

**Jannemieke van de Gein**

## **CONTOUREN VAN NIEUW GRAMMATICA-ONDERWIJS IN DE ONDERBOUW: EEN SCHETS**

### **1. Inleiding**

In deze bijdrage wil ik de herziening van het grammatica-onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs ter discussie stellen. Hoewel zo'n herziening niet werkelijk op handen is, is er naar mijn smaak juist nu wel aanleiding toe de inhoud van dat grammatica-onderwijs opnieuw kritisch te beschouwen.

Eén aanleiding is het pleidooi voor de invoering van het vak taalkunde in de bovenbouw. Los van het realiteitsgehalte van dat pleidooi, los van hoe gewenst de invoering van zo'n vak eigenlijk is, roept het toch in ieder geval de vraag op wat taalkunde voor het onderwijs zou kunnen betekenen, niet alleen in de bovenbouw, ook in de onderbouw.

Daarmee kom ik meteen op het tweede punt dat volgens mij een aanleiding is voor een herbezinning op het grammatica-onderwijs in de onderbouw. Enkele van de pleitbezorgers van de bovenbouwtaalkunde ventileren immers, geheel ongevraagd, ook hun mening over de inhoud van onderbouwtaalkunde, en mij lijkt het daarom verstandig, en ook vruchtbaar, de handschoen op te rapen.

Ook recent beschikbaar gekomen feiten over grammatica-onderwijs vormen een aanleiding. Zowel Schuurs als ik deden onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs (Schuurs 1990; Van de Gein 1991a). Hoe verschillend deze studies ook zijn, één min of meer gelijklopende conclusie kan uit beide getrokken worden en die luidt dat, gezien doelstellingen en effectiviteit, de traditionele inhoud van dat onderwijs beslist aandacht verdient.

Hierna geef ik eerst kort weer wat volgens sommige taalkundigen in de onderbouw de consequenties moeten zijn van de invoering van taalkunde als vak in de bovenbouw. In dat verband worden ook de doelstellingen van het grammatica-onderwijs nog eens naar voren gehaald. Daarna volgt een beknopte samenvatting van de, in deze context, belangrijkste onderzoeksresultaten van Schuurs en Van de Gein. Tenslotte schets ik de contouren voor een nieuwe inhoud van het grammatica-onderwijs in de onderbouw.

## 2. De relatie tussen grammatica-onderwijs in de onderbouw en het taalkunde-onderwijs in de bovenbouw: meningen

In deze paragraaf ga ik in op meningen van voorstanders van de invoering van taalkunde in de bovenbouw. In het bijzonder besteed ik aandacht aan de consequenties die enkele van deze opvattingen hebben voor het onderwijs in de onderbouw. Een versmalling en vooral verarming van het grammatica-onderwijs ligt in het verschiet.

Twee van de pleitbezorgers van taalkunde-in-de-bovenbouw zijn Bennis en Klein (Bennis 1991; Klein 1991). Bennis stelt dat de bovenbouwtaalkunde per se geen taalvaardigheidsonderwijs moet worden. Hij onderschrijft dan ook met zoveel woorden de doelstelling die geformuleerd wordt in de voorlopige voorstellen van de CVEN en hij merkt daarover het volgende op: "... deze doelstelling staat haaks op de vrij algemeen voorkomende visie dat voorzover taalkunde in het onderwijs moet worden opgenomen dit toch vooral moet plaatsvinden als onderdeel van het taalvaardigheidsonderwijs en dan gericht op het ontwikkelen van praktische vaardigheden".

Wel laat hij zien dat het één niet helemaal<sup>6</sup> zonder het ander kan als hij, bij wijze van voorbeeld, stelt dat "een bekend schrijfadvis is ...: vermijd de tangconstructie; om deze constructie te kunnen vermijden, moet je weten wat de tangconstructie is; enig taalkundig onderwijs is nodig om dit uit te leggen." Maar hij haast zich te verklaren dat "hoewel een relatie tussen taalvaardigheid en taalkunde zeer zeker gelegd zou moeten worden, het uitdrukkelijk niet de bedoeling is om taalkunde op deze praktische manier ondergeschikt te maken aan het taalvaardigheidsonderwijs" (Bennis o.c., p. 238). Hoewel Bennis dus stellig van mening is dat verbetering van de taalvaardigheid in elk geval in de bovenbouw volledig buiten de orde is, constateert hij evenzogoed dat het taalvaardigheidsniveau van schoolverlaters (Bennis noemt onder meer het stelvaardigheidsniveau van eerste-jaarsstudenten) bedroevend laag is. De voor de hand liggende conclusie luidt dan ook dat het taalvaardigheidsonderwijs dat nu gegeven wordt (en volgens Bennis stikt het in het moedertaalonderwijs van de vaardigheidstrainingen), absoluut niet voldoet. Bennis formuleert geen alternatief; en waarom zou hij ook, als belangenbehartiger van de bovenbouwtaalkunde?

Klein, net als Bennis een taalkundige, lijkt uit een heel ander vaatje te tappen. Op de eerste plaats articuleert hij, in tegenstelling tot Bennis, wel vrij nadrukkelijk enige wensen met betrekking tot het grammatica-onderwijs in de onderbouw. Immers, hij stelt: "als we in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs een andere vorm van taalkunde-onderwijs willen introduceren, dan kunnen we dat alleen maar doen op basis van gedegen onderwijs in de traditionele grammatica" (Klein o.c., p. 255). Volgens hem is dat onderwijs tevens van belang voor het moderne vreemdetalenonderwijs en voor het begrijpen en vermijden van fouten. Hij pleit voor een grondige training in woordbenoemen en zinsontleding en doet daar ook concrete voorstellen voor: in de eerste klas moet alles behalve de bepaling van gesteldheid

behandeld worden, en het naamwoordelijk gezegde moet \*opdat het niet direct al in het begin problemen oproept\* (o.c., p. 256) pas laat aan bod komen. In de tweede klas wordt de samengestelde zin behandeld, en kan ook inbedding behandeld worden.

Klein staat in zijn opvatting niet alleen: ter conferentie verkondigde ook Hulshof dat ten behoeve van het taalkunde-onderwijs in de bovenbouw het complete termen- en begrippenapparaat van de traditionele grammatica in de onderbouw behandeld moest worden. Afgezien van de enigszins kwalijke dampen die hangen rondom de opvatting dat de onderbouw een dienstverlenend instituut zou kunnen zijn, zij terzijde ook nog opgemerkt dat er kennelijk niets nieuws onder de zon is. Immers, in 1982 al schreef Wesdorp dat hij bij het bestuderen van literatuur waarin het nut van het traditionele grammatica-onderwijs werd verdedigd, steeds was gestoten op weer andere argumenten die moesten dienen tot behoud van dit onderwijs. Hem trof in het bijzonder de \*vreemde behoudzucht, die tot vindingrijkheid heeft geleid\* (Wesdorp 1982, p. 31).

Als Klein met behulp van de traditionele grammatica in de onderbouw de basis heeft gelegd (of heeft laten leggen) voor het taalkunde-onderwijs in de bovenbouw, kan daar bijvoorbeeld behandeld worden wat beknopte bijzinnen zijn, hoe je ze kunt herkennen en wanneer je ze kunt gebruiken. Ook wat de inhoud van de bovenbouwtaalkunde betreft, verschilt Klein dus van mening met Bennis. De laatste is immers wars van taalvaardigheidstraining, terwijl juist de \*praktische toepasbaarheid\* voor Klein "een belangrijk criterium bij de keuze van onderwerpen voor het taalkunde-onderwijs in de hogere klassen (is), vooral in het begin" (Klein, o.c., p. 256).

Voor de goede orde wil ik hier kort memoreren wat het doel van grammatica-onderwijs is. Of was? De doelstelling bij uitstek is natuurlijk het leveren van een termen- en begrippenapparaat waarmee over taal en taalgebruik gesproken kan worden. Bovendien is dat termen- en begrippenapparaat, plus een zekere mate van inzicht in taalstructuur, nodig voor het leren van de vreemde talen op school. Merk nu op hoe in het bijzonder zo'n opvatting als die van Klein het doel van grammatica-onderwijs ernstig lijkt te reduceren. Immers, voor het toepassen van kennis (en dus voor het \*vermijden van fouten\*, zie hiervoor) lijkt het hem pas tijd in de hogere klassen. En zo dient het grammatica-onderwijs dus geen andere doelen dan die der facilitering van het taalkunde- en vreemde-talenonderwijs. Dat de leraar Nederlands zo'n toch niet te verwaarlozen hoeveelheid stof zou moeten behandelen ten behoeve van andere vakken lijkt mij eigenlijk niet verdedigbaar. Bovendien gaat het definiëren van een zodanig afgekalfde doelstelling volledig voorbij aan de mogelijkheid het grammatica-onderwijs vorm te geven vanuit een toegepast-taalkundige visie. Van zulk onderwijs is de doelstelling wel, en dat zeer nadrukkelijk, om een termen- en begrippenapparaat te leveren ter beschouwing van taal en taalgebruik. Maar de doelstelling van zulk onderwijs is breder, aangezien het zich tevens ten doel stelt taal en taalgebruik te verbeteren. In de volgende paragrafen doe ik uit de doeken om welke taal en om welk taalgebruik het draait in

dergelijk vaardigheidsgericht grammatica-onderwijs. In de paragraaf daarna licht ik, aan de hand van feiten, toe wat de inhoud van dat onderwijs zou kunnen zijn.

### **3. De relatie tussen grammatica-onderwijs en taalvaardigheid**

Wat voor taal, en wat voor taalgebruik, laten zich eigenlijk bestuderen met het traditioneel-grammaticale termen- en begrippenapparaat? Op wat voor taal en op wat voor taalgebruik kun je met behulp daarvan nu eigenlijk reflecteren? En wat houdt die bestudering dan in? Mij schijnt het toe dat het antwoord op de eerste twee vragen alleen maar kan luiden: geschreven taal. En de reflectie betreft dan het syntactisch-semantisch micro-niveau van tekst: de zinsbouw en de zinsverbanden. Concreet houdt dat in dat bijvoorbeeld aan de orde kan komen waardoor zinnen in de eigen teksten van leerlingen volstrekt onbegrijpelijk zijn; of leerlingen werkelijk bedoelen wat ze letterlijk schrijven; wat maakt dat de tekst zo ongestructureerd opsomt en opsomt en doordraaft en doordraaft, en vooral: wat dat ongedaan maakt; waardoor een tekst zo saai wordt; en dat er niet één goede zin in de tekst staat.

Gesproken taal leent zich niet zomaar zonder meer voor dat type reflectie, zeker niet met het oog op prestatieverbetering. Merk in dit verband ook op dat, als Bennis en Klein reppen over mogelijk te behandelen praktisch-taalkundige onderwerpen, zij hun voorbeelden ook ontleenen aan constructies die alleen maar opvallen in geschreven taal, zoals (Bennis) de tangconstructie en (Klein) de verkorte bijzin, samentrekking en tante Betjes.

Misschien gaat het te ver om te beweren dat "schrijfvaardigheid de spil van het curriculum Nederlands" zou moeten worden, zoals iemand wel eens ooit geroepen heeft (t.w. Rijlaarsdam 1986, p. 149), maar als het, mede met het oog op prestatieverbetering, gaat om grammatica-onderwijs, dus om inzicht in taal en taalstructuur, dan kan het gewoon niet anders dan dat stelvaardigheid de spil is.

### **4. Grammatica-onderwijs als stelvaardigheidsverbeteraar: feiten**

Wat moet dan de inhoud van dat grammatica-onderwijs zijn? Met andere woorden: wat is de grammaticale aard van de stelvaardigheidsproblemen van leerlingen? Om hiervan, en van mogelijke remedies, een beeld te schetsen, maak ik gebruik van de studies van Schuurs (1990) en van Van de Gein (1991).

Beide waren taaltheoretisch gefundeerde empirische studies. In beide was het de bedoeling te achterhalen of grammatica-onderwijs een bijdrage zou kunnen leveren aan verbetering van het schriftelijk taalgebruik van leerlingen. In beide studies werd er ook van uitgegaan dat, (hier weergegeven naar de bewoordingen



van Schuurs) als grammatica-onderwijs al van enig nut zou kunnen zijn voor de schrijfvaardigheid, dit tot uitdrukking zal komen op het niveau van zinnen en zinsverbanden (Schuurs o.c., p. 15). Beide studies hielden zich dus bezig met (alweer vrij naar Schuurs) schrijfonderwijs op zinsniveau.

Om te laten zien dat de roep om grammatica-onderwijs niet onterecht is, analyseerde Schuurs (met Dirksen, cf. Dirksen 1990) fouten in opstellen van tien- tot veertienjarigen. Hij trof in die opstellen allerlei fouten aan, maar, was zijn conclusie, sommige fouten zijn eerder vergissingen dan fouten. Een woordje vergeten, een persoonsvorm enkelvoud gebruiken bij een grammaticaal onderwerp in het meervoud of twee zinsconstructies door elkaar halen (het resultaat daarvan is bijvoorbeeld de zin: "Ze droeg een kort zwart jurkje aan"), dat overkomt de beste schrijver wel. Vanzelfsprekend levert dat constructies op die "fout" zijn, maar zo'n fout vindt zijn oorzaak eerder in gebrek aan aandacht, of concentratie, dan in gebrek aan kennis. Schuurs beschouwt dergelijke fouten als vergissingen; schrijvers vissen zulke vergissingen relatief moeiteloos uit hun werk (gesteld dat ze dat werk overlezen) en het is dan ook niet noodzakelijk (en naar het zich laat aanzien: ook volstrekt onmogelijk) in het onderwijs hier iets aan te doen.

Er zijn echter ook echte fouten; fouten dus, die wel veroorzaakt worden door kennisgebrek. Schuurs behandelt drie zulke foutsoorten: fouten met voegwoordgebruik, fouten met verwijzende uitdrukkingen en fouten die met samentrekking en nevenschikking te maken hebben (merk op dat de laatste foutsoort ook door Klein als een mogelijk praktisch-taalkundig onderwerp genoemd werd: samentrekking en tante Betjes). In de analyse van Schuurs zijn dat fouten met een grammaticale oorsprong. Zulke fouten zouden volgens hem dan ook te bestrijden moeten zijn met expliciete grammatica-instructie. En die grammatica-instructie betreft dan geen gemuggezift over pietluttigheden (zoals Schuurs ook zelf nog eens fijntjes benadrukt in het interview dat *Levende Talen* publiceerde: "Niet neuzelen over bezittelijke voornaamwoorden"), maar betreft alleen de drie genoemde fouttypen: fouten die een juist en vlot begrip van de tekst in de weg staan.

Schuurs heeft getracht die fouten te bestrijden met drie verschillende methodes. De ene was gericht op het aanbrengen van terminologische kennis, en inzicht in zinsstructuren. Dat noemde hij grammaticale instructie. De tweede methode liet leerlingen oefenen in een kunstmatige context. De leerlingen moesten inzicht verwerven in zinsbouwfouten door zinsbouw oefeningen. In de derde leergang liet hij leerlingen hun fouten verbeteren op grond van commentaar van de leerkracht. Zijn conclusie luidde dat "waar het de verbeterbaarheid betreft, ... revisie-onderwijs het meest effectief is, op de voet gevolgd door oefen-onderwijs; grammatica-onderwijs is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren fouten op te sporen en te verbeteren" (Schuurs, o.c. 191).

Een belangrijke kanttekening bij deze conclusie van Schuurs moet natuurlijk zijn dat het oefen- en revisie-onderwijs ook grammatica-onderwijs was: leerlingen leerden daar wel degelijk iets over zinsconstructiefouten die werkelijk grammaticaal

van aard zijn en die alleen, dat blijkt ook uit de programma's van Schuurs, zinvol te bespreken zijn met de nodige terminologie en expliciete instructie (verg. ook Dirksen 1990, p. 229 e.v.; Van de Gein 1991b). Daarom is het dus correcter om te constateren dat instructie in de vorm van bijna uitsluitend regeltjes en termen niet erg zinvol is. Als leerlingen daarentegen de termen en begrippen leren toepassen, leren gebruiken om te beschouwen wat ze nu toch eigenlijk letterlijk opgeschreven hebben, dan zet grammatica-onderwijs wel zoden aan de dijk. Dan maakt het zelfs niet eens heel veel uit of de context echt of artificieel is.

In mijn eigen onderzoek (zie Van de Gein 1991a) ben ik uitgegaan van het standpunt dat grammatica-onderwijs een noodzakelijk onderdeel vormt van het stelvaardigheidsonderwijs. Grofweg gesteld: geschreven taal is nu eenmaal geen natuurlijke taal; taalgebruikers hebben er dus ook geen intuïties over. In mijn opvatting zou grammatica-onderwijs taalgebruikers iets moeten leren over grammaticale kenmerken van geschreven taal, preciezer misschien: over de verschillen tussen geschreven en gesproken taal. Echter, de inhoud van het gangbare traditionele grammatica-onderwijs is daarop niet toegesneden. Van zulk onderwijs zou, zo was mijn veronderstelling bij aanvang van het onderzoek, dan ook geen positief effect uitgaan op grammaticale aspecten van teksten van leerlingen. Net zomin zou puur en alleen stelvaardigheidsonderwijs daar een positief effect op hebben. Van een grammaticacursus die uitsluitend zinsbouw betrof, verwachtte ik daarentegen wel effect. Het belangrijkste resultaat van het onderzoek was dan ook dat het inderdaad mogelijk is gebleken om met dergelijk grammatica-onderwijs leerlingen (in dit geval: zesde-groep leerlingen) bruikbare kennis bij te brengen, ook als het helemaal niet geïntegreerd is in het schrijfonderwijs (zoals in mijn onderzoek zeer nadrukkelijk welbewust het geval was). De stelcursus bleek van zeer geringe waarde; het gangbare, traditionele grammatica-onderwijs bleek al helemaal nauwelijks vruchten af te werpen.

Wat houdt die nu in, die grammatica-cursus die uitsluitend zinsbouw betreft? De cursus is een cursus zinsopbouwonderwijs. Hij vindt zijn oorsprong deels in *Grammatica in Balans*, een grammaticacursus voor de bovenbouw van de basisschool; deels ook is hij gefundeerd op de principes van de generatieve retorica (zie voor een verantwoording Van de Gein 1991a of 1991c). In de zinsopbouw cursus leren leerlingen op de allereerste plaats wat zinnen zijn: wat het verschil is tussen een woordgroep en een zin, en wat een zin een zin maakt. Naar mijn stellige overtuiging (en niet alleen naar die van mij) zijn zinnen geen vanzelfsprekende, natuurlijke taaleenheden. Het zijn, eenvoudigweg gesteld, wel bij uitstek de eenheden waaruit geschreven taal bestaat, waarin tekst op 'micro-niveau' is ingedeeld, maar geschreven taal is geen natuurlijke taal, en de eenheden waaruit die taal bestaat zijn dan ook geen natuurlijke eenheden. Hardnekkige interpunctieproblemen van leerlingen laten ook zien dat het besef van wat in geschreven tekst een zin is, leerlingen niet zomaar aangewaaid komt. Het is een kennistekort dat door zijn aard expliciete grammaticale instructie noodzakelijk maakt.

Beseffen wat een zin is, betekent méér dan alleen maar correct interpungeren.

Juist doordat de zin de kleinste eenheid in geschreven taal is, functioneert de zin ook als bouwsteen voor tekst. Anders dan in natuurlijk taalgebruik dat wil zeggen: in de alledaagse gesproken taal heeft een taalgebruiker tijdens het schrijven de gelegenheid zijn formulering nauwkeurig te kiezen, te nuanceren, en bij te schaven. Het zinsbouwprogramma leert leerlingen dan ook niet alleen welke woorden een taalbouwsel tenminste bevatten moet wil het een zin zijn, het leert hen ook de zinsinhoud te precizeren of te verlevendigen, niet door er eindeloos met 'en ... en ... en' allemaal informatie achter aan vast te rijgen (een tamelijk favoriete strategie, die leerlingen eerder af dan aan moeten leren), maar door informatie in de zin in te bouwen.

Dat dat kan is natuurlijk strikt genomen geen nieuws voor leerlingen: 'inbedden' kunnen taalgebruikers, ook de jonge taalgebruikers in mijn onderzoek, allang: het wordt ze vanaf de wieg met de paplepel ingegoten. Echter, weloverwogen beslissen wat je vertelt, welke informatie je aan de zin toevoegt en vooral hoe, en waar, en dan dus ook waarom en waarom daar, en niet ergens anders, en waarom dat, en niet iets anders, dat is wel nieuws! Zo'n manier van schrijven schaar ik voor het gemak ook onder het hoedje van 'zinsbesef', maar het gaat natuurlijk iets verder dan alleen maar weten wat wel of niet een grammaticaal correcte, complete zin is: het betekent dat je dat zinsbesef ook bewust toepast, dat je er bewust gebruik van maakt als je schrijft. Met dit type expliciete grammaticale kennis, nu, bleken de negen- en tienjarige leerlingen in mijn onderzoek goed overweg te kunnen. Ze pasten het zinsbesef dat ze in de zinsopbouwlessen verwerven, spontaan toe als ze tekstjes schreven.

Hoe nu deze feiten om te zetten in die voorlopig nog geheel fictionele nieuwe grammatica voor de onderbouw? Voordat ik daarvan een ruwe schets geef, vat ik deze paragraaf bondig samen. Kort en goed komt het erop neer dat zich in het schriftelijk taalgebruik van leerlingen grammaticale kennistekorten openbaren. Het is goed mogelijk deze kennistekorten met grammatica-onderwijs op te heffen, mits aan één voorwaarde voldaan is: het onderwijs moet relevant zijn, en dus toepassingsgericht.

##### **5. Toegepaste taalkunde voor beginners: een schets van nieuw grammatica-onderwijs in de onderbouw**

De bedoeling van deze bijdrage was, ik roep het nog maar even in herinnering, een helemaal niet op handen zijnde herziening van het grammatica-onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs ter discussie te stellen. Een aanzet daartoe, al was het alleen maar om de gedachten te bepalen, al was het alleen maar ter bezinning op wat nu toch eigenlijk 'taalkunde' voor de onderbouw kan betekenen, leek mij, om hiervoor genoemde redenen, verstandig en vruchtbaar. In deze paragraaf probeer ik die aanzet iets te concretiseren. Met andere woorden: ik probeer vanuit een toegepast-taalkundige visie de contouren te tekenen van nieuw



grammatica-onderwijs in de onderbouw. Die contouren zijn, noodzakelijkerwijs, nog zeer schetsmatig, grofstoffelijk en vaag; te vaag, misschien. Het zij zo.

De doelstelling van het grammatica-onderwijs zal zijn een termen- en begrippen-apparaat te leveren waarmee schriftelijk taalgebruik beschouwd en verbeterd wordt. Immers, als leerlingen al iets moeten leren over zinsbouw in hun moedertaal dan staan schriftelijke vormen van taalgebruik centraal; op de tweede plaats komt mondeling taalgebruik dat (schriftelijk) voorbereid kan worden (zoals een spreekbeurt, bijvoorbeeld). De spil van zo'n cursus taalstructuur wordt dus gevormd door de syntactische en lexicale kenmerken van (allerlei vormen van) geschreven taal. Leerlingen leren wat taal tot 'schrijftaal' maakt en leren 'schrijftaalzinnen' bouwen. Alle kennis die aangeboden wordt, moeten de leerlingen uiteindelijk daarvoor gebruiken. Wat niet daarvoor te gebruiken valt, wordt niet behandeld. Dat impliceert dat er niet ontleed en benoemd wordt. Echter, bewust bouwen van schrijftaalzinnen van diverse plumeau (te weten: passend bij genre en publiek) vereist enige basiskennis over de principes van de zinsbouw. Een beperkt aantal termen en begrippen uit de traditionele schoolgrammatica komen in de zinsbouwcursus dan ook wel om de hoek kijken. Te denken valt voorlopig aan de termen *zin*, *zelfstandig naamwoord*, *voornaamwoord*, *werkwoord*, *bijvoeglijk naamwoord*, *bijwoord* en *voegwoord*. Mogelijk ook kan deze lijst worden uitgebreid met de *woordgroep*, en dan in het bijzonder de *zelfstandig naamwoordgroep* en de *voorzetselgroep*.

Uitdrukkelijk zij ook gesteld dat de stof niet anders aangeboden en behandeld kan worden dan in retorische context, artificieel of niet: de krant, waarover Kerremans zoëven sprak, zou ook hier leerlingen op zinvolle wijze in de wereld van de tekst kunnen verplaatsen. Het valt hoe dan ook te vrezen dat leerlingen veel tekstjes zullen schrijven en herschrijven. Dat laat onverlet dat er ook duchtig geoefend en misschien zelfs wel gestampt wordt. Het lijkt mij allerminst een schande als ook twaalf- tot veertienjarigen van de Nederlandse taalstructuur expliciet iets weten en die kennis doelbewust toepassen.

In den beginne wordt niet over de zinsgrens heen gekeken. Er is al heel wat bereikt als leerlingen eindelijk eens beseffen wat nu eigenlijk een zin is en dat in hun geschriften ook laten merken door bijvoorbeeld correct gebruik van zo iets als een punt. In lesjes kan duidelijk gemaakt worden dat spreektaal geen schrijftaal is, en dat woordgroepen geen zinnen zijn, bijvoorbeeld door te bespreken wat er mankeert aan een van de band af uitgewerkt gesprek, of een geïmproviseerde monoloog. Ook kunnen leerlingen bijvoorbeeld een kort vraaggesprek tot een vraag/antwoord-interview uitwerken. Onvermijdelijk komen dan kwesties aan de orde als: waar houdt de zin op, welke woorden moet ik toevoegen, wat is of blijft onduidelijk en hoe moet dat verholpen. Oefening in het uitwerken van aantekeningen is ook relevant, net als het verwerken van dialoog en directe rede in tekst.

Meer grammaticaal getint zouden lesjes zijn waarin geanalyseerd wordt welk type mededelingen in welke zinstypen gegeven worden. In andere woorden: wat vertel je in zinnen en welke woordsoorten heb je daarvoor nodig. Behandeld wordt



bijvoorbeeld wat je allemaal kunt doen (wassen, strijken; bedden verschoneren, bad schrobben; planten water geven, poezen vlooielandjes omdoen; aantrekkelijker activiteiten zijn eenvoudig te verzinnen) en met welke woordsoorten je die activiteiten noemt (zelfstandig naamwoord; werkwoord). In complete zinnen wordt ook genoemd wie (welke woordsoort?) dat allemaal doet. Deze kennis kan bijvoorbeeld toegepast worden in een opdracht waarin leerlingen een (niet noodzakelijkerwijze eigen; denk aan de 'artificiële' context) tekst herschrijven waarin 'gaan' en 'doen' als hulpwerkwoorden gebruikt worden.

Leerlingen verwerven meer 'zinsbesef', en passen dat ook toe als zij zinnen leren bouwen, door bijvoorbeeld eerst een (foto)strip of een video te bekijken van iemand die iets vervaardigt en zijn handeling toelicht (bijvoorbeeld: een beeldend kunstenaar die een ets maakt; een banketbakker of een bonbonmaker die lekkers maakt; een naaister van Levi's) daar aantekeningen van te maken en die aantekeningen uit te werken tot een kort informatief tekstje. Zij kunnen ook de opdracht krijgen (eigen of andersmans) ongestructureerde opsommingen te herschrijven. Aansluitend leren ze bewust hun zinnen uitbreiden (termen: bijvoeglijk naamwoord, bijwoord; desgewenst: voorzetselgroep): ze overwegen wat waar geschreven moet, wat apart moet, wat ook nog moet. Te denken valt ook aan een opdracht waarin ze, opnieuw, eigen of andersmans tekst reviseren: informatie toevoegen (waar en wat), maar ook: waardoor is deze tekst zo saai. Ook bij de behandeling van de samengestelde zin liggen herschrijfopdrachten voor de hand. Het is tevens mogelijk aan het stilistisch effect van de (dus weloverwogen) manipulatie van nevenschikkende voegwoorden aandacht te besteden.

Pas als deze basisstof er goed inzit - en mij dunkt dat daar gerust een schooljaar overheen gaat - wordt het zoetjesaan tijd wél over zinsgrenzen heen te kijken. Typisch syntactisch/semantische tekstbouwmiddelen, zoals verwijswaarden en (opnieuw) voegwoorden komen dan bijvoorbeeld aan bod. Het behandelen van samentrekking kan dan ook gebeuren. Er wordt echter nooit over meer dan pakweg drie zinsgrenzen heengekeken. Voor de stof in de gehele cursus moet gelden dat het niet uitgesloten, en, gezien één van de doelstellingen van het grammatica-onderwijs, zelfs wenselijk is, dat ook hier en daar over landsgrenzen wordt heengekeken. Dat zullen er zeker méér dan drie zijn.

## Literatuur

Bennis, H., Taalkunde in de bovenbouw, in: *Levende Talen* 461, (1991), 235-242.

Dirksen, A. *Monitoring processes in language production*. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht, 1990.

Gein, J. van de, *The sense of sentences. A study into the effect of grammar instruction upon junior writing*. Diss., Utrecht, 1991a.

- Gein, J. van de, Over fouten, vergissingen en grammatica-onderwijs. Een bespreking van de studies van Schuurs en Dirksen, in: *Spiegel* 9, 1991b.
- Gein, J. van de, De zin centraal. Een experimentele studie naar het effect van grammatica-onderwijs, in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 14, 1991c, 1-23.
- Grammatica in Balans*, M. van Dort-Slijper, J. van de Gein & M. de Vos, Gorinchem: de Ruiter 1990.
- Klein, M., De modern taalkundige en zijn publiek, in: *Levende Talen* 461, (1991), 254-256.
- Niet neuzelen over bezittelijke voornaamwoorden. Interview met Uriël Schuurs over Leren schrijven voor lezers, in: *Levende Talen* 463, (1991), 366-368 (door Akke Hoekstra).
- Rijlaarsdam, G., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek SCO-rapport 88, 1986.
- Schuurs, U., *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Enschede: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen (WMW-publicatie 3), 1990.
- Wesdorp, H., Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs, in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4, 1982, p. 22-41.