

Taalkunde in de basisvorming

Carl Brüsewitz en Marja Out

1 Inleiding

Eén van de doelstellingen van de basisvorming is: 'Het accent ligt (...) op het leren de taal actief te gebruiken en op het hebben van inzicht in de functies van taal en de aan die functies gekoppelde taalvormen' (Verbeek 1993:12). Het lijkt ons verdedigbaar om de inhoud van het vak mede te laten bepalen door de toepassingsmogelijkheden ervan. Vandaar dat de vraag: 'Over welke taalkundige kennis moeten de leerlingen beschikken?' bepaald wordt door twee factoren: de toepassingsmogelijkheden binnen het vak Nederlands en de vraag van de kant van de moderne vreemde talen. In deze bijdrage verkennen we deze twee factoren. Er zal echter meer onderzoek moeten plaatsvinden om de vraag te beantwoorden.

2 Moedertaaldidactiek en het 'grammatica-schandaal'

Het ontleden in zinsdelen en het benoemen van woordsoorten kent onder moedertaaldidactici meer tegenstanders dan pleitbezorgers. Wij zullen hier niet schetsen sinds welk grijs verleden de discussie zich voortsleept. Twee bezwaren vormen de kern van de kritiek op dit grammatica-onderwijs. Het eerste luidt: leerlingen kunnen na jaren meestal niet gewaardeerd onderwijs nog niet behoorlijk ontleden. Het tweede: dit onderwijs slaagt er ook niet in verderweg gelegen doelen in het domein van taalvaardigheid te bereiken. Dat behoeft, als het eerste bezwaar terecht is, geen verwondering meer te wekken, maar je komt het wel afzonderlijk tegen. Wij gaan ervan uit dat de discussie nog niet geëindigd is. Stutterheim (1954) merkt op:

'De didactiek van het onderwijs in de moedertaal is een gebied waarop het denken al heel gemakkelijk kan ontsporen. Dit blijkt, als men publicaties over een der meest principiële problemen van de taaldidactiek op hun wetenschappelijkheid onderzoekt. Dit probleem luidt: 'Kan - en eventueel: hoe kan - de taalbeschouwing aan de taalbeheersing ten goede komen? Heeft met name het bestuderen van de Nederlandse spraakkunst voor een Nederlander enig taal-practisch nut?'

Dit lijkt ons onverminderd relevant, als we even voorbijzien aan de bewoording: Stutterheim zal, doordat hij het probleem beperkt tot Nederlanders, wel niet bedoeld hebben dat voor Vlamingen het nut van de bestudering van de Nederlandse spraakkunst evident is. Wij achten het nog te vroeg om de discussie die zo lang de moedertaaldidactiek geteisterd heeft, voor eeuwig onbeslist te verklaren. We hopen u van een aantal argumenten te voorzien voor de stelling dat in de basisvorming Nederlands taalbeschouwing, waaronder ook grammatica, niet gemist kan worden.

De strijd tussen voor- en tegenstanders van schoolgrammatica lijkt in een aantal opzichten op die rond een hervorming van de spelling van het Nederlands. Er wordt wel veel beweerd, maar de argumenten overtuigen niet voldoende. Een niet onbelangrijk verschil lijkt ons dat in het spellingdebat de afschaffing van een uniforme spellingregeling niet serieus bepleit wordt. We zouden daarmee weer geraken in de

toestand van voor de negentiende eeuw: ieder schrijft zoals hem of haar goeddunkt. Voor sommige schrijvers lijkt dat een paradijselijke toestand, maar de nadelen voor de lezer zijn zo evident dat afschaffen van een officiële spellingregeling niet aan de orde is. Bij grammatica ligt dat anders. 'Omdat van enig positief effect nooit iets gebleken zou zijn, hoeft niemand bang te zijn dat afschaffing van grammatica-onderwijs een nadelig effect heeft.' Wie dat gelooft, ziet over het hoofd dat niet aantonen dat iets effect heeft, niet gelijk staat met aantonen dat iets geen effect heeft.

Een ander verschil is dat grammatica niet en spelling wél een officiële regeling van het schriftelijke taalgebruik betreft. De schoolgrammatica stelt natuurlijk wel zekere normen aan taalgebruik. Voor sommigen is dat juist één van de bezwaren ertegen. Met een voorbeeld uit Marten Toonders verhaal 'De spliterwt': *'Zo liepen enige tijd later Heer Bommel en Tom Poes met wollen dassen om door het Donkere Bomen Bos om te gaan botaniseren.* Volgens de traditionele spraakkunst is deze zin grammaticaal niet correct. Het onderwerp, *Heer Bommel en Tom Poes*, is door zijn plaats problematisch. Volgens de spraakkunstregele heeft deze zin een aantal varianten die wél correct zijn, zoals: *Zo liepen Heer Bommel en Tom Poes enige tijd later met wollen dassen om door het Donkere-bomenbos om te gaan botaniseren.* Deze zin voldoet wel aan de eisen, maar we betwijfelen of Marten Toonder er zijn taalgebruik mee zou verbeteren. We kunnen ons voorstellen dat u dit een enigszins overdreven voorbeeld van een bezwaar tegen traditionele grammatica vindt. Daarom voldoet voor u -naar we hopen- ook niet de volgende retorische toevoeging: en hoe zouden dan de beklagenswaardigen die in basisschool of -vorming aan dergelijke onzin worden blootgesteld er hun taalvaardigheid in het Nederlands mee vergroten? De vraag blijft dus nog steeds of afschaffen van schoolgrammatica de beste mogelijkheid is.

Er zijn nog niet veel scholen overgegaan tot het (volledig) vervangen van schoolgrammatica. Nu het vormgeven van de wettelijk voorgeschreven basisvorming in het voortgezet onderwijs docententeams noodzaakt de gekozen onderwijsmiddelen te heroverwegen, kunnen ze de grammatica naar de prullenbak verwijzen. Maar met enige verwondering constateren we dat in diverse 'bavo-methodes' veel meer grammatica wordt aangeboden dan voorgeschreven is volgens de kerndoelen.¹

De basisvorming dwingt tot nadenken over samenhang in het onderwijsaanbod als geheel en grammatica biedt mogelijkheden van samenwerking tussen de talen. Tordoir en Damhuis (1982) concludeerden na hun onderzoek naar de aansluiting van de leerstof in het traditionele grammaticaonderwijs op de grammatica in het vto:

'het overgrote deel van de bij Nederlands gegeven grammatica kan niet functioneren in het vreemde-talenonderwijs in de brugklas, omdat (dit) van deze kennis geen gebruik maakt. De dienende functie van het grammatica-onderwijs t.o.v. het vreemde-talenonderwijs is in de brugklas derhalve te verwaarlozen.'

Maar dat hoeft niet zo te blijven.

3 Alternatieven voor ontleden en woordbenoemen

In zijn bijdrage aan de tweede HSN-conferentie spreekt Jef Pepermans (1988) een vermoeden uit: (noot 13, p.193) 'Ik heb zeer sterke vermoedens dat slecht schrijven

heel wat te maken heeft met schools grammatica-onderwijs. Ik hoop het ooit te kunnen aanduiden.' Het is ons niet bekend in hoeverre Pepermans daarmee is gevorderd, noch zijn we erg benieuwd naar het resultaat. Opmerkelijk is het citaat wel omdat er een intuïtief verband gelegd wordt tussen grammatica en schrijfvaardigheid, al is het negatief. De vraag moet dan gesteld worden: wat zijn de kenmerken van de 'schoolse aanpak' die aan 'slecht schrijven' bijdragen? Als we de aanpak op die punten bijstellen, waarom zou de bijdrage aan schrijven dan 'hoogstens' neutraal kunnen worden? Op welke grond kan een positieve bijdrage worden uitgesloten?

Alternatieven voor grammatica-onderwijs worden op uiteenlopende wijze aangeduid. Naast grammatica treffen we onder meer aanduidingen aan als reflectiviteit, taalbeschouwing en taalkunde. Griffioen e.a. (1987) verstaan onder reflecteren:

'leerlingen leren hun taal *beter* te gebruiken door:

1. taal daadwerkelijk te gebruiken (dus te spreken, te luisteren, te schrijven en te lezen) en
2. over dat taalgebruik na te denken om van goede en slechte aspecten daarvan te leren met het oog op een volgende taalgebruikssituatie.' (...)

'(de gedachtengang) gaat ervan uit, dat leerlingen meer leren van hun eigen taalgebruik, van de goede en de slechte kanten ervan, dan van het ontleiden van zinnen van anderen, waarover het apparaat dat ervoor bestaat -de traditionele grammatica- bovendien vaak geen uitsluitsel geeft.'

Taalbeschouwing als reflectiviteit gaat uit van een cyclisch georganiseerde leeractiviteit: het leren van de leerling-schrijver bestaat uit: schrijven, reflecteren op produkt en proces, ontwerp van een nieuw handelingsplan. Het reflecteren zelf bestaat uit drie deelhandelingen: zien of opmerken, verwoorden en waarderen.

Van Amos van Gelderen (1988) stamt een belangrijk onderscheid: taalbeschouwingsonderwijs is strategisch of niet-strategisch. Dit definieert hij respectievelijk als

'onderwijs waarbij leerlingen ook oefeningen krijgen voor het toepassen van de declaratieve kennis bij het mondeling of schriftelijk taalgebruik, waarbij *teksten* (mondeling of schriftelijk) - en *niet* geïsoleerde zinnen als uitgangspunt worden genomen.'

'de nadruk ligt op het aanleren van de begrippen en de regels waarmee over taalverschijnselen kan worden gesproken en het maken van oefeningen waarin de kennis van deze begrippen en regels op de proef gesteld c.q. wordt geïllustreerd of uitgebreid.'

Omdat dit onderzoek zich richtte op het inventariseren van alternatieven voor traditionele grammatica voldoet een definitie daarvan als 'zinsontleden en woordbenoemen' hem niet. In zijn opvatting gaat het om een combinatie van leerinhouden (een bepaalde grammaticale leerstof) en een bepaalde didactische werkwijze, die door drie aspecten wordt gekenmerkt: deductief, geïsoleerd en prescriptief. Als grootste gemene deler van opvattingen citeert hij Beernink e.a (1986):

'Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van de taal. Hiervoor gebruiken we begrippen die afkomstig zijn uit de taalkunde, maar ze kunnen ook afkomstig zijn uit de gewone spreektaal.'

4 Taalkunde en het moedertaalonderwijs

Basisvormingskerndoel 12 beperkt de rol van de grammatica tot ondersteuning van de

werkwoordspelling. Nu lijkt het ons in ieder geval noodzakelijk om in dit verband meer grammaticale noties te behandelen dan de in het kerndoel genoemde (persoonsvorm, onderwerp en gezegden met een voltooid deelwoord). Als je de hele werkwoordspelling aan de orde wilt stellen, moet je ook de volgende begrippen behandelen: bijvoeglijk naamwoord, onvoltooid deelwoord, infinitief en congruentie. Je kunt de leerlingen eventueel ook nog de lijdende vorm plus lijdend en meewerkend voorwerp voorschotelen. Anders zou je alleen maar mogen zeggen dat 'De kinderen' in 'De kinderen wordt een cadeau gegeven' geen onderwerp is. Maar de meeste leerlingen die we hebben meegemaakt, willen ook weten wat iets wél is en zelfs waarom.

Taalkunde kan vooral in het schriftelijk taalvaardigheidsonderwijs een rol spelen. In het huidige moedertaalonderwijs worden teksten bijna alleen nog maar op meso- en macro-niveau bestudeerd. Leerlingen leren van alles over alineaverbanden, de functie van tussenkopjes, paragraafindeling, indeling in inleiding, kern en slot enzovoort. Het microniveau, de zin, wordt overgeslagen. We kunnen ons dat goed voorstellen, na jarenlang tekstonderwijs dat alleen maar op dat microniveau opereerde. We pleiten daarom ook niet voor taalvaardigheidsonderwijs dat zich uitsluitend bezighoudt met de bestudering van zeugma's (*Hier zet men koffie en over*), overspannen-tangconstructies en foutieve beknopte bijzinnen. We pleiten er wel voor om passieve en actieve schriftelijke taalvaardigheid op alle niveaus aan de orde te stellen in het moedertaalonderwijs. Op dat microniveau kan de taalkunde een ondersteuning zijn, bijvoorbeeld bij het oplossen van syntactische ambiguïteiten en bij het leren hanteren van ingewikkelde zinnen. Hoe dat onderwijs zinvol en aantrekkelijk te maken is, is een vraag waar we in dit kader niet op ingaan, maar we zijn ervan overtuigd dat het kan.

5 Nederlandse taalkunde en de moderne vreemde talen

De opvattingen over de rol van taalkundige kennis, opgedaan in het moedertaalonderwijs, bij de verwerving van moderne vreemde talen, lopen behoorlijk uiteen:

- 'In de publikaties van de ontwikkelgroepen voor de eindtermen voor Nederlands en de moderne vreemde talen wordt uitgesproken dat een ondersteuning van grammatica voor de moderne vreemde talen vanuit het vak Nederlands niet functioneel wordt geacht.' (*Verbeek 1993: 17*)

- 'Beide commissies (de eindtermencommissies Nederlands en Moderne Vreemde Talen, CB/MO) zijn ervan overtuigd dat transfer van kennis en vaardigheden op dit terrein (dit terrein = het gebied van de traditionele grammatica ten dienste van het onderwijs in de moderne vreemde talen, CB/MO) uiterst gering is. Het tijdstip van noodzakelijke aanbieding in de verschillende vakken is niet gelijk en bovendien is de structuur van de talen zo verschillend dat dit per taal om een andere didactische benadering vraagt.' (*Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs*, deel 8, Nederlands, p. 10)

- 'In de taalpsychologie wordt (...) aangenomen dat omstreeks het twaalfde levensjaar een kritische periode voor het leren van een taal afloopt (...). Vanaf die leeftijd gaat het vermogen om spelenderwijs een taal op te pikken uit de omgeving danig achteruit. Bovendien (...) vergt het een intensief contact met de vreemde taal -iets wat moeilijk te realiseren is voor grote groepen leerlingen. In de praktijk kan het vto daarom niet zonder een flinke dosis expliciete grammaticabegrippen en -regels.' (*Kempen 1993:459*).

- '(Traditionele grammatica) is van belang voor het onderwijs in de klassieke talen en in Frans, Duits, Engels of welke moderne vreemde taal de leerlingen ook maar kunnen leren.(...)Hoe kan een kind anders de naamvallen in het Duits leren of het passief in het Engels of Frans?' (*Klein 1992: 255*)

- 'De grammatica wordt in deze Kerndoelen volledig ondergeschikt gemaakt aan de spelling van de werkwoordsvormen in de kerndoelen. Het is niet juist om alleen die grammatica-onderdelen te behandelen die iets te maken zouden hebben met de spelling. (...). Ten dienste van het onderwijs in de vreemde talen, ook het vak Duits kan in de eerste klas aangeleerd worden in de basisvorming, moet ook de

Er zijn nog tal van andere intentieverklaringen, maar deze dekken aardig de lading. Het blijkt dat er aperte voor- en tegenstanders bestaan van grammatica in het mto als ondersteuning voor het mvt-onderwijs. Volgens Bonset e.a. (1981) was het zo'n vijftien jaar geleden nog zo dat 91% van een ondervraagde groep leraren het argument 'grammatica-onderwijs is van belang voor mvt-onderwijs' onderschreef (p.427). Welk percentage moedertaaldocenten dit argument tegenwoordig nog steunt, is ons onbekend. De uitspraak in het laatste citaat hierboven doet vermoeden dat er wat dat betreft weinig veranderd is. Een vraag die nog interessanter is, luidt: 'Zijn de docenten mvt eigenlijk wel gediend van onze hulp?' De vraag is eigenlijk tweeledig. Ten eerste: is grammatica-onderwijs noodzakelijk in het vreemde-talenonderwijs? Als deze vraag positief beantwoord wordt, kan er een antwoord gegeven worden op de volgende vraag: kan grammatica in het mto een ondersteuning zijn voor het vto?

De vraag van Klein, hierboven, is volgens hem kennelijk retorisch -hij geeft zelf geen antwoord. Er zijn echter wel degelijk antwoorden op deze vraag mogelijk! Er zijn verschillende manieren waarop grammatica in het mvt-onderwijs een rol kan spelen. Het onvolprezen *Moedertaaldidactiek* verschaft ons daaromtrent de volgende indeling.

A. Bij de *grammatica-vertaalmethode* speelt de grammatica een belangrijke rol:

'Tot de leerstof behoort een systeem van regels, uitzonderingen op deze regels en vormenrijtjes of paradigma's. De grammatica heeft vooral betrekking op die aspecten waarin de vreemde taal verschilt van de moedertaal.' (Bonset e.a. 1981: 377).

B. De *directe methode* is als reactie hierop te beschouwen. Volgens deze methode mag de moedertaal in de klas nooit worden gebruikt. Vertalen is dus uitgesloten.

'Woordenschat en grammatica moeten worden geassimileerd op dezelfde wijze als bij de verwerving van de moedertaal: via uitbeelding met gebaren en plaatjes, door parafrasering met bekende woorden of door variaties van de context. Net zo min als kinderen of 'native speakers' heeft de leerling hiervoor grammaticale kennis nodig.' (Bonset e.a. 1981: 378).

Er kleven bezwaren aan het strikt hanteren van deze 'onderdompelingsmethode' bij het mvt-onderwijs. Ze gaat ervan uit dat vreemde-taalverwerving op dezelfde manier plaatsvindt als eerste-taalverwerving. Er zijn echter belangrijke verschillen, maken

Het eerste verschil betreft de *leersituatie*. In het geval van het leren van de moedertaal 'is er eigenlijk helemaal geen sprake van een leersituatie in de traditionele zin van het woord. Bij het leren van een vreemde taal gaat het vrijwel altijd om een gestuurde leersituatie. (...) Een tweede verschil betreft de *structurering van het taalaanbod*. Bij moedertaalverwerving vindt systematische aanbieding van gestructureerd taalmateriaal niet plaats. Bij het gestuurd leren van een vreemde taal is dit wel het geval. (...) Een derde, uiterst belangrijk verschil betreft de *cognitieve ontwikkeling*. (...Moedertaalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling van het kind vinden) ongeveer tegelijkertijd plaats. In zekere zin bepaalt de cognitieve ontwikkeling welke concepten het kind in zijn moedertaal vorm kan geven. Bij het leren van een vreemde taal is de cognitieve ontwikkeling vrijwel afgerond. (...) De afgeronde cognitieve ontwikkeling zal er ongetwijfeld voor zorgen dat het leren van een vreemde taal anders verloopt. Een vierde verschil is *beschikbare tijd*. (Frijn & De Haan 1991: 244-245)

C. Het lijkt erop alsof de *cognitieve benadering* de meeste vruchten zal afwerpen in

het vreemde-talenonderwijs (en wellicht ook in het proces van de tweede-taalverwerving). De aanhangers van de cognitieve benadering verwerpen de stelling dat leerlingen geen kennis over de taal hoeven te bezitten. Ze staan een uitleg voor van de structuurpatronen die leerlingen moeten leren beheersen. 'De aard van de uitleg is sterk afhankelijk van het ontwikkelingsstadium waarin de leerling verkeert, van het te behandelen taalverschijnsel en van de mate waarin de leerling de vreemde taal beheerst.' De aandacht voor inzicht in taalpatronen wil niet zeggen dat de cognitieve benadering bijna gelijk te stellen is met de grammatica-vertaalmethode:

'Grammaticale principes worden pas geëxpliciteerd nadat de leerling er minstens genoeg ervaring mee heeft. (...) Bij de cognitieve methode kunnen de leerlingen voordeel hebben van ervaringen in taalbeschouwing, speciaal in het analyseren van vorm en functie van taalstructuren. Natuurlijk geldt dit alleen als aangenomen kan worden dat ervaringen in het analyseren van patronen van de moedertaal het analyseren van patronen van een vreemde taal bevordert. De kans hierop is het grootst bij verschijnselen die aan de verschillende talen gemeenschappelijk zijn.' (Bonset e.a., 1981:378-380).

We hebben met belangstelling enige publikaties in *Levende Talen* bestudeerd van docenten mvt, die ook worstelen met de grammatica. Bimmel (1992) stelt dat

'leerlingen ook iets zullen moeten leren over de manier waarop zij hun vreemde-taalverwerving het beste aan kunnen pakken. (...) We weten inmiddels ook dat het oefenen van strategieën zonder dat de strategie bewust gemaakt wordt (de zg. *blind training*) er nog niet vanzelf toe leidt dat de leerling die strategie vervolgens ook uit zichzelf gaat toepassen.'

Hij maakt onderscheid tussen *formulaic speech* en *creative speech*. Bij het eerste wordt er geen grammaticaal regelsysteem gebruikt. Leerlingen leren ongeanalyseerde brokken te gebruiken; dit lijkt eigenlijk nog het meest op het leren van woorden.

'Creative speech is het produkt van een regelsysteem van de leerling. Dat regelsysteem construeert de leerling zelf op basis van waargenomen taal. Hij vormt hypothesen over regelmatigheden in die taal. Zijn hypothese toetst hij vervolgens op juistheid en zonodig stelt hij ze bij. (...) Het regelsysteem in opbouw (...) behoort tot de impliciete kennis van de leerder. Over de precieze rol van expliciete regelkennis bij de constructie ervan zijn (...) nog geen onomstotelijke conclusies bereikt. (...) Zoveel is echter inmiddels wel duidelijk dat expliciete regelkennis (...) bij kan dragen aan de constructie van het impliciete regelsysteem. Als we aannemen dat expliciete regelkennis helpt, dan zullen leerlingen moeten leren zelf ook *expliciet* hypothesen te vormen over regelmatigheden in de vreemde taal.' (p. 299-300).

Kwakernaak (1992) stelt dat grammatica-onderricht nodig is in het mvt-onderwijs:

'De 'basisgrammatica' houdt voor Duits de morfologie van de belangrijkste woordsoorten in, plus de noodzakelijk geachte syntaxis (zinsontleding met het oog op de naamvalsuitgangen en een heel klein beetje woordvolgorde met het oog op de plaats van hulpwerkwoorden (...). De complete 'basisgrammatica' moet volgens de gegroeide praktijk in twee jaar (klassen 2 en 3) aangeboden zijn.' (p. 431).

Ook hij constateert dat er in nieuwe methodes meer aan 'formulaic speech' (Redemittel) gedaan wordt. En hij bespreekt het belang van het expliciteren van regelkennis:

'In tegenstelling tot vroeger markeert de bewustmaking van een regel steeds minder vaak het begin van een leer- en oefenproces; steeds vaker is het alleen een moment waarop een bepaalde structuur die al meerdere keren door de leerlingen (re)productief gebruikt maar nog niet geanalyseerd is, onder de loep genomen en gericht geoefend wordt.' 'Voor het vto is het volgens mij en een aantal anderen zinvol om door te gaan met bewuste grammaticale gebruiksregels, maar dan wel met grote aandacht voor de praktische bruikbaarheid van het bewuste grammaticale regelapparaat dat je de leerder meegeeft. Wat

daarvan 'doorsijpelt' naar het onbewuste taalproductieapparaat van de leerder weten we niet, maar als de leerder er niet eens op taalgericht toepassingsniveau goed en makkelijk mee kan werken, kan er absoluut ook niets doorsijpelen.' (p. 434)

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat we het oneens zijn met de uitspraken over de rol van taalkunde van de bavo-commissies (zie citaat 1 en 2).

6 Aanbevelingen

Het lijkt ons op z'n minst noodzakelijk dat de taalwetenschap meer aandacht heeft voor de relatie tussen verwerving van moedertaal en vreemde taal. Het zou heel mooi zijn als leraren(opleiders) uit dergelijk onderzoek richtlijnen voor de taaldidactiek zouden kunnen halen. Als taalkunde in het mto een basis kan vormen voor het mvt-onderwijs, dan heeft het bestaansrecht in de basisvorming. We zullen moeten onderzoeken welke grammaticale principes bekend verondersteld moeten worden als een leerling een moderne vreemde taal leert. We zullen ook moeten onderzoeken wanneer die principes aan bod moeten komen. Het lijkt op grond van twee overwegingen nuttig om die 'basisgrammatica' in één keer voor alle talen aan te bieden:

1. De behandeling van algemene, grammaticale principes op één moment is efficiënt: je kunt volstaan met één uitleg. Bovendien doe je daadwerkelijk aan transfer. Het TVS-model (Toepassing, Vaardigheden, Samenhang) dat 'gedestilleerd' is uit de bavo-kerndoelen voor alle vakken, lijkt een dergelijke aanpak te ondersteunen.

2. De behandeling van grammaticale principes die fundamenteel zijn in westerse talen, kan leerlingen zich bewust doen worden dat ze al heel wat taalkennis hebben voor ze een taal leren. Het is de taak van een docent om de leerlingen die taalkennis te leren gebruiken. Het lijkt ons het beste om dat te doen aan de hand van de moedertaal. Ideeën omtrent het bestaan van een aangeboren basis van het taalvermogen vormen volgens ons een ondersteuning voor deze aanpak.

In de 'basisgrammatica' zouden als deelgebieden onderscheiden kunnen worden: klankleer, woordsoortenleer, zinsdeelleer en grammaticale constructies. Ook klankleer dus, hoewel juist daar elke taal zijn eigenaardigheden heeft; een vergelijking tussen talen inzake bijvoorbeeld aspiratie, nasalisatie, en Auslautverhärtung is echter heel verhelderend. Verder is het noodzakelijk dat de leerlingen de invloeden zien die de deelgebieden op elkaar hebben. Zo hebben onderwerp en lijdend voorwerp doorgaans een naamwoord als kern. De passieve zin en het begrip negatie veronderstellen de aanwezigheid van bepaalde zinsdelen en woordsoorten.

Natuurlijk moeten er afspraken gemaakt worden tussen talensecties omtrent het moment van de aanbieding van de stof. We zijn ons ervan bewust dat zo'n samenwerking tot nu toe niet echt tot stand is gebracht. Maar misschien kunnen de talendocenten de grenzen van hun gedroomde koninkrijken openzetten. Een basisgrammatica vereist echter niet alleen samenwerking op schoolniveau; de grammatica zal moeten worden samengesteld en in de redactie kunnen niet alleen neerlandici zitten. Dan moeten de lerarenopleidingen nog de toekomstige docenten voorbereiden op deze grammatica-aanpak. Deze samenwerking laten stranden op praktische bezwaren zou een gemiste kans zijn (zie citaat 2).

Gelukkig is er al onderzoek gedaan naar de grammaticale structuren en onderwerpen die in leergangen mvt voorkomen (Oud/Bouwens 1991). De onderwerpen zijn per taal bestudeerd. Van een vergelijking tussen de talen is geen sprake, maar het lijkt ons niet te ingewikkeld om met deze gegevens een overzicht te maken van alle grammaticale onderwerpen en structuren die in de eerste jaren in het voortgezet onderwijs bij de moderne vreemde talen aan de orde komen. Tot onze verbazing kwamen de onderzoekers trouwens tot de conclusie dat er per taal enorme verschillen zijn in het aanbod van grammaticale onderwerpen en structuren. Voor het Engels omvat het gemeenschappelijke corpus 49 van de in totaal 250 items die op één of meer scholen worden aangeboden. Bij Duits is de situatie nog extremer: 26 items van de 300 die voorkomen, komen op vrijwel alle scholen aan de orde. Frans zit ertussen in: 38 van 300. Je krijgt het vermoeden dat de selectie van grammaticale items niet altijd na centraal overleg heeft plaatsgevonden.

Het spreekt vanzelf dat samenwerking niet tot de grammatica beperkt hoeft te blijven. Ook de literatuur (zie de aanpak van Soetaert e.a. op deze conferentie) en de gespreksvaardigheid kunnen profiteren van een aanpak die taalvakoverschrijdend is. Neerlandici moeten maar eens af van het idee dat ze ten onrechte allerlei klussen als schrijf- en leesonderwijs ten bate van alle andere vakken, het opzetten en kunnen hanteren van gegevensbestanden en grammaticaonderwijs ten behoeve het mvt-onderwijs in hun maag gesplitst krijgen. Die klussen krijgen neerlandici namelijk zeer terecht op hun bordje. Moedertaalonderwijs staat niet ten dienste van zichzelf, maar van alle andere vakken die op school gegeven worden. Wat dat betreft vormt Nederlands een 'dienstverlenende' cluster met de vakken informatiekunde en wiskunde.

Noot

1. Zie bijvoorbeeld *Goed Nederlands 1* (de zin, zinsdelen, zinskern, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijw. bep., werkw. uitdr.) en *Nieuw Nederlands 3 vm* (onderwerpzin, lijdend-voorwerpzin, bijw. en bijw. bijzin, samentrekking en betr. vnw.)

Literatuur

- Goed Nederlands. Kerndoelen onder de loep*, Jacob Dijkstra, Groningen 1993.
 Bimmel, P., 'Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen', *Levende talen* 472 (1992), 297-304.
 Bonset, H. e.a., *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het V.O.*, Coutinho, Muiderberg 1981.
 Daems, Frans, 'Wat is basisvorming Nederlands?' in *VONK* 19, 4 (1990) 44-51.
 Damsma, H. e.a., *Taalbeschouwing als reflectiviteit*, Enschede/Groningen 1985.
 Frijn J. en G. de Haan, *Het taallerend kind*, ICG-publications, Dordrecht 1991.
 Gelderen, Amos van, *Taalbeschouwing, wat is dat?* [SCO-rapport 173, 3 dln.], Amsterdam 1988.
 Griffioen, J. e.a., *Taalbeschouwing als reflectiviteit in de praktijk*, Enschede 1987.
 Jonghe, H. de, 'Spraakunst uit het schoolboek' in *VONK* 18, 7 (1989), 374-381.
 Kempen, G., 'Zinsontleding kan een exact vak worden' in: *Levende Talen* 483, oktober 1993, 459-462.
 Klein, M., 'De moderne taalkundige en zijn publiek' in: *Levende Talen* 461, 1991, 254-256.
 Kwakernaak, E., 'Orderingsprincipes in de grammaticatraining met Du. als vb', *Lev. Tln.* 477, (1992).
 Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs. Deel 8: Nederlands*, DOP/Koninklijke van Poll, 's-Gravenhage 1989.
 Oud-de Glas, M.B. & F.Bouwens, 'Eng., Du. en Fa. in de eerste jaren van het v.o.', *Lev. Tln.* 460, (1991).
 Pepermans, Jef, 'De gammele glamour van het grammatica-onderwijs' in *VONK* 18, 3 (1988), 120-138.
 Tordoir, A. en R. Damhuis, *Grammatica en vreemdetalenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalonderwijs op het vreemdetalenonderwijs*. (SCO-rapport 7) Amsterdam 1982.
 Verbeek, J., *Een leerplan Nederlands*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1993.