

Praktisch grammaticaonderwijs

1. Inleiding

Al jaren is duidelijk dat het traditionele grammaticaonderwijs ('zinnen ontleden in zinsdelen' en 'woorden benoemen') taalvaardigheid niet bevordert. Er zijn zelfs onderzoeken waaruit blijkt dat de taalvaardigheid erdoor achteruitgaat (Van Gelderen 2012).

Is het mogelijk om grammaticaonderwijs te verzorgen dat de taalvaardigheid wél bevordert? Ik denk het wel en beschrijf hieronder in welke richting ik nu denk. Ik onderscheid daarbij drie doelen van grammaticaonderwijs:

1. de taalvaardigheid in het Nederlands bevorderen;
2. het aanleren van een andere taal ondersteunen;
3. het bestuderen van de moedertaal (dit aspect valt buiten het onderwerp van deze tekst).

2. Grammaticaonderwijs dat de taalvaardigheid in het Nederlands bevordert

Als we ons zouden beperken tot het aanleren van inzicht in de volgende begrippen, dan kunnen we bij de formuleerlessen heel concreet duidelijk maken waarom de ene formulering de voorkeur verdient boven de andere.

a. Basisniveau woorden:

- naamwoord – werkwoord
- lidwoord, bepaald – onbepaald, enkelvoud – meervoud
- bijvoeglijk – bijwoordelijk – zelfstandig
- enkelvoud – meervoud
- voorzetsel
- hulpwerkwoord
- voornaamwoorden als verwijswoord (persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend)

Niet: koppelwerkwoord, bijwoord

b. Basisniveau zinnen:

- congruentie
- Wat is een zin?
- naamwoordelijk gezegde, werkwoordelijk gezegde
- 1-, 2-, 3-plaatsige werkwoorden, voorzetselvoorwerp
- tijden: moment, periode, gebeurtenis, gewoonte, opsomming, tegenwoordig – verleden, aan de gang – voorbij

c. Gevorderdenconcepten:

- passieve zinnen met hun sabotagehulpwerkwoord (*zijn of worden*)
- modaliteit en tijd, hulpwerkwoorden
- samengestelde zinnen voor complexere gedachten
- onderschikking en nevenschikking koppelen aan argumentatie
- overige voornaamwoorden

Dat we het nu niet voor elkaar krijgen om inzicht aan te brengen, zien we heel duidelijk aan de hen/hun-verwarring. Niemand voelt een meewerkend voorwerp. En om wat chic over te komen, zegt iedereen maar zo vaak mogelijk *hen*. Dat betekent eigenlijk dat het zinloos is om al die jaren zinnen te ontleden. Als je zelfs de meest basale zinsdelen niet van elkaar kunt laten onderscheiden, moet je toegeven dat er iets fout zit.

3. Doen jullie bij Nederlands wel iets aan grammatica?

Leraren Engels, Frans en Duits spreken ons, leraren Nederlands, nog wel eens verwijtend aan, terwijl het gros van ons wel grammaticalessen verzorgt. Waarom krijgen wij deze vraag dan zo regelmatig? Ik denk dat dat komt door onze trukendoos: overal zijn ezelsbruggetjes voor en in toetsen checken we of leerlingen de trucs wel kunnen toepassen. Dat lijkt ook – zeker voor leerlingen – het enige doel van dit onderwijs: op de toets geen fouten maken. Maar brengen we begrip? Onvoldoende.

Daar komt bij dat ik veel leraren moderne vreemde talen (mvt) de ezelsbruggetjes uit hun middelbareschooltijd zie gebruiken, waardoor ook zij dat ongewenste effect versterken.

Wat gaat er mis? Een paar voorbeelden.

- Het lidwoord behandelen we eigenlijk niet (“*de* en *het* zijn bepaald, *een* is onbepaald”). We noemen meestal de meervoudsvormen niet en we slaan *geen* over. We praten nauwelijks over geslacht, terwijl dat voor het Nederlands best wat oplevert, en het zou leerlingen best wat soepeler het Frans en het Duits binnenleiden. We hebben het ook niet over de niet-telbare naamwoorden die geen lidwoord krijgen. Daardoor heeft het Frans het moeilijk om dat *delend lidwoord* duidelijk te krijgen.
- Als wij, leraren Nederlands, het hebben over bijwoorden, dan hebben we het graag over woorden die altijd bijwoord zijn, terwijl nou juist die andere groep – de woorden die in de ene zin bijwoord en in de andere bijvoeglijk naamwoord zijn – interessant is. *Frans* en *Engels* hebben dáár baat bij.
- Daarmee hangt samen dat het naamwoordelijk gezegde nou onderhand eens van zijn moeilijke imago af moet komen. (De Taalprof heeft al jaren geleden de *papa liefen trein tjoektjoek*-didactiek gepubliceerd; die werkt.)
In het Frans worden de uitgangen dan logisch en in het Engels wordt kiezen voor een bijwoordelijke of een bijvoeglijke vorm gemakkelijk.
- Voornaamwoorden lenen zich bij uitstek voor taaloverstijgende activiteiten die begrip bijbrengen: ik = mij = mijn = je = moi = mes = ich = mir = meine = I = me = mine; dat ben je allemaal zelf. De verschillende verschijningsvormen van de ‘ik’ geven extra informatie over functie/naamval of over bezit. Wij kunnen hier mooi het idee ‘naamval’ vullen voor leerlingen.
- Als we al tijden behandelen, dan is dat het rijtje van ott tot en met vvtt in schema. Dat die vvtt weinig met toekomst te maken heeft, maar meer met onzekerheid of beleefdheid, leren alleen die kinderen die bij Frans aan de *conditionnel* toekomen. Het werkwoordelijk gezegde als betekenisrijkdom is nog behoorlijk onontgonnen gebied.
Het Nederlandse schoolvak Engels besteedt vrijwel alle grammaticalessen aan tijden, misschien wel omdat wij begrippen als ‘gebeurtenis’, ‘periode’, ‘moment’, ‘gewoonte’ en ‘opsomming’ nauwelijks opnemen in het gesprek over werkwoord-tijden.

Ik denk dan ook dat het hoog tijd is voor een geïntegreerde grammatica-aanpak: alle talen werken in de onderbouw samen om begrip aan te brengen, zodat de afspraken-conventies-codes van de verschillende talen kunnen aarden in inzicht.

4. Hoe gaat de les ‘grammatica’ er dan uitzien?

In grammaticalessen kun je met de werkvorm *ordenen* ervoor zorgen dat leerlingen het probleem onderkennen en patronen gaan herkennen. Door ook te laten transformeren en produceren krijgen ze in de gaten wat zinsbouw te maken heeft met betekenis en kun je aan invloed op taalvaardigheid gaan denken. Ik heb geen idee of die invloed mogelijk is; ik ben er wel benieuwd naar. Hieronder beschrijf ik wat lesvoorbeelden.

4.1 Het werkwoord bepaalt (herkennen, ordenen, produceren)

Doorslikken	Glimmen	Zitten
Geven	Slapen	Beletten
Blaffen	Afpakken	Lezen
Toedienen	Maken	Slaan

Vorig jaar heeft Jimmy van Rijt op HSN verteld over de 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden. (Een 1-plaatsig werkwoord heeft alleen een onderwerp, een 2-plaatsig werkwoord kan ook een lijdend voorwerp kwijt en een 3-plaatsig werkwoord kan daar ook nog een meewerkend voorwerp bij hebben.) Hij deed dit eerder in een artikel in *Levende Talen Tijdschrift* (Van Rijt 2014) en ik heb er inmiddels lesmateriaal mee gemaakt. Het

lesmateriaal is fijn afwijkend van dat wat leerlingen kennen van de basisschool. Je hebt dus nauwelijks last van ingeslepen – vaak niet zo handige – basisschoolregeltjes. Na de lessen begrijpen leerlingen het verschil tussen een lijdend voorwerp en een meewerkend voorwerp, snappen ze dat alle ‘-werpen’ in een zin een rol spelen in de zin en hebben ze meteen duidelijk waarom een bepaling echt iets anders is.

Na een klassikale les waarin leerlingen naar aanleiding van afbeeldingen zinnen maken met 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden en duidelijk krijgen wat nu eigenlijk een onderwerp, lijdend voorwerp of meewerkend voorwerp *is* (niet hoe je het vindt), ordenen zij de werkwoorden hiernaast in 1- (*blaffen, glimmen, zitten, slapen*), 2- (*doorslikken, lezen, maken, slaan*), en 3-plaatsige werkwoorden (*geven, beletten, afpakken, toedienen*).

Door leerlingen zinnen te laten maken (zonder voorzetsels) krijgen zij de sturende werking van het werkwoord onder de knie.

Samenwerking met het vak Duits, dat dezelfde lessen doet, maar dan met Duitse werkwoorden, zorgt ervoor dat leerlingen aanvoelen of een zinsdeel (zonder voorzetsel) een 3^{de} of 4^{de} naamval vraagt.

4.2 Het ene voorzetsel is het andere niet (ordenen, vertalen)

Marco valt op Leontine.	Hij zwermt liever in een chloorzwenbad.
De rem loopt aan.	De tas valt op de grond.
Zijn team bestaat uit vier vrouwen en een man.	Gisteren is Yasmin pas uit New York vertrokken.
Hij heeft plezier in zijn werk	Peter hangt nogal aan Fatma.
Zijn schoenen loopt hij altijd eerst in.	Aan de zuidzijde is de ingang.
Die rode jas valt meteen op.	De vrachtwagen kon nog net remmen en week uit.

Door leerlingen te vragen om de zinnestels hiernaast op grond van het voorzetsel te rangschikken, zullen de meeste een indeling maken met de voorzetsels: 3x op, 3x aan, 3x uit en 3x in. Vier groepen van drie. Fijn, dan weten we allemaal weer wat voorzetsels zijn.

De volgende opdracht is om ze in te delen in drie groepen van vier. We krijgen dan de groepen:

1. als eerste woord van een bijwoordelijke bepaling of meewerkend voorwerp / als het voorzetsel een letterlijke betekenis heeft;
2. als eerste woord van een voorzetselvoorwerp / als het voorzetsel een 'figuurlijke' betekenis heeft /
3. als het voorzetsel een eenheid is met het werkwoord; als losgekomen onderdeel van een werkwoord.

De indeling maken de leerlingen feilloos en benoemen wat precies de verschillen zijn, is een gezamenlijke klassikale activiteit. Voor de verdere verwerking is het verhelderend om eenvoudige zinnestels te vertalen:

Hij zit *op* een stoel: *auf* einem Stuhl, *sur* une chaise, *on* a chair (allemaal letterlijk *OP*)
Hij is verliefd *op* Doutzen: Er ist verliefd *in* Heidi, Il est amoureux *de* Brigitte, He is in love *with* Tyra.

Refereer je nu aan de 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden, dan zien leerlingen ook duidelijk een verschil tussen het voorzetselvoorwerp en de bijwoordelijke bepaling. Het voorzetselvoorwerp speelt ook een rol in de zin; het is een soort lijdend voorwerp, maar dan met een voorzetsel.

4.3 Voornaamwoorden 1 (ordenen)

Voornaamwoorden smeren de communicatie. Ze zorgen ervoor dat je niet te vaak in herhaling hoeft te vervallen door het onderwerp van je tekst steeds voluit te noemen.

Benader je voornaamwoorden vanuit de betekenis, dan heb je kans dat er ook productief kwartjes gaan vallen.

In de tekst hiernaast is de opdracht om alle woorden/woordgroepen te markeren die dezelfde inhoud hebben als *De Britse broers Rob en Paul*. Leerlingen ervaren wat voornaamwoorden doen. Na de markeeropdracht kun je alle verwijzingen laten ordenen. Enkele ideeën:

- met/zonder naamwoord (*zelve Britse broers*);
- zelfstandig/bijvoeglijk (*hen/onze*);
- onderwerp/voorwerp (*we, Rob en Paul/hen, de jongens*).

Als leerlingen het aankunnen, kun je ze ook zelf categorieën laten ontdekken.

4.4 Voornaamwoorden 2 (transformeren)

Wat betekent nou eerste persoon meervoud? Het gaat om de communicatieve situatie: wie praat met wie over wie? Door zinnen met voornaamwoorden willekeurig te veranderen en dan de zinnen echt eens goed te vergelijken, krijg je inzicht in die ‘personen’. Enkele voorbeelden:

- Verander in de volgende zinnen van de voornaamwoorden de grammaticale persoon van getal en pas de zin aan:
 - 1^{ste} persoon enkelvoud ↔ 1^{ste} persoon meervoud
(Wij hebben jullie gisteren nog gezien. *Ik heb jou gisteren nog gezien.*)
 - 2^{de} persoon enkelvoud ↔ 2^{de} persoon meervoud
(Ik geloof hem niet. *Wij geloven hen niet.*)
 - 3^{de} persoon enkelvoud ↔ 3^{de} persoon meervoud
(Mijn agenda is hun te druk. *Onze agenda is hem/haar te druk.*)

Tsunami-broers helpen Sri Lanka

De Britse broers Rob en Paul waren 17 en 15 jaar oud toen de tsunami in Azië meemaakten en hun ouders verloren. Nu, precies tien jaar later, doen ze iets terug voor het land dat hen zo heeft geholpen: Sri Lanka. - Door Kim Einder

De familie Forkan logeerde in een bungalow bij het strand toen een allesverwoestende, metershoge loedgolf op Tweede Kerstdag aan land kwam en alles en iedereen meesleurde. Paul en Rob overleefden de ramp door op het dak van hun huisje te klimmen. Ze zagen de dode lichamen van hun broer en zus lakbij liggen. Maar waar waren hun ouders gebleven?

toekicht

Tien paar Sri Lankaanse jongeren, die hetzelfde trauma hadden meegemaakt, hielpen de Britse broers bij de zoektocht langs alle ziekenhuizen naar hun ouders. Toen na veel speurwerk bleek dat vader en moeder Forkan de vloedgolf niet hadden overleefd, waren het opnieuw de Sri Lankanen die de jongens hielpen om terug naar Groot-Brittannië te kunnen reizen. Nu, precies tien jaar later, openen Rob en Paul een weeshuis op het eiland.

Toen ze het slachtoffer werden van de tsunami en hun ouders verloren, hielpen de kinderen van Sri Lanka hen om weer thuis te komen. Nu doen ze eigenlijk iets terug', vertelt Rob de in Dally Mall. Drie jaar geleden begon hij met zijn broer een bedrijfje: het verkopen van slippers genaamd Orphans for Orphans (Wezen voor Wezen). Tien procent van de winst ging naar weeshuizen over de hele wereld. Maar de aken liepen na een tijdje zo goed, dat ze nu een eigen weeshuis kunnen openen voor 400 Sri Lankaanse kinderen zonder ouders. En hopelijk volgen er meerdere tehuzen.

b. Verander in de volgende zinnen van de voornaamwoorden de grammaticale persoon volgens het volgende schema en pas de zin aan:

1e p ev ↔ 2e p ev ↔ 3e p ev ↔ 1e p mv ↔ 2e p mv ↔ 3e p mv ↔ 1e p ev

- Ik geef jou nog één kans. *Jij geeft hem/haar nog één kans.*
- Wij laten ons niet op onze kop zitten. *Jullie laten je niet op je/jullie kop zitten.*
- Heb je je pyjama bij je? *Heeft hij zijn pyjama bij zich?*
Heeft zij haar pyjama bij zich?

4.5 De passieve vorm (produceren)

In veel taalboekjes lees je dat je vooral actief moet schrijven en de passieve vorm (ik probeer consequent deze term te gebruiken in verband met de moderne vreemde talen) vooral niet moet gebruiken. Daarmee ontken je de sterke argumentatieve misleiding die deze vorm in zich heeft. En als je actieve zinnen met een onderwerp laat verbouwen tot passieve zinnen met een ‘door-bepaling’, laat je nou net die zinnen maken die je niet wilt zien; als de ‘door-bepaling’ van belang is, laat de zin dan vooral actief.

Ik noem de hulpwerkwoorden van de passieve vorm (*worden* en *zijn*) ‘sabotagehulpwerkwoorden’, en wel om twee redenen. Ten eerste gooien deze hulpwerkwoorden de rollen om: bij de 1-, 2- en 3-plaatsige werkwoorden leerden we dat het onderwerp handelt. Dat is nu niet meer het geval. Daarnaast saboteren ze de betekenis: ze werpen een rookgordijn op en het is niet duidelijk wie de dader is. Deze vorm is dus ideaal om iets te constateren, zonder daarbij een schuldige aan te wijzen.

Met de opdracht: herschrijf deze zinnen in de passieve vorm en haal de daders weg, krijgt de passieve zin een mooie taak.

- Ik heb de vuilnisbak niet aan de straat gezet. *De vuilnisbak is niet aan de straat gezet.*
- Ik ga de lasten niet verlichten. *De lasten worden niet verlicht/ gaan niet verlicht worden.*

Mogelijk gaan lezers/luisteraars deze sabotagevorm ook herkennen in teksten, waardoor zij (zich) kunnen (af)vragen óf, en zo ja wie/wat er verzwegen wordt.

5. Hoe nu verder?

Ik hoop dat het in de mij beschikbare 2000 woorden gelukt is om een eerste beeld te schetsen. Zelf heb ik het traditionele grammaticaonderwijs afgezworen. Deze praktische aanpak kost véél minder tijd, ik doe nooit ellenlange driloefeningen, reken kinderen niet af op resultaten, maar maak van grammatica een onderwerp dat je moet

beheersen. Daarbij accepteer ik dat bij de een het kwartje later valt dan bij de ander. Uiteindelijk valt het bij iedereen. Door duidelijke doelen te formuleren, weten leerlingen waar ze aan moeten werken.

Komend schooljaar ga ik met de mvt-leraren op mijn school aan de slag om ervoor te zorgen dat de leerlingen echt profiteren van deze aanpak. Ik ben benieuwd of het gaat lukken om uiteindelijk van deze praktische grammatica een 'geïntegreerde grammatica' te maken.

Referenties

- Van Gelderen, A. (2012). “Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen schrijven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1), p. 3-15.
- Van Rijt, J. (2013). “Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 28-36.