

W.I.M. van Calcar

NIET EEN AANGEPASTE, MAAR EEN TOEGEPASTE GRAMMATICA

Men kan een onderscheid maken tussen theoretische grammatica's zoals Paardekooper (1971), Dik (1978) of Bennis & Hoekstra (1989) en aangepaste theoretische grammatica's zoals Van den Toorn (1981). Een theoretische grammatica geeft een theorie van het menselijk taalvermogen. Zij biedt een verklaring voor het vermogen van mensen op basis van een beperkt corpus van uitingen een onbepaald aantal grammaticale zinnen voort te brengen (Bennis & Hoekstra 1984:1.1). Aangepaste grammatica's zijn afgeleid van theoretische. Zij bemiddelen tussen wetenschap en onderwijs. Als zodanig bevatten zij deelverklaringen uit de theoretische grammatica's: wat behoort tot een omvattende theorie is daaruit los gemaakt en wordt op zichzelf aangeboden. De relevantie van zo'n grammatica voor het onderwijs staat sinds Langeveld (1934) ter discussie. In dit artikel bepleit ik de invoering in het onderwijs van wat ik noem een toegepaste grammatica, waarvan Van Calcar (1992) een voorbeeld is. Met een toegepaste grammatica wil de taalkundige een verklaring geven van het verschijnsel taal aan de gebruiker en op grond van deze verklaring een methode ontwikkelen die zowel het begrip als de productie van taal verder brengt.

Een illustratief verschil tussen een aangepaste en een toegepaste grammatica biedt de theoretische grammatica van Bart & Sturm (1985:165), die ook aandacht heeft voor het onderwijs. De auteurs schrijven daar het volgende:

"In talen met zgn. naamvallen als het Latijn hebben NP's die fungeren als indirect object een klankvorm die hen meestal duidelijk onderscheidt van NP's met andere functies zoals subject en direct object. Daar hebben we voor een taal als het Nederlands natuurlijk weer weinig aan. ... Niettemin verkeert ook het Nederlands in de gelukkige omstandigheid dat sommige indirecte objecten zich klankvormelijk verraden of kunnen verraden. Niet door een naamval, maar door een voorzetsel."

Inderdaad, als het noodzakelijk is dat men de juiste, door taalkundigen vastgestelde functie in een zin kan geven, dan is het plezierig wanneer die functie aan het uiterlijk te zien valt. Maar voor een taalgebruiker die inzicht wil hebben in zijn taal, hetzij uit intellectuele nieuwsgierigheid hetzij met het oog op zijn tekstinzicht en tekstproductie, is die omstandigheid geheel irrelevant. Dan gaat het erom, of hij inziet dat een activiteit als *geven* om bepaalde betrokkenen vraagt, dus dat er sprake is van *geven* als iemand iemand iets geeft. Wanneer hem dat inzicht ontbeert, dan heeft hij als taalgebruiker niets gewonnen met de kennis dat *iemand* indirect object is

vanwege de mogelijkheid het voorzetsel *aan* mee te krijgen: iemand geeft iets aan iemand.

Onderstaand artikel werkt het verschil dat ik illustreerde, verder uit. Het omvat drie delen. Het eerste deel geeft een korte beschrijving van mijn grammatica en laat zien dat deze grammatica leerlingen en studenten biedt wat het onderwijs hun behoort te geven: inzicht in de werkelijkheid, kennis van de relatie taal en werkelijkheid, vaardigheid in taalbeschouwing, kennis van het ontleden en benoemen, ontwikkeling van hun taalvaardigheid zowel met betrekking tot begripsanalyse en woordenschatverwerving als schrijven en lezen. Het tweede deel is meer taalkundig van aard. Het toont aan, dat mijn grammatica meer verklarende kracht heeft dan een aangepaste grammatica en eenvoudige verklaringen biedt voor ingewikkelde taalkundige verschijnselen, zodanig dat deze ook voor leerlingen toegankelijk zijn. Het derde en kortste deel noemt enige problemen die de verwerving van mijn grammatica aan studenten biedt.

Het artikel is geschreven voor zowel de taalbeheersers onder de leraren als voor de taalkundigen onder hen. Het maakt duidelijk, dat een aantal onderdelen van het vak Nederlandse geïntegreerd aangeboden kunnen worden, zodat voor de leerlingen de samenhang duidelijk wordt.

1. Een toegepaste grammatica

1.1. Van werkelijkheid naar taal

Alle mij bekende grammatica's van het Nederlands beginnen de analyse van zinnen met behandeling van de persoonsvorm. De leerlingen leren, dat er een speciale vorm is van een speciaal soort woord: het werkwoord, die in persoon en getal overeenkomt met het zogenaamde onderwerp van de zin en bovendien de tijd aangeeft waarin de zin staat. Men brengt de leerling in kennis met de taal als systeem. De werkelijkheid blijft daarbuiten.

Mijn grammatica begint met de behandeling van de werkwoorden als woorden die een activiteit of toestand uitdrukken. Daarmee kies ik niet de taal, maar de werkelijkheid tot uitgangspunt. Ik vraag, wat mensen, dieren, planten of dingen doen of in welke toestand ze verkeren. Een antwoord kan zijn: zijn zus fietst, de hond loopt, de plant bloeit, de steen valt, mijn buurmeisje is vals. Leerlingen moeten dus nagaan wat ze van personen enz. weten, welke activiteiten of toestanden met hen verbonden kunnen zijn. De leerlingen leren niet wat werkwoorden zijn vanuit geschreven zinnen, maar ze leren bepaalde woorden die zij gebruiken in relatie tot iemand of iets, benoemen als werkwoorden.

Vanuit de werkelijkheid als invalshoek is het gemakkelijk de overstap naar de taal te maken. Wanneer men de werkwoorden kan aanwijzen, dan is de persoonsvorm het werkwoord dat verbonden wordt met iemand of iets en verandert naargelang de invulling van die iemand of iets:

iemand loopt

wie?

ik loop, maar jij loopt, en wij lopen

Met het gezegde als het geheel van werkwoorden in een zin wordt de leerling vertrouwd gemaakt vanuit het hoofdwerkwoord, waarmee hij van alles moet maken, met vermelding van de betekenis: iemand loopt, kan lopen, heeft gelopen, zou hebben kunnen lopen. Uitgangspunt blijft steeds het hoofdwerkwoord, zodat ook duidelijk is, waarom binnen het gezegde één werkwoord bepalend is.

Natuurlijk is het vanuit een volledig ontwikkeld begrip van de werkelijkheid een simplificatie, enkel te spreken van activiteiten en toestanden, maar voor het aanvankelijke begrip dat een leerling heeft niet. Wanneer zijn begrip zich ontwikkelt, kan men de onderscheidingen verfijnen: er zijn handelingen zoals *wandelen*, menselijke en dierlijke activiteiten, zoals *vallen*, (natuurlijke) gebeurtenissen zoals *groeien*, actieve toestanden zoals *vrolijk zijn* (zodat je kunt zeggen: *Wees eens wat vrolijker!*), passieve toestanden zoals *rijk zijn* en resultatieve toestanden zoals *kapot zijn*. Zie Van Calcar (1974); De Schutter (1983). Deze onderscheidingen kunnen later aan de orde komen.

1.2. Begripsanalyse

Wanneer leerlingen werkwoorden kunnen benoemen, moeten zij zich afvragen, wat er voor een activiteit of een toestand nodig is, opdat er sprake van kan zijn. Het gaat hier om **begripsanalyse**, die een belangrijke rol moet spelen: wanneer spreek je van onderhandelen, van vechten, van regeren, van optellen, aftrekken, delen? Hoeveel 'spelers' of 'noodzakelijke aanvullingen' heb je nodig om die activiteiten te laten zien? Leerlingen leren beseffen dat *lopen* gelijkstaat met de benen voor en achterwaarts bewegen; *zwemmen* met handen en benen op een bepaalde manier (in het water) voortbewegen; *kruipen* met voortgaan op handen en voeten; *liggen* met horizontaal, *staan* met verticaal en *zitten* met horizontaal en tegelijk verticaal gestrekt zijn. Ze leren daarmee samenhangen zien tussen activiteiten of toestanden. Resultaat van zo'n begripsanalyse, toegepast op wat werkwoorden uitdrukken, is een systeem van drie groepen van werkwoorden: sommige werkwoorden eisen slechts één speler of noodzakelijke aanvulling, zoals *lopen*, *zwemmen*, *kruipen*, *liggen*, *staan* en *zitten*; andere vragen er twee zoals *slaan*: iemand slaat altijd iemand of iets; en weer andere drie: iemand geeft altijd iets aan een ander of zichzelf.

Bij deze begripsanalyse doen zich complicaties voor. Zo kan men zich afvragen, of iemand niet altijd ergens op ligt en op een of andere tijd vertrekt. Zo ja, dan zouden ook bij deze activiteiten tenminste twee aanvullingen nodig zijn om ze uit te voeren, namelijk een plaats of een tijdstip, zodat ze ten onrechte onder de eerste groep zijn opgenomen. Ook tegen het rangschikken van werkwoorden als *zwemmen* of *fietsen* en *timmeren* onder de eerste groep kunnen bezwaren ingebracht worden, namelijk dat er behalve een persoon ook handen en benen, een fiets, resp. een hamer nodig zijn. Om tot oplossing van deze problemen te komen moet opnieuw over de inrichting van onze werkelijkheid gepraat worden, b.v. als volgt.

Voor alles wat je doet of waarin je verkeert, is tenminste tijd en ruimte vereist. Als iemand staat, werkt of iemand met iets helpt, doet hij dat altijd op een bepaalde tijd en plaats. Tijd en ruimte zijn universele categorieën, die altijd en overal aanwezig zijn.

Behalve plaats en tijd heeft men in geval van een activiteit die een (menselijke) handeling is, soms ook instrumenten nodig. We spreken dan van instrumentele handelingen. Kenmerkend voor een instrumentele handeling is, dat het instrument deel uitmaakt van de handeling zelf: zonder instrument ontstaat de handeling niet. Zo kan men niet *lopen* zonder benen of een prothese daarvoor; noch *roeien* zonder armen en een verlenging daarvan (roeispanen) noch *timmeren* zonder handen (en een verlenging daarvan: hamer) noch wassen zonder water (en een wasmiddel): ik was me met water (en zeep). De leerling moet dus ervaren wat het eigene van een handeling is, b.v. dat *zwemmen* = zich in het water bewegen met handen en voeten, zodat *droogzwemmen* = buiten het water bewegen met handen en voeten) en *fietsen* = op een fiets trapbewegingen maken; *kanoën* = in een kano zich voortbewegen door met zijn armen een peddel te bewegen. Om deze handelingen uit te voeren is buiten wat de betekenis van het werkwoord al inhoudt, slechts één speler noodzakelijk: de uitvoerder.

Om de tweede complicatie op te heffen moeten leerlingen dus inzicht hebben in het begrip *handeling*. Zolang dat begrip niet aanwezig is, kan men het instrument als speler toelaten. Dat betekent dat men geen bijzondere status toekent aan instrumentele handelingen, als handelingen die alle te maken hebben met handen en voeten als de werktuigen bij uitstek van de mens. Dit voorbeeld maakt nog eens duidelijk, dat het niet om grammatica alleen gaat, dus om kennis van de zinsdelen, maar om inzicht in de werkelijkheid.

1.3. Zinsopbouw

Zodra leerlingen weten wat werkwoorden zijn, kan het eigenlijke grammatica-onderwijs beginnen met hen te leren zinnen op te bouwen volgens een bepaalde methode. De leraar geeft een werkwoord als uitdrukking van een bepaalde activiteit of toestand (b.v. *fietsen* of *vertellen*). Hij vraagt de leerlingen op basis van een

begripsanalyse de nodige aanvullingen te geven (*iemand, iets*) en deze vervolgens zelf in te vullen. Een resultaat kan zijn: *Mijn vriendin fietst of De directeur van de faculteit vertelde de studenten dat de Vrije Studierichtingen opgeheven werden.*

Nadat de leerlingen hebben geleerd een activiteit of toestand te verbinden met alleen die spelers die nodig zijn, moeten zij antwoord geven op een aantal specifieke vragen: allereerst vragen die plaats en tijd en (mogelijk) instrument nader bepalen:

- a. waar precies?
- b. wanneer precies?
- c. waarmee?

Wanneer zij deze vragen stellen aan *Mijn vriendin fietst*, dan kan als zin verschijnen: *Mijn vriendin fietst vandaag op haar mountainbike over steile bergwegen.*

Nieuwe betekenissen kunnen volgen als bepaalde antwoorden op bepaalde vragen, zoals

- d. hoedanigheid (hoe?)
- e. reden (waarom?)
- f. gevolg (tot welk effect?)
- h. voorwaarde (onder welke voorwaarde?).

Stellen ze een of meer van deze vragen aan het al eerder verkregen resultaat, dan kan er een zin ontstaan zoals *Mijn vriendin fietst tot mijn schrik (gevolg) op haar mountainbike langs steile bergwegen omdat zij eindelijk vakantie heeft (reden).*

Ze leren op deze wijze expliciet, dat activiteiten en toestanden samenhangen met andere; dat deze samenhangen te maken hebben met verbanden, zoals die van oorzaak en gevolg, die ze in de werkelijkheid kunnen opmerken.

1.4. Van opbouw naar ontleding

Hiervoor staat beschreven hoe leerlingen zinnen leren opbouwen volgens een bepaalde methode. Op dezelfde wijze leren ze daaropvolgend of in een later stadium zinnen analyseren. Zoals hij al vaker heeft gedaan, geeft de leraar een werkwoord als uitdrukking van een bepaalde activiteit of toestand, b.v. *vertellen*. Hij zegt dat hij daarmee een zin heeft gemaakt en dat zij dat ook moeten doen, methodisch, volgens de werkwijze die ze geleerd hebben. Dus: vermeld de noodzakelijke aanvullingen, vul *iemand* of *iets* in, en vraag naar bijkomende betekenissen van plaats, tijd enz. Het resultaat dat zij bereiken, kan een zin zijn als *De directeur van de faculteit vertelde gisteren de studenten onverwacht dat de Vrije Studierichtingen opgeheven zouden worden, zodat die mogelijkheid voor hen voortaan afgesloten was.* Daarna geeft hij ze de zin die hij gemaakt heeft, namelijk *Toen het al laat was, vertelde hij zijn ouders tot hun verdriet dat hij niet geslaagd was.* Hij vraagt ze, na te gaan, of in beide zinnen dezelfde aantal spelers en dezelfde aanvullende betekenissen staan. De vraag hoeft de leerling niet voor problemen te stellen, ook niet als de zinnen in vormgeving van elkaar verschillen. Wat ze namelijk kunnen doen, is de invulling

van het model en de antwoorden op de vragen voor beide zinnen na te gaan en deze met elkaar te vergelijken. Als volgt.

vertellen	iemand vertelt	aan iemand	iets
	wie?	wie?	wat?
wie?	de directeur van de faculteit		
	hij		
aan wie?	de studenten		
	zijn ouders		
wat?	dat de Vrije Studierichtingen opgeheven zouden worden		
	dat hij niet geslaagd was		
wanneer?	gisteren		
	toen het al laat was		
hoe?	onverwacht		
	?		
met welk resultaat?	zodat die mogelijkheid voortaan voor hen was afgesloten tot hun verdriet		

Men kan deze opdracht op de volgende manier uitbreiden. De leraar zegt dat hij een zin gaat dicteren die hij uit een krant heeft. Hij vermeldt het belangrijkste werkwoord, *denken*, en het thema: de angst voor een derde wereldoorlog en de de reactie op die angst. Hoe denken zij dat de zin er min of meer uitgezien heeft uitgaande van het model van *denken* en aanvullende vragen aan dat model? De zin luidt b.v. *In 1948 dachten veel Nederlanders dat de Derde wereldoorlog aanstaande was; een derde deel van de bevolking speelde blijken's enquêtes met het plan te emigreren naar oorden die veiliger leken.* (NRC Handelsblad 7.3.1992, p. 41). Behalve analyseren leren zij met deze oefeningen, dat het antwoord op een betekenisvraag op vele manieren vorm gegeven kan worden.

1.5. Ontleden en benoemen

Wanneer men eenmaal zo ver is als ik boven schetste, is het nog een kleine stap naar een traditionele zinsontleding en -benoeming. De volgende afspraken zijn voldoende:

- Het werkwoord of bij uitbreiding het gezegde met zijn noodzakelijke aanvullingen heet **het model** waarnaar een zin gemaakt wordt door invulling van *iets* of *iemand*. Dit model maakt men zelf. Zo is het model van *geven*: iemand geeft iets aan iemand; en het model van *hebben kunnen geven*: iemand heeft iets aan iemand kunnen geven.
- In het model staat links het onderwerp. Wanneer het model nog andere aanvullingen bevat, dan heten deze voorwerp. Deze staan rechts.
- In de te ontleden zin zoekt men vervolgens naar de invulling van de *iets* of *iemand*: wie (onderwerp) heeft wat (voorwerp) aan wie (voorwerp) gegeven?

- Zijn zus, haar fiets, aan mij.
- d. Het is een kwestie van detail, of het voorwerp lijdend, voorzetsel of meewerkend voorwerp is, eveneens of sprake is van voorwerp dan wel van naamwoordelijk deel. Ik heb dat uitvoerig behandeld in Van Calcar (1981), (1984), (1992).
 - e. Antwoord op vragen aan het model, zoals *waarom?* en *hoe?* leveren de zelfstandige bepalingen op.
 - f. Antwoord op *welke?* *wat voor een?* leveren de bijvoeglijke bepalingen op.
- Voor een nadere verantwoording van deze punten verwijs ik naar het eerder genoemde werk.

1.6. Woordenschatverwerving

Behalve met begripsanalyse moet het taalonderwijs zich bezig houden met woordenschatverwerving. De geschetste grammatica kan hier dienstig aan zijn. Voor dat doel kan men leerlingen werkwoorden voorleggen die ze in dit stadium van hun ontwikkeling moeten leren beheersen, b.v. bij de zaakvakken, en ze daarmee laten oefenen in het maken van zinnen. Daarnaast kan men ze geheel nieuwe woorden geven, b.v. *canneleren*: de beeldhouwer canneleert de pilaar. De groeven zijn heel ondiep. *Annexeren*: Servië annexeert grote delen land van Bosnië. *Cadanceren* (een lichte maat geven, ritmisch maken): zij cadanceert het liedje dat ik heb gemaakt. *Calqueeren* (natrekken op doorschijnend papier): iemand calqueert het Paleis op de Dam. *Cambieren* (wisselhandel drijven): mijn vader cambieert met heel de wereld. *Capoteren* (op de neus neerkomen, gezegd van een vliegtuig): de Fokker Friendship capoteerde. Behalve een oefening in kennisverwerving krijgen de leerlingen met dit type woorden inzicht in wat de grammatica bedoelt met **noodzakelijke aanvullingen**. (Met dank aan mijn collega Clemens Oomes die zijn studenten deze voorbeelden voorlegt.)

Tot de woordenschatverwerving behoort ook het leren gebruiken van uitdrukkingen zoals *de overhand krijgen*, *tenonder gaan*, *het onderspit delven*, *in vuur en vlam staan*, *onder de knie krijgen*. De betekenis van deze gehelen is niet de som van de afzonderlijke delen. Het probleem dat deze uitdrukkingen leerlingen bieden, is dat niet op voorhand duidelijk is, of het werkwoord wel of niet op zichzelf staat. De vaststelling van een synoniem is het bewijs dat het werkwoord deel uitmaakt van een groter geheel. De leerling moet zich afvragen, of *krijgen* wel of niet het gezegde is in *Hij kreeg langzaam de overhand in de klas*. Met behulp van de gegeven grammatica kan hij onderzoeken, wat het geval is: (a) of (b)?

- (a) Iemand krijgt iets, namelijk de overhand? Nee, maar wel:
- (b) De overhand krijgen = winnen, zegevieren, de baas worden. Iemand krijgt de overhand op iets; iemand wint iets. Zo ook: iemand gaat, waar? Tenonder! Nee, maar wel: iemand gaat tenonder = iemand verdwijnt, verliest.

Iemand delft iets, namelijk het onderspit? Nee, maar wel: iemand delft het onderspit tegen iemand = iemand verliest van iemand. Iemand staat, hoe? In vuur en vlam. Nee, maar wel: iemand staat in vuur en vlam voor iets = iemand is opgewonden over iets.

1.7. Lezen, schrijven & praten

Terwijl de leerlingen ingeleid worden in de theorie van de grammatica zoals ik hierboven heb geschetst, kan tegelijkertijd een toepassing plaats hebben op de vaardigheden van lezen, praten en schrijven.

Lezen

Een voorbeeld van toepassing van de grammatica op gebied van het lezen geef ik aan de hand van een tekstfragment.

Burgemeester rijdt door na aanrijding

Haren, 12 maart. De politie van Groningen heeft dinsdag procesverbaal opgemaakt tegen de burgemeester van Haren, K. Weide.

Naar aanleiding van de kop kan een lezer zich afvragen, of deze de noodzakelijke gegevens bij het werkwoord *doorrijden* vermeldt. Dat is het geval. Vervolgens, welke bijkomende gegevens in de kop vermeld zijn en wat die bijkomende gegevens precies inhouden. In dit geval zijn dat de omstandigheden waaronder hij wegreed. Tenslotte kan de lezer zich afvragen, welke bijkomende gegevens hij in het artikel mag verwachten, dus welke vragen hij heeft n.a.v. de kop. B.v.

- waarom reed hij na de aanrijding door?
- wat waren de gevolgen van dat doorrijden?

Burgemeester rijdt door na aanrijding

HAREN, 12 MAART. De politie van Groningen heeft dinsdag procesverbaal opgemaakt tegen de burgemeester van Haren, K. Weide. Hij veroorzaakte onder invloed van alcohol in Groningen een aanrijding met een stilstaande auto, die daarbij lichte schade opliep. Weide zegt van de aanrijding niets te hebben gemerkt. Hij werd later op de avond thuis aangehouden, nadat twee mannen die de aanrijding zagen het kenteken aan de politie hadden doorgegeven. Weide onderging op het politiebureau een ademanalyse. Het alcoholpromillage was 0,9. Er zal een herrekening van de blaastest plaatsvinden omdat Weide heeft verklaard thuis nog drie glazen whiskey te hebben gedronken. Weide zegt in een vanmorgen uitgegeven verklaring zich ervan bewust te zijn 'ernstige fouten' te hebben gemaakt. De fractievoorzitters en de wethouders willen nog geen consequenties aan de zaak verbinden en het justitieel onderzoek afwachten.

NR C 12.3.92

Wanneer de leerling wat meer gevorderd is in het theoretisch model weet hij dat hij volgens dat model zich ook de volgende vragen kan stellen:

- aanrijding (aanrijden): hij reed iets of iemand aan: wie of wat?
- waardoor reed hij iets of iemand aan?
- met welk gevolg?
- met of zonder getuigen?

Het blijkt dat het artikel al deze vragen beantwoordt, maar een bepaald soort gevolg veel aandacht geeft: de nasleep en consequenties van de aanrijding, te weten procesverbaal, aanhouding, ademanalyse, de verklaring van de burgemeester zelf.

Waar het om gaat, is dat de leerling ervaart dat zijn vragen als lezer dezelfde vragen zijn als die hij vanuit het grammatica-onderwijs heeft leren stellen, dus dat het grammatisch model op een tekst van toepassing is. De voorgestelde werkwijze vormt dan ook een van de leesstrategieën die deel uitmaken van het leesproces. Deze strategie is de ontwikkeling van verwachtingen van wat in de tekst zal staan op basis van de titel of kopjes van een boek of artikel en het controleren of deze verwachtingen al dan niet gehonoreerd worden (Henneman & Van Calcar 1988).

Praten en schrijven

Wie praat of iets schrijft, wil antwoord geven op mogelijke vragen van de luisteraar of lezer tot wie hij zich richt. Hij vertelt dat Praag een mooie stad is. Om het gesprek gaande te houden, kan de luisteraar vragen, waarom hij dat vindt; waaruit dat mooie bestaat, of de stad mooier is dan Amsterdam en of zijn bevindingen nog bepaalde gevolgen hebben gehad, zoals een langer verblijf. Als verteller kan men die vragen voor zijn door ze al bij voorbaat te beantwoorden. Een leerling-verteller of leerling-schrijver kan leren, dat luisteraars en lezers dat soort vragen hebben en van hem verwachten dat hij ze merendeels uit zichzelf beantwoordt. Het zijn dezelfde vragen waarmee hij kennis heeft kunnen maken tijdens zijn grammatica-onderwijs. Meer in het bijzonder is een leerling-interviewer gebaat bij de voorgestelde, methodische wijze van vragen stellen: ze biedt hem een uitgangspunt (het gezegde en zijn aanvullingen) en tegelijk een houvast in het vervolg (topische vragen).

2. De verklarende kracht van de toegepaste grammatica

Behalve in haar toepassingsmogelijkheden onderscheidt de voorgestelde toegepaste grammatica zich ook methodologisch van de aangepaste theoretische grammatica.

2.1. Eenvoud van verklaring

De toegepaste grammatica geeft aan een aantal taalkundige verschijnselen een verklaring die eenvoudiger en uniformer is dan die aangepaste grammatica's geven.

In mijn grammatica is het onderwerp de linkse noodzakelijke aanvulling van een gezegde die een iemand of iets aanduidt en daardoor dan ook vervangen kan worden. Deze typering verklaart de volgende benoemingen.

- In *er is gestolen* duidt *er* niemand of niets aan, kan dus geen onderwerp zijn, maar omdat dit woord de plaats van het onderwerp bezet, spreekt men van **plaatsonderwerp**;
- In *het regent* duidt *het* niet een aantoonbaar iets of iemand aan, in onderscheid met *het* in *het is vervelend*. Vandaar dat men spreekt van **loos onderwerp**.
- Wie hoort, dat *het* vervelend is, weet al wat vervelend is of gaat het nog horen. In het tweede geval is *het* de aanduiding van een iets dat nog komen gaat, geeft een voorlopige benoeming in afwachting van een definitieve invulling. Vandaar dat men spreekt van een **voorlopig onderwerp**.
- Dezelfde soort verklaring doet zich voor in gevallen als *Dat hij komt, dat is vervelend*. De taalgebruiker weet al wat vervelend is, voor hij (opnieuw) hoort dat het *dat* is. Men spreekt dan ook van **herhalend onderwerp**.

De uitleg van al deze bijzondere onderwerpen ligt in het verlengde van de typering van het onderwerp als een iemand of iets (wat het theoretisch raamwerk van de toegepaste grammatica eenvoudig maakt). De aangepaste theoretische grammatica's definiëren het onderwerp in termen van congruentie en moeten een extra-uitleg geven (cf. Van den Toorn 1981:13).

In mijn grammatica is het voorwerp de 'rechtse' noodzakelijke aanvulling die een iemand of iets aanduidt. Wanneer het gezegde een vast voorzetsel heeft, wordt het voorwerp voorzetselvoorwerp genoemd en anders lijdend voorwerp. Deze typering verklaart de volgende benoemingen:

- **voorlopig voorwerp** (denk *eraan* dat je het doet);
- **herhalend voorwerp** (wat je gedaan hebt, *dat* weet ik);
- **loos voorwerp** (ik heb *het* verbruid; dat houdt *erom*).

De verklaring van deze benoeming is analoog aan die ik voor het onderwerp gaf. En opnieuw ligt deze verklaring in het verlengde van de eerder gegeven typering van het voorwerp. In de aangepaste theoretische grammatica is dat niet het geval. (Zie hieronder.)

De gegeven typering verklaart bovendien de volgende verschijnselen.

- Het lijdend voorwerp kan de plaats innemen van het onderwerp door de omzetting van een bedrijvende in een lijdende zin, aangezien beide zinsdelen gelijkelijk invulling zijn van *iets* of *iemand* en niet vergezeld gaan van een voorzetsel.
- Wanneer het gezegde tot zelfstandig naamwoord wordt gemaakt, staat het onderwerp opnieuw links van het voorwerp. Het lijdend voorwerp krijgt het

voorzetsel *van*, het onderwerp *van* of *door*: Jan beledigt zijn leraar: het beledigen van Jan van zijn leraar = het beledigen door Jan van zijn leraar = de belediging van Jan van zijn leraar = Jans belediging van diens leraar. De verschijning van het voorzetsel *van* wijst op de nauwe verbondenheid van het gezegde met onderwerp of voorwerp in onderscheid met de zelfstandige bepalingen: *van* betekent *deel van*.

Deze twee verschijnselen vloeien in mijn grammatica voort uit een meer fundamenteel verschijnsel, namelijk dat onderwerp en voorwerp noodzakelijke aanvullingen zijn. De aangepaste grammatica mist deze generalisatie, doordat ze niet van noodzakelijke aanvullingen spreekt en de afgeleide verschijnselen centraal stelt. Voor haar is namelijk sprake van een lijdend voorwerp, zodra een zinsdeel omgezet kan worden tot onderwerp in een lijdende zin dan wel tot een *van*-constructie (Van den Toorn 1981:27 e.v.). Mijn grammatica verklaart bovendien de zogenoemde bijzonderheid/uitzondering, dat een meewerkend voorwerp tot onderwerp van een lijdende zin kan worden omgevormd. Zie de voorbeelden. *Ik verzoek u (mv) niet te roken. U (ond) wordt verzocht niet te roken. Ik vroeg hem (mv) te komen. Hij (ond) werd gevraagd te komen.* Het feit dat het meewerkend voorwerp geen voorzetsel bij zich hoeft te hebben, maakt het naar de vorm gelijk aan het onderwerp en lijdend voorwerp: noodzakelijke aanvullingen zonder voorzetsel. De aangepaste grammatica volstaat met een constatering van deze bijzonderheid (cf. Rijpma-Schuringa 1978:252).

2.2. Afdoendheid en elegantie

Door van noodzakelijke aanvulling te spreken biedt de gegeven toegepaste grammatica een eenvoudige verklaring voor een aantal benoemingen, zoals we eerder zagen. Ze vermijdt bovendien een aantal problemen waarmee de aangepaste theoretische grammatica's de leerling confronteren zonder daarvoor een bevredigende oplossing te (kunnen) bieden.

a. Voor vaststelling van het onderwerp bestaat de plaatsproef: in de hoofdzin staan onderwerp en pv naast elkaar. Deze proef gaat niet altijd op, blijkens gevallen als de volgende:

Op de bank lag in een hoekje opengeslagen half onder een krant een vergeeld spoorboekje. (Bart & Sturm 1985:140)

Omdat mijn grammatica uitgaat van de ideale situatie (het model dat men zelf maakt) en deze vergelijkt met de feitelijke (de zin die men moet ontleden) biedt dit taalgebruik geen problemen. Uitgaande van het model *iets lag*, verschijnt *een vergeeld spoorboekje* als invulling van *iets*, dus als onderwerp.

b. Van den Toorn (1981:13) spreekt van de getalsproef als criterium voor wat onderwerp is, maar erkent tegelijk dat soms een directe overeenstemming tussen onderwerp en gezegde ontbreekt: *dat zijn kooplieden*. Maar het aantal inbreuken op het congruentie-beginsel is groter, zoals uit de volgende voorbeelden blijkt:

Dat lijkt jij wel. Twee en drie is vijf. Jong en oud verheugt zich. Mijn broer of ik is aan de beurt.

In veel gevallen kunnen we bovendien de proef niet gebruiken omdat een corresponderend enkel- of meervoud ontbreekt:

Spreeken is zilver. Circa betekent omstreeks. Men/iedereen komt. Blauw staat haar goed. De Alpen zijn mooi. Het volk werd toegejuicht. Wat zij willen, is niet goed.

Tenslotte werkt de getalsproef niet bij wie: wie komt? wie komen? (Zie voor deze en andere voorbeelden Van Calcar 1974:15).

Van de inbreuken op de getalsproef heeft men geen last, wanneer als criterium voor het onderwerp geldt, dat het in het model de noodzakelijke aanvulling is links van het gezegde. Bovendien vermijdt men op deze manier de onvolkomenheid van de getalsproef: als *iemand/iets* wordt vervangen door een meervoud, dan verschijnt de persoonsvorm ook in het meervoud.

c. Een onderwerp begint nooit met een voorzetsel (Paardekooper 1971:60). Een verklaring voor dit verschijnsel geven de grammatica's niet. In mijn grammatica vloeit dat verschijnsel voort uit de gegeven definitie. Het onderwerp is een naam. Een naam verwijst naar iets of iemand, dus naar een deel van de werkelijkheid. Als onderwerp wordt er allereerst iets van gezegd door het gezegde; dat maakt het tot onderwerp. Wanneer de naam die het onderwerp is, van een voorzetsel vergezeld zou gaan, werd er al iets van gezegd, namelijk door dat voorzetsel. Toch komt in het Nederlands een onderwerp voor met voorzetsel:

Er gebeurt hier van alles.

Hoe kan dat? De grammatica's die ik heb geraadpleegd, geven ook daar geen antwoord op, terwijl de oplossing vanuit de optiek van mijn toegepaste grammatica eenvoudig is. *Van alles* vervangt in het model de iets/iemand links van het gezegde:

<i>iets</i>	gebeurt
<i>van alles</i>	gebeurt

Iets verwijst naar een deel van de werkelijkheid; *van alles* dus ook. De vorm *van alles* interpreteer ik als b.v. *veel van alles*. In het taalgebruik ontbreekt *veel*. Het ontbreken daarvan geeft aan dat niet expliciet gezegd wordt, wat precies gebeurde. D.w.z. de selectie uit het alles wordt onvermeld gelaten en daarmee drukt de spreker uit dat hij niet precies wil/kan zeggen wat er gebeurde. Mijn grammatica levert hier

geen probleem, omdat zij de betekenis in ogenschouw neemt en aangeeft: onderwerp is wat de plaats inneemt van *iets* of *iemand*, ongeacht de expliciete vorm die ervoor in de plaats komt.

Dezelfde oplossing doet zich voor bij het lijdend voorwerp. Ook daarvoor geldt dat het niet vooraf wordt gegaan door een voorzetsel. Maar zie de volgende zinnen.

Ik hoorde van die rare verhalen.

Hij zag van alles.

Hij weet van niets.

Zij zegt van nee.

Ook nu doen zich binnen de toegepaste grammatica geen problemen voor: de constructie met *van* vervangt *iets* en is daarmee lijdend voorwerp. De bijzonderheid van deze vormen wordt dan verklaard met verwijzing naar het gebruik van het lijdend voorwerp door de spreker. Hij drukt niet precies uit, wat iemand zag, weet of zei.

d. Het meewerkend voorwerp heeft traditioneel als kenmerk dat het met en zonder het voorzetsel *aan* kan optreden (Van de Toorn 1981:30). Luif (1985:19) wijst echter op het voorkomen van een voorwerp dat zonder en met het voorzetsel *van* kan optreden. Zie de voorbeelden.

- | | | | |
|-----|--|-----|--|
| (1) | <i>zij nam hem het tasje af</i>
<i>zij troggelde hem geld af</i>
<i>zij dwong hem respect af</i> | (2) | <i>zij nam het tasje van hem af</i>
<i>zij troggelde geld van hem af</i>
<i>zij dwong respect van hem af</i> |
|-----|--|-----|--|

Hij laat de inconsequentie zien, om nu niet van mv te spreken. Een andere consequentie is, dat *aan* niet altijd toe te voegen is. Zo is *Ik vergeef aan jou die stomiteit* ongrammaticaal; eveneens *Dat vonnis gaf nieuwe hoop aan hem*. De oplossing die mijn grammatica voor staat, geeft geen problemen.

Ik spreek van een vv zodra een voorwerp vergezeld gaat van een voorzetsel. Dit vv is een mv onder een viertal voorwaarden:

- het voorwerp is betrokken bij handelingen die geven, zeggen of ontnemen betekenen;
- het lijdend en meewerkend voorwerp worden door de handeling met elkaar verbonden of van elkaar los gemaakt; zo wordt in *Ik beloof Ina een boek* Ina en het boek met elkaar verbonden;
- in een bepaalde positie van de zin blijft het vz weg;
- verschijnt het vz dan luidt dit *aan*, wanneer wat het lv aanduidt enkel (oppervlakkig) verbonden is met de persoon van het mv, maar *van* wanneer het er deel van uitmaakt:

(1) *zij ontroofde hem zijn bagage*
zij nam hem het tasje af

(2) *zij ontroofde de bagage aan hem*
zij nam het tasje van hem af

e. Een ander probleem doet zich voor bij het lijdend voorwerp. De aangepaste grammatica's vertellen dat een lijdend voorwerp onderwerp kan zijn in een lijdende zin. Dat is zijn kenmerk, dat echter niet geldt voor werkwoorden als *hebben*, *bezitten*, *behelzen*, *houden*. Maar merkt Van den Toorn (1981:28) op: bij nominalisering van deze werkwoorden verschijnt het voorwerp met *van*: het hebben van een boot. Hij noemt dan nominalisering een universele proef voor het lijdend voorwerp. Maar oorzakelijke voorwerpen gaan bij nominalisering ook vergezeld van *van*: de vijand was *de stad* meester; het meester zijn van de vijand van de stad. Ook hier is mijn oplossing eleganter. Ik noem de tweede noodzakelijke aanvulling een voorwerp, dat lijdend voorwerp heet wanneer de omzetting in de lijdende vorm mogelijk is, en gewoon voorwerp blijft heten als dat niet zo is. Dat voorwerp heet oorzakelijk wanneer het optreedt bij een naamwoordelijk gezegde: hij is *dat* van plan.

2.3. Geldigheid

De theoretische grammatica heeft zoveel gezag, dat het onderwijs haar bevindingen als zekerheden overneemt en doorgeeft. Dit is niet terecht. In geen enkele wetenschap bestaan definitieve waarheden. Het is ook gevaarlijk. Iets kan namelijk als wetenschap worden aangeboden, ook als er niet zo veel over geweten wordt. Dat geldt b.v. in het geval van het voorwerp. Zo onderscheidt Van den Toorn (1981:25) het voorwerp van de bijwoordelijke bepaling met behulp van het volgende criterium. Wanneer een zinsdeel als laatste in een gekloofde zin kan optreden, dan is dat zinsdeel een voorwerp en geen bepaling. (Kloving wil zeggen, dat de zin in twee stukken gedeeld wordt.)

WEL *ik heb de avond bedorven* - wat ik heb bedorven is de avond

NIET *ik heb deze avond gelopen* - wat ik gelopen heb, is deze avond

WEL *ik sta op een fatsoenlijk antwoord* - waarop ik sta, is een fatsoenlijk antwoord

NIET *ik sta op de stoep* - waarop ik sta, is de stoep

Tegen dit criterium zijn bezwaren in te brengen, van pedagogische en van wetenschappelijke aard.

De kloofproef is een truc, een ezelsbrug: pas de formule toe en je antwoord is goed. De ezelsbrug is in dit geval bovendien wetenschappelijk een wankel constructie. Dat komt aan het licht wanneer ik het verschijnsel van de kloving vanuit mijn grammatica aan een onderzoek onderwerp.

Er zijn uitzonderingen op de kloofproef. Van den Toorn (1981:36) merkt op, dat in geval van de voorzetsels *om* en *met* een bijwoordelijke bepaling wel een gekloofde

zin toestaat (cf. De Schutter 1983:113-114). Hetzelfde geldt voor het voorzetsel *voor*. Zie de voorbeelden:

zij wandelde met haar broer - met wie zij wandelde was haar broer
zij doet dat om de bureu - waarom zij het doet, zijn de bureu
zij doet het voor de bureu - waarvoor zij het doet, zijn de bureu

Het gaat hier echter **niet** om uitzonderingen. Al deze gekloofde zinnen hebben gemeen, dat het voornaamwoord *wie*, resp. *waar* een ingesloten antecedent bevat dat gelijk gesteld wordt met het onderwerp:

degene met wie zij wandelde was haar broer; haar broer was degene met wie zij wandelde
eegene voor wie zij het doet zijn de bureu; haar bureu zijn degenen voor wie zij het doet

De mogelijkheid van kloving heeft niets te maken met het onderscheid tussen voorwerp en bepaling, maar met het verschijnsel van referentie. Alleen zinnen met zinsdelen die de aanduiding zijn van een iets of iemand, kunnen gekloofd voorkomen. Welnu onderwerp, voorwerp en naamwoordelijk deel nemen de plaats in van een iemand of iets. Zinnen met deze drie zinsdelen kunnen dan ook ten alle tijde gekloofd worden. Kloving is dus niet specifiek voor het voorwerp. Vervolgens kunnen zinnen met zelfstandige bepalingen gekloofd worden, indien het naamwoord van de bepaling eveneens vervangen kan worden door de voornaamwoorden *iets* of *iemand*. Zie de volgende zinnen, die voorbeelden zijn van zinnen met bepalingen waarvan een aantal wel en een aantal niet gekloofd kunnen worden.

- WEL *zij gaat met haar oom*: (degene) met wie zij gaat, is haar oom (bepaling van omstandigheid)
NIET *zij loopt met haar stok*: (datgene) waarmee zij loopt is haar stok. Wel: **het instrument** waarmee zij loopt is haar stok (bepaling van middel).
WEL *zij doet het voor de bureu*: (degenen) voor wie zij het doet, zijn de bureu (bepaling van doel).
NIET *zij staat voor zijn huis*: (datgene) waarvoor zij staat, is zijn huis. Wel: **de plaats** waarvoor zij staat, is zijn huis (bepaling van plaats).
WEL *zij laat het om de bureu*: (degene) om wie zij het laat zijn de bureu (bepaling van reden).
NIET *zij loopt om het park heen*: (datgene) waar zij om heen loopt is het park. Wel: **de plaats** waar zij om heen loopt, is het park (bepaling van plaats).

Uit de voorbeelden blijkt het volgende. Wanneer het kernnaamwoord van de bepaling een betekenisonderscheiding bevat die kenmerkend is voor de bepalingen, zoals **instrument** of **plaats**, dan is de zin met die bepaling niet kloofbaar. Wanneer

het kernnaamwoord van de bepaling die betekenisonderscheiding niet heeft, is dat wel het geval.

2.4. Diepgang

De aangepaste theoretische grammatica's volstaan met te stellen, dat een bepaalde vorm zich volgens een bepaalde regel gedraagt, om haar te onderscheiden van een andere vorm. Zo beregelt Van den Toorn 1981:233), dat *daarom* een gewoon bijwoord is in zin (1), maar een voornaamwoordelijk bijwoord in zin (2). De verklaring: *daarom* in (1) is niet scheidbaar, in (2) wel; *daarom* in (2) kan vervangen worden door een voornaamwoord.

- (1) *Ik ben ziek. Daarom kom ik morgen.*
- (2) *Ik kom daarom morgen. Ik kom daar morgen om. Ik kom morgen om dat (ding).*

Een toegepaste grammatica zou in verklarende kracht tekort schieten, wanneer zij zich tot deze vaststelling zou beperken. Zij dient de regel zelf te verklaren; als volgt. In (1) kan *daarom* niet gescheiden worden omdat (*daar*)om betekenis heeft, namelijk *om (die reden)*. Zodra het voorzetsel *om* van de vorm wordt los gemaakt en *daar* alleen komt te staan verandert die betekenis in *op die plaats*, ongeacht welk voorzetsel er nog na zou komen. In (2) heeft *daar* geen betekenis, maar neemt de plaats in van *iets* en dat blijft zo, ook wanneer het voorzetsel ervan wordt los gemaakt. We hebben hier te maken met hetzelfde verschijnsel dat we tegenkwamen bij gekloofde zinnen: wanneer een zinsdeel een iemand of iets aangeeft, is het vrij in het maken van verbindingen.

3. Praktische problemen

De bestudering van de toegepaste grammatica die ik geschetst heb, brengt een aantal problemen met zich mee. Allereerst zullen studenten of leerlingen zekere emotionele weerstanden moeten overwinnen, aangezien zij gebruik moeten maken van hun eigen ervaring en kennis, en deze in het geding brengen tegenover de kennis en ervaring van anderen. Zij zijn dat in het onderwijs veelal niet gewend. Vervolgens wordt van hen een zekere mate van flexibiliteit gevraagd: de kennis van de grammatica die zij zich moeten verwerven, verwerven zij door deze ook op andere gebieden van het taalonderwijs in te zetten, zoals lezen en schrijven. De systeemscheiding waarmee ze zijn opgegroeid, vormt hier een groot struikelblok. Tenslotte wordt van hen een zelfstandige en onderzoekende houding gevraagd, aangezien ze niet leren, of een antwoord goed of fout is, maar onderwijs krijgen in een methode waarmee ze kunnen bepalen, waarom iets goed of fout dan wel onbeslist is.

Mijn ervaring is, dat er nog een probleem bij komt, wanneer men de voorgestelde grammatica niet alleen voor taalbeschouwing en taalbeheersing gebruikt, maar ook voor de traditionele ontleding en benoeming. Studenten willen voor het traditionele ontleden terug naar hun verleden waarin ze zichzelf het een en ander aangeleerd hebben m.b.v. trucs en wat losse regels waarvan de hantering geen strakke disciplinerende vraagt. Ze willen een zin meteen ontleden, en als dat niet lukt, willen ze meer (losse) regels, die ze uit het hoofd kunnen leren. Terwijl mijn grammatica eerst onderzoek van ze vraagt. Ze dienen voor zichzelf na te gaan, wat zij als taalgebruiker van het gezegde van de zin weten; vervolgens moeten zij zich bepaalde vragen stellen, die de kennis die zij van de betekenis van het gezegde hebben en van zijn rol in de structuur van de zin, kunnen oproepen. Wel is het zo, dat ze naarmate ze bekwaamer worden, steeds meer vragen over kunnen slaan omdat het stellen ervan overbodig dan wel geautomatiseerd is geworden, maar daarop willen de meesten niet wachten. Gevolg is dat de grootste strijd die ik moet voeren, niet een strijd is om de grammatica, maar om een bepaalde manier van denken over taal, die men zich in eerdere grammatica-lessen eigen heeft gemaakt. Zodat toch werkelijkheid blijkt wat in de aloude discussie over de zin van grammatica-onderwijs door voorstanders werd beweerd en door tegenstanders ontkend: grammatica schoolt het denken,- ten kwade in dit geval (cf. Hulshof 1975:501,507).

Hoopvol is echter, dat leerlingen die met de methode zonder vooringenomenheid in aanraking kwamen, snel op goede wijze leerden ontleden (vertellen mij leraren die ermee werken). Ook leerlingen die geen vat op het ontleden kregen op de traditionele manier, bleken gebaat bij de methode die ik hen voorlegde (is mijn eigen ervaring). Tenslotte waarderen mijn studenten de methode eveneens, wanneer de pijn geleden is.

4. Besluit: grammatica en taalbeschouwing

In zijn verslag van een bijeenkomst over taalbeschouwing constateert Elkerbout (1991) twee fundamentele problemen die de discussie over het onderwerp **taalbeschouwing** bemoeilijken. De eerste is, dat taalbeschouwing tegenover de traditionele grammatica gezet wordt. Het tweede is, dat taalbeschouwers taalkunde beperken tot hulpmiddel voor taalvaardigheid, zodat het vak taalkunde wordt uitgehold, tot ontevredenheid van zijn beoefenaars. Deze twee problemen kunnen slechts gemaakt worden, doordat taalbeschouwing nog steeds niet als een eigen discipline erkend wordt, met een gegeven stand van zaken en zich ontwikkelende inzichten. Het gevolg is, zoals ik al eerder betoogde (Van Calcar 1992b), dat dezelfde discussie steeds opnieuw gevoerd wordt. Zo maakt de schrijver geen melding van het feit, dat ik vanaf het begin van mijn werk grammatica integreer in taalbeschouwing. Evenmin vermeldt hij, dat ik als professioneel taalkundige in mijn werk over taalbeschouwing

de taalkunde een prominente plaats geef. In mijn twee boeken die in de titel het woord **taalbeschouwing** voeren, uit 1975 en 1987, betoog ik dan ook, dat taalbeschouwing twee kanten heeft: ze is dienstbaar voor de ontwikkeling van iemands taalvaardigheid en ze bestaat om zichzelf. In 1975 spreek ik van **de theorie van het werktuig taal en betoog**, met verwijzing naar de technische vakken in het beroeps-onderwijs, dat ook voor Nederlands theorie op het rooster behoort te staan (p. 65; zie verder h. 10.2). In 1987 onderscheid ik behalve een praktisch doel (bevordering van luister- en leesvaardigheid) en een ideëel doel (bewustzijnsontwikkeling) ook een intellectueel doel (kennis van taal als een te bestuderen verschijnsel ofwel taalkunde). Ik zeg dat ook in mijn antwoord aan Bennis naar wie Elkerbout verwijst als een taalkundige die moeite heeft met de verwaarlozing van zijn vak door taalbeschouwers. In dat antwoord benadruk ik de taalkundige basis van taalbeschouwing (Van Calcar 1991). Een bewijs daarvan vormt tenslotte de grammatica waar dit artikel over handelt. In haar oorspronkelijke vorm introduceerde ik haar in 1981 als uitwerking van een paragraaf in mijn grammatica van 1974 over de behandeling van het direct en indirect object op school (blz. 163). Deze nieuwe grammatica loste op voorhand de twee problemen op die Elkerbout maakt. Ze geeft een theorie van taal, en deze is geïntegreerd in taalbeschouwing als instrument voor een grotere taalvaardigheid. Dit te laten zien, is een van de doelen die ik met dit artikel wil bereiken. Een ander doel is, te laten zien, wat het zo de moeite waard maakt deze grammatica algemener dan nu het geval is, op de lerarenopleidingen en op school in te voeren.

Literatuur

Geerts, G. [red], *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.

Bart, P. van & A. Sturm, *Zinsanalyse en de termen die daarbij gebruikt worden*. Leiden: Nijhoff, 1987.

Bennis, H., & T. Hoekstra, *De syntaxis van het Nederlands. Een inleiding in de regeer- en bindtheorie*. Dordrecht: Foris Publications, 1984.

Bennis, H., & T. Hoekstra, *Generatieve Grammatica*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

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

Calcar, W.I.M. van, *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen: Van Gorcum, 1974.

Calcar, W.I.M. van, *Taalbeschouwing. Een bijdrage tot een materialistische taaltheorie voor het onderwijs*. DCN-cahier 2. Purmerend: Muusses, 1975.

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*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1992.

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

Calcar, W.I.M. van, *Theorie en praktijk van taalbeschouwing! Semantiek, pragmatiek, argumentatie*. Leuven/A'foort: Acco, 1987.

Calcar, W.I.M. van, Taalbeschouwing versus Taalkunde. in: *Levende Talen* 463, 1991, 369-370.

Calcar, W.I.M. van, De Wetenschap van Taalbeschouwing. in: *Levende Talen* 469, 1992b: 140.

Dik, S.C., *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1978.

Elkerbout, M., Taalbeschouwingsonderwijs. in: *Moer* 1991 7/8: 283-284

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, Amsterdam: Zwets & Zeitlinger, 1988.

Hulshof, H., *Transformationeel-generatieve grammatica in artikelen*. Groningen: Tjeenk Willink, 1975.

Langeveld, M.J., *Taal en denken. Een theoretische en didaktische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inz. tot dat der grammatika*. Groningen enz. 1934.

Luif, J. *In verband met de zin. Inleiding in de Nederlandse spraakkunst*. Leiden: Martinus Nijhoff, 1985 .

Paardekoper, P.C. *Beknopte ABN-Syntaksis*. Den Bosch: Malmberg, 1971.

Rijpma, E., & F.G. Schuringa, *Nederlandse Spraakkunst*, bew. door J. Van Bakel. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.

Schutter, G. de, en P. van Hauwermeiren, *De Structuur van het Nederlands. Taalbeschouwelijke Grammatica*. Malle: De Sikkel, 1983.

Toorn, M.C. van den, *Nederlandse grammatica*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981: 19-75.