

Denken met de Algemene Nederlandse Spraakkunst. Het gebruik van taalkundige bronnen in taalkundelessen

1. Inleiding

Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS) niet of nauwelijks ingezet in het onderwijs. Dat is een gemiste kans, want door een referentiegrammatica in het onderwijs (vwo, aso) te gebruiken, kunnen leerlingen niet alleen informatie lezen over de achtergronden van officiële taaladviezen, maar ook inzicht krijgen in de complexiteit van de taal (Coppen 2013). Ook al is de ANS geschreven met als doel gebruikt te worden door het grote publiek (onder wie in elk geval mensen met een afgeronde vwo- of aso-opleiding), voor leerlingen is de ANS te moeilijk. Blijkbaar is didactische ondersteuning nodig. In het project *All ANS on deck* hou ik mij bezig met de ontwikkeling van een didactische onderlaag bij de ANS, zodat de elektronische versie van de ANS (e-ANS) concreet toegepast kan worden als naslagwerk in de les.

2. Vaardigheden om met de ANS te werken

Omdat veel terminologie uit de ANS aansluit bij de traditionele schoolgrammatica, is de verwachting dat leerlingen de ANS zonder al te veel problemen kunnen lezen. Echter, leerlingen (en ook studenten aan de lerarenopleiding) stranden bij lezing van de ANS op begrippen die ze niet herkennen of op uitleg waar ze geen vat op krijgen. Denk hierbij aan begrippen als 'voor-pv', 'eerste pool' en 'constituent'. Deze leerlingen moeten geholpen worden om deze termen te begrijpen.

Een ander probleem van de ANS is dat leerlingen een beroep moeten doen op algemene grammaticale basisvaardigheden. Volgens Hulshof (2010), Coppen (2010; 2011) en Verhagen (2010) gaat het om grammaticale vaardigheden, zoals 'het herkennen van patronen', 'het manipuleren van taalvormen', 'het beoordelen van taalvormen' en 'het zien van causale verbanden'. Leerlingen moeten leren abstraheren en probleemoplossend denken. Met deze vaardigheden hebben ze in het grammaticaonderwijs veelal geen kennis gemaakt. Ze hebben vooral geleerd om onbetwistbare zinnen cor-

rect te ontleden. Ze zijn bij grammaticaonderwijs niet uitgedaagd om zich verder in taal te verdiepen door bijvoorbeeld hun taalgevoel en de taalwerkelijkheid te vergelijken met de taalnorm. Omdat de ANS een *beschrijvende*, en niet noodzakelijk een *voorschrijvende* grammatica is, staat niet alleen de taalnorm centraal, maar ook de taalwerkelijkheid. Deze bron kan dus bij uitstek leerlingen helpen om hun grammaticale basisvaardigheden te ontwikkelen in een realistische context. Het didactisch materiaal bij de ANS zou moeten inspelen op deze grammaticale basisvaardigheden door leerlingen patronen te laten herkennen, taalvormen te leren manipuleren, enz. Om hen hiertoe uit te dagen, zullen leerlingen in het didactisch materiaal geconfronteerd moeten worden met taalvragen die geen eenduidig antwoord kennen, maar die ze met behulp van de ANS op verschillende manieren kunnen benaderen. Hierdoor zal grammaticaonderwijs voor hen overgaan in (probleemverkennd) taalkundeonderwijs. Leerlingen leren hierdoor taalkundig denken. Dat taalkundig leren denken, ontwikkelt zich in drie stappen die gekarakteriseerd kunnen worden aan de hand van de rol die de ANS voor de leerlingen speelt:

1. de ANS schrijft voor;
2. de ANS legt uit;
3. de ANS denkt mee.

3. De ANS schrijft voor

Leerlingen die voor het eerst in aanraking komen met een referentiegrammatica, zullen deze bron eerder als prescriptieve grammatica gebruiken dan als descriptieve grammatica. Zij zullen de ANS gebruiken als een bron die vertelt hoe het hoort. Deze leerlingen moeten leren waar ze de oplossing in de ANS kunnen vinden en moeten de redeneerstappen die in de ANS worden gemaakt, kunnen volgen en begrijpen. Als ze dan in het vervolg met een vergelijkbare taalvraag geconfronteerd zullen worden, weten ze waar ze in de ANS de oplossing kunnen vinden en kunnen ze de tekst lezen. Voor de taalvraag die leerlingen krijgen gepresenteerd, geldt dan ook dat er in de ANS een min of meer pasklaar antwoord moet worden gegeven, maar ook dat er ingegaan wordt op speciale gevallen.

Didactisch materiaal zou zich in dit stadium moeten richten op het ontwikkelen van grammaticale basisvaardigheden en op het leren lezen van de ANS.

4. De ANS legt uit

Leerlingen die enige grammaticale basisvaardigheden verworven hebben, kunnen in een probleem ook verschillende aspecten herkennen en zullen zich realiseren dat ze

voor een oplossing van het probleem op verschillende plaatsen in de ANS moeten kijken. Vaak helpt de ANS door de verwijzingen die bij een paragraaf gegeven worden. Leerlingen kunnen in dit stadium ook zelf de redeneringen in de ANS volgen en evalueren. Uit de verschillende analyses die de ANS biedt, kunnen ze een analyse selecteren en kunnen ze aangeven waarom ze die analyse het beste vinden passen bij het gegeven probleem. De taalvraag die leerlingen in dit stadium gepresenteerd krijgen, zou op verschillende manieren geanalyseerd moeten kunnen worden.

In het didactisch materiaal worden de leerlingen naar verschillende passages in de ANS verwezen.

5. De ANS denkt mee

Leerlingen die vertrouwd zijn geraakt met de ANS zullen bij een taalvraag waarop verschillende analyses losgelaten kunnen worden, de ANS raadplegen om de voor- en nadelen van de verschillende analyses te verzamelen. Naar aanleiding van wat ze gelezen hebben, kunnen ze zelf taalvormen manipuleren en evalueren. Ze kunnen hun eigen redenering uitleggen, maar ze kunnen ook een andere redenering naar waarde schatten. De ANS hoeft dus geen analyse voor het probleem te bieden, maar door gericht te zoeken in de ANS, kunnen leerlingen wel argumenten vinden voor mogelijke analyses.

Het didactisch materiaal zal voor de vergevorderde leerlingen niet alleen naar de ANS verwijzen, maar ook naar andere bronnen, zoals artikelen of zelfs onderdelen van de meer taalkundig geïntereerde website ‘Taalportaal’.

6. Reflectief denken

Bovenstaande stappen zijn geïnspireerd op het model van ‘Reflectief Denken’ van King & Kitchener (1994). King & Kitchener onderscheiden drie stappen in de ontwikkeling van het reflectieve denken:

1. pre-reflectief denken;
2. quasi-reflectief denken;
3. reflectief denken.

Een *pre-reflectieve denker* gaat ervan uit dat kennis absoluut is. Coppen (2011) verwoordt dit als “fout is fout, zo is nu eenmaal de regel”. Een *reflectieve denker* ziet in dat er voor een bepaald probleem verschillende mogelijke oplossingen zijn, kan een weloverwogen afweging maken voor een bepaalde oplossing en kan ook redeneringen van

anderen naar waarde schatten. Volgens Coppen (2011) redeneert een reflectieve denker als volgt: “beide taalvormen hebben in verschillende situaties voor- en nadelen. Alles afwegende zou je in deze situatie best deze taalvorm kunnen gebruiken”. Een *quasi-reflectieve denker* zit precies tussen het pre-reflectief denken en het reflectief denken in. Een quasi-reflectieve denker begrijpt dat mensen verschillend over iets kunnen denken, maar zoekt toch naar één oplossing. Volgens Coppen (2011): “Ik snap wel dat mensen er anders over denken, maar ik ben van mening dat deze taalvorm de enig juiste is”.

In het huidige grammaticaonderwijs wordt vooral pre-reflectief gedacht: er wordt toegewerkt naar een pasklare oplossing. Leerlingen leren niet om na te denken over mogelijke verschillende oplossingen, waardoor zij het niveau van reflectief denken niet bereiken. Dat is jammer, want ‘zelf leren nadenken over taal’ en ‘vragen leren stellen’, zijn vaardigheden die niet genoeg geoefend kunnen worden in het onderwijs (Moesker & Das 2010).

7. Tot slot: de praktijk

Sommige taalkwesties lenen zich beter voor reflectief denken; andere kunnen met een pasklare oplossing beschreven worden. Voor de praktijk betekent dat dat leerlingen de ANS leren lezen met behulp van eenduidige kwesties en hun grammaticale basisvaardigheden ontwikkelen. Met taalkwesties die om een meer genuanceerde beschouwing vragen, kunnen leerlingen hun reflectief denkvermogen verder ontwikkelen. Bij het ontwikkelen van materiaal voor de ANS moeten we dus rekening houden met:

- het niveau van de geselecteerde passage uit de ANS (kunnen leerlingen deze tekst zonder veel problemen lezen?);
- het niveau van de grammaticale basisvaardigheden (hoe redeneert de ANS naar een bepaalde analyse?);
- het niveau van reflectief denken (waar kan ik nog meer vinden over deze kwestie in de ANS?).

De uitdaging om didactisch materiaal bij de ANS te ontwikkelen, ga ik aankomende jaren aan met twee teams van docenten: één team uit Vlaanderen en één team uit Nederland. Op deze manier verwachten we concreet materiaal te kunnen ontwikkelen dat zowel in Vlaanderen als in Nederland meteen in het onderwijs zal kunnen worden ingezet.

Referenties

- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.A. (2013). “Tegen het leed dat grammatica heet”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgever/Wolters Plantyn.
- Hulshof, H. (2010). “Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 12-19.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Moesker, M. & H. Das (2010). “Leerlingen stellen vragen aan taal”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 38-43.
- Verhagen, A. (2010). “Taalkundig denken. Denken als een taalkundige”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 20-24.