief en minder methodisch geeft Hulshof & Klomp 1979.

4.4. Grammatica en kennisverwerving

De grammatica kan ook haar dienst bewijzen, wanneer het gaat om kennisverwerving, met name om het zich eigen maken van begrippen (cf. Van Calcar 1987: 126; 141). Ik geef eerst een voorbeeld, dat ik daarna toelicht.

Een leerling moet zich het begrip maatschappij eigen maken, op zijn niveau, en als bewijs van zijn kunnen er een klein verhaal over vertellen, b.v. in een geschiedenisproefwerk. Daarvoor ontleedt hij het woord etymologisch en morfologisch: maat, maatschap. Een maat is een makker, partner, iemand die je bijstaat, op wie je aan kunt, met wie je afspraken hebt gemaakt, met wie je samen werkt, enz. Zoiets kan een leerling al weten. Het volgende zal hij in een woordenboek moeten opzoeken. Een maatschap is een officieel verband, mensen verplichten zich tot iets; een overeenkomst waarbij twee of meer personen zich verbinden iets in gemeenschap in te brengen en het voordeel samen te delen (Van Dale). Vervolgens stelt hij zichzelf topische vragen aan het materiaal dat de ontleding tevoorschijn heeft geroepen: waarvoor werken ze samen of waarvoor zijn ze maten, met welk doel? Om er beter van te worden, om elkaar te kunnen helpen, om te zorgen dat je plezierig werkt. Met welk effect? Je maakt afspraken, waar je je aan houdt. Voor hoe lang? Zolang als het duurt, zo lang als je wil, altijd. Daarna geeft hij synoniemen of omschrijvingen van het woord maatschappij, al dan niet met behulp van het woordenboek: 1. vereniging 2. samenleving, omgang en verkeer van mensen. Hieraan kan hij dezelfde vragen stellen als aan maat of maatschap. Uit het resultaat van zijn werk kan hij het verhaal samenstellen dat hij nodig heeft. Dit verhaal geeft te kennen, wat hij op dat moment voor begrip heeft van wat een maatschappij is. Op basis daarvan kan de leraar nagaan, welke begripselementen daaraan nog ontbreken. Zie voor een verantwoording van deze wijze van werken: Henneman & Van Calcar, 1988: 148.

Het nut van de geschetste analyse is, dat de leerling uitgaat van de kennis die hij al heeft, en tegelijkertijd kan vaststellen, wat hij nog niet weet, met name wanneer hij op bepaalde topische vragen geen of onvoldoende antwoord kan geven. Naar die antwoorden kan hij op zoek gaan, zodat hij zijn kennis aanvult en ontwikkelt.

De grammatische vaardigheid waarvan de leerling gebruik maakt, is opnieuw dat hij aan een gezegde met diens noodzakelijke aanvullingen vragen stelt, die aanvullende betekenissen opleveren en daarmee de gegeven handeling of toestand opnemen binnen een groter geheel van de werkelijkheid.

4.5. Grammatica en tweede-taalverwerving

Wie door onderwijs Nederlands leert als tweede taal, leert onder meer zinnen maken. Hij kan daarbij geholpen worden met een procedure die gebruik maakt van de grammatica. Ik kan dat laten zien door een opdracht aan te halen die een van mijn collega's geeft aan tweede-taalleerders. Deze opdracht, die een toepassing is van Adriaensen-Busch 1984: 206 en Van der Ree 1983: 101, is de volgende.

Neem een handeling, gebeurtenis of toestand in je hoofd. Geef die een naam. Je hebt dan een werkwoord. Gebruik dat werkwoord. Hoeveel aanvullingen heb je nodig om dat werkwoord uit te drukken? Noem ze. Ga dan verder, door beantwoording van de vragen: waarom? hoe? wanneer? waar?

Afhankelijk van het niveau wordt de opdracht aangepast, b.v. als volgt. Op een tafel liggen kaartjes met de namen van allerlei handelingen, toestanden of gebeurtenissen, dus met werkwoorden. De tweede-taalleerder neemt er een uit. Hij kiest vervolgens uit een andere groep van kaarten een kaart met de naam van een persoon, dier of voorwerp en combineert die met de eerste. Een handeling enz. heeft immers tenminste altijd één aanvulling. Daarna moet hij beslissen, of dat voldoende is. Is er sprake van lopen als er iemand voortschrijdende bewegingen maakt? Ja! Is er sprake van slaan als er iemand zijn handen uitsteekt? Nee, daarvoor heb je er twee nodig: Mieke slaat haar man. Enz. Tenslotte kiest hij aanvullende betekenissen uit verschillende stapels kaarten die gerubriceerd zijn m.b.v. vraagwoorden: waarom?, waar?, wanneer?, hoe? enz.

Op deze wijze leert de tweede-taalleerder - uitgaande van zijn kennis van de werkelijkheid - de structuur van een Nederlandse zin verkennen; doet ervaring op met wat semantisch wel en niet mogelijk is; kan onderwezen worden in de morfologische veranderingen die door bepaalde combinaties vereist worden, kan vanuit de rechte volgorde van de zin oefenen met inversie en alle mogelijke verplaatsingen binnen het geheel van de zin, enz.

4.6. Grammatica en spelling

De spelling van het werkwoord vraagt veel aandacht binnen het geheel van het spellingsonderwijs (cf. Van Peer, 1982: 7; Assink, 1980: 768; Van Calcar, 1979: 205). In verband daarmee wordt in elk geval de combinatie van onderwerp en gezegde behandeld, of in een andere terminologie: de eerste noodzakelijke aanvulling van de gegeven werkwoorden. Deze behandeling brengt met zich mee, dat ook bij de spelling uitvoerig over het werkwoord gesproken moet worden: wat werkwoorden zijn, waarvoor ze dienen, wat ze betekenen. Ik zou in mijn uitleg uitgaan van de werkelijkheid: werkwoorden drukken een handeling enz. uit; wanneer je zo'n handeling wil uitbeelden, heb je daarvoor "spelers" nodig, in elk geval één; deze ene is bepalend voor de vorm van het werkwoord, enz.

5. Van oude naar nieuwe grammatica

Om van grammatica naar taalbeschouwing te komen is een nieuwe grammatica nodig. Ik wil geen weg wijzen, zonder niet tevens op zijn minst aan te duiden, hoe een leraar deze nieuwe grammatica kan bereiken vanaf de plek waar zij, hij zich bevindt.

De oude situatie is in het algemeen dat leerlingen een vorm van de traditionele grammatica onderwezen krijgen, waarbij de volgorde is: persoonsvorm, onderwerp, werkwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp. Hierna kunnen variaties optreden: eerst het naamwoordelijk gezegde, dan de bepalingen of omgekeerd; vervolgens het meewerkend voorwerp en het voorzetselvoorwerp. Een nadeel van de volgorde is, dat het begrip persoonsvorm veel te abstract is en niets zegt over de structuur van de zin; een nadeel van de opsomming is, dat een leerling kan menen, dat de genoemde zinsdelen in elke zin kunnen voorkomen.

Een leraar kan van oud naar nieuw komen, wanneer hij met zijn leerlingen praat over het werkwoord als een handeling, gebeurtenis of toestand die een of meer spelers of betrokkenen vragen, in elk geval een speler die onderwerp wordt genoemd. (De vorm die het werkwoord dan aanneemt, heet persoonsvorm). Afhankelijk van het soort werkwoord treedt er wel of geen voorwerp op; en afhankelijk van de aanwezigheid van een voorzetsel, is dat voorwerp een lijdend of een voorzetselvoorwerp. Enz. Een voordeel van deze gang van zaken is, dat een leerling meteen al iets leert over structuren, dus ook van te voren weet, wat hij in een zin kan verwachten en niet meer, zoals vaak gebeurt, naar een lijdend voorwerp zit te zoeken, terwijl dat er gewoonweg niet in kan staan. Hij gaat namelijk uit van wat hij op basis van het gegeven werkwoord mag verwachten. Tegelijk wordt het nieuwe zo met het oude verbonden, dat de bekende, traditionele benoemingen als vanzelf kunnen verschijnen. Uit deze korte aanduiding kan blijken, dat de weg van oud naar nieuw niet zo lang hoeft te zijn. Uitvoeriger heb ik de te volgen weg aangegeven voor basisschool- en brugklasleraren in Moer: "Een ander tekstonderwijs: een andere grammatica" (1981), waarnaar ik dan ook verwijs voor een uitvoerige toelichting en verantwoording.

6. Grammatica, deel van taalbeschouwing

Een leerling die op de door mij gedemonstreerde wijze zowel zijn kennis als zijn schrijf- en leesvaardigheid helpt ontwikkelen, is bezig met taalbeschouwing die zijn uitgangspunt vindt in de grammatica (semantiek en syntaxis). Vanuit deze praktische gerichtheid op schrijven en lezen kan taalbeschouwing uitgebouwd worden tot een ideële, kritische taalbeschouwing (Van Calcar 1987: 28). Dat is het geval wanneer men zich richt op vragen als: van wie komt de tekst en welk belang dient ze; in welke bewoordingen is ze gesteld? zijn het ook mijn woorden? welke visie op de werkelijkheid spreekt uit het woordgebruik? en wat zegt de tekst niet? Deze ideële vorm van taalbeschouwing is dan gegrond op een stevige, materiële basis, namelijk (systematische) kennis van de taal. Vervolgens kunnen leerling en leraar verder gaan op hun weg naar taalbeschouwing, kunnen zij ook het gebied van de taalhandeling (pragmatiek) binnen hun gezichtskring halen. Ik zie dus deze weg voor me: een hervorming van de huidige schoolgrammatica langs de lijnen die ik schetste in par. 5, zodanig dat ze taalbeschouwingsonderwijs mogelijk maakt in dienst van praktische en ideële doelen. Deze grammatische vorm van taalbeschouwing wordt uitgebouwd tot zij ook de pragmatiek omvat.

Tot slot. Intussen zijn de eindtermen taalbeschouwing verschenen. Wat in de voorstellen ontbreekt, is een visie, een stellingname, waarom de genoemde zaken zo nodig binnen het onderwijs gehaald moeten worden, een achterliggend leerplan (Van Gelderen, 1989). Met name ontbreekt de relatie taalbeschouwing en taalbeheersing, terwijl juist het antwoord op de vraag, wat aan taalbeschouwing nodig is, gekoppeld moet worden aan de vraag, wat aan taalvaardigheid nodig is. Dit pleidooi kan men al terugvinden in de brochure uitgegeven door de Stichting Leerplan Ontwikkeling: Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing (Van Calcar, Clemens, Henneman, Leeftang en Pleging, 1984).

Literatuur

Aalberts, H., W. van Calcar & H. Meddens, Taalbeheersing + Taalbeschouwing = Onderwijs in het Nederlands, in Moer 1974-3/4 (congresnummer): 134-136.

Adriaansen-Busch, M., & P. Adriaansen, Het onderwijzen van Nederlands als tweede taal, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984.

Assink, E.H.M., De relatie tussen grammaticale kennis en spelvaardigheid, in Levende Talen 355 (1980): 765-770.

Bonset, H., W. van Calcar, H. Meddens & A. Struijk, Een ander Nederlands: Taalbeschouwing, in Moer 1975-3: 167-183. Kongres 1975. Ook verschenen in: P. Kuyser & G. Tienstra-Schipperheijn (red.), Het beste uit Moer 69-78, VON, Veghel, 1980.

Calcar, W. van, Grammatica in het basis- en het voortgezet onderwijs, in Levende Talen 293 (1972): 524-534.

Calcar, W.I.M. van, Taalbeschouwing. Naar een materialistische taaltheorie voor het onderwijs, Muusses, Purmerend, 1975.

Calcar, W.I.M. van, Grammatica als deel van taalbeschouwing, in Levende Talen 340 (1979): 203-217.

Calcar, W.I.M. van, Een ander tekstonderwijs, een andere grammatica, in Moer 1981-6: 36-48.

Calcar, W.I.M. van, Een nieuwe grammatica. Voor taalbeschouwing en taalbeheersing, Acco, Leuven/Amersfoort, 1983.

Calcar, W.I.M. van, Een onderwijsgrammatica, in: Tijdschrift voor taalbeheersing 6 (1984): 190-200.

Calcar, W.I.M. van, Theorie en praktijk van taalbeschouwing. Semantiek, pragmatiek, argumentatie, Acco, Leuven/Amersfoort, 1987.

Calcar, W.I.M. van, Het Grammatica Schandaal, in: F. Zwitserlood (red.), Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs. Verslag van de derde Conferentie, VALO-Moedertaal, Enschede, 1988.

Calcar, W.I.M. van, Taalbeschouwing en leesonderwijs, in Levende Talen 429 (1988a): 170-173.

Calcar, W.I.M. van, Grammatica voor taalbeheersing: zinsordening of zinscombinatie? in Tijdschrift voor Taalbeheersing 11 (1989): 133-137.

Calcar, W.I.M. van, Grammatica als instrument voor schrijven, in Levende Talen 442 (1989): 391-394.

Calcar, C. van, & W.I.M. van Calcar, Onderwijs aan (arbeiders)kinderen. School, buurt en maatschappij, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975.

Calcar, W.I.M. van & H. Meddens, Nederlands: eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing, in Levende Talen 321 (1976): 536-564.

Calcar, W.I.M. van, J. Clemens et al., Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing. B-deel Modelonderwijsleerplan PABO, SLO, Enschede, 1984.

Calcar, W.I.M. van & K. Henneman, Leesonderwijs en taalbeschouwing, in Het schoolvak Nederlands. Tweede conferentie. Ufsia, Antwerpen, 1987.

Calcar, W.I.M. van & K. Henneman, Leesonderwijs: onderwijs in strategisch handelen. Een demonstratie, in Vonk 18.4 (1988): 186-200.

Drop, W., Instrumentele tekstanalyse. Ten dienste van samenvatten, opstellen van begripsvragen, tekstverbeteren, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983.

Drop, W., & J.H.L. de Vries, Schrijven op feiten en de longitudinale voorbereiding daarop, in Schrijven op school, DCN-Cahier 3, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976.

Gelderen, A. van, Moet taalbeschouwing een eindterm van de basisvorming zijn? in Levende Talen 441 (1989): 350-352.

Glopper, K. de, & G. Rijlaarsdam, Taalbeschouwing als alternatief voor traditioneel grammatica-onderwijs? in: Levende Talen 397 (1983): 93-103.

Griffioen, J., Tegenspraak, m.m.v. H. Damsma en A.J. Evenboer, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982.

Henneman, K. & W.I.M. van Calcar, Problemen met tekstbegrip: directe instructie in het gebruik van strategieën een mogelijke oplossing, in A. van der Leij & J. Hamers (red.), Dyslexie 88.

Hermkens, H.M., Verzorgd Nederlands, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1970.

Hulshof, H., & H.N. Klomp, Training in grammaticale analyse, Nib, Zeist, 1979.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidaktiek, Moedertaaldidaktiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs, Coutinho, Muiderberg, 1986.

Peer, W. van, Het anker leert nooit zwemmen - ook al ligt het steeds in het water. Beschouwingen bij de spellingproblematiek, in Moer 1982-5: 2-15.

Ree, S. van der, Recht doen aan krompraters. Ideeën voor leraren met anderstaligen in de klas, Coutinho, Muiderberg, 1983.

Roger, R., Taalbeschouwingsonderwijs: naar een strategie, in: Vonk 18.4 (1988): 171-179.

Rijlaarsdam, G., De consequenties van schrijfonderzoek voor schrijfonderwijs, in Levende Talen 440 (1989), 268-270.

Schuurs, U., Een reactie op Van Calcar, in Tijdschrift voor Taalbeheersing 11 (1989): 138-143.

Stutterheim, C.F.P., Taalbeschouwing en taalbeheersing, Meulenhoff, Amsterdam, 1954.