

## Emancipatie van het grammaticaonderwijs

Peter-Arno Coppen

Na een lange periode van onderdrukking lijkt het grammaticaonderwijs zich geleidelijk aan te ontworstelen aan de slaafse positie waarin het is komen te verkeren. In een spagaat tussen de totale onderwerping aan de spelling- en taalvaardigheid aan de ene kant (in Meyerink 2009 wordt dit eufemistisch “het instrumentele perspectief” genoemd), en het ideaal van een te vage notie van taalbeschouwing aan de andere (het “taalculturele perspectief”), heeft de traditionele grammaticadidactiek zich tientallen jaren op geen enkele manier kunnen ontplooien, voornamelijk doordat elk gesprek daarover in de kiem gesmoord werd door alleen maar de legitimering ter discussie te stellen. De traditionele grammatica zou geen duidelijk doel dienen, en geen enkele legitimering die je zou kunnen verzinnen kan ondubbelzinnig door onderzoek worden onderbouwd (Bonset & Braaksma 2008). Tot overmaat van ramp werd ook in de taalwetenschap de klassieke zinsontleding min of meer gemarginaliseerd, zonder dat er een duidelijk alternatief geboden werd (althans, zonder dat de pogingen daartoe in het onderwijs aansloegen).

Toch is de praktijk zich steeds blijven verzetten tegen deze theorie. Al is de traditionele grammatica dan theoretisch dood verklaard, op de meeste scholen voor primair onderwijs en in de onderbouw van het secundair onderwijs wordt nog steeds een basis uit de traditionele taalkundige en redekundige ontleding behandeld, bij gebrek aan beter met gebruikmaking van een didactiek die in feite teruggaat op Den Hertog (1894): leerlingen benoemen woordsoorten en zinsdelen, met gebruikmaking van syntactische manipulaties (zinsdelen omzetten, veranderen, vervangen of weglaten). Het leren gebeurt in feite in de oefeningen, en het onderwijs bestaat voor een groot deel uit het geven van instructies om de oefeningen te maken.

Maar het tij lijkt langzaam te keren. De eerste keurslijven zijn al verbrand: In België zijn in 2009 en 2010 de doelstellingen en eindtermen voor het primair en secundair onderwijs herzien (Vlaams Ministerie 2010), en daarin is de behandeling van de grammaticale termen niet langer beperkt tot het primair onderwijs en de onderbouw (zoals in de Nederlandse kerndoelen en eindtermen), maar uitgesmeerd tot in de derde fase van het secundair onderwijs. De termen zijn niet beperkt tot *onderwerp*, *persoonsvorm*, en *werkwoordelijk gezegde* (zoals in Nederland), maar nagenoeg alle ontleedtermen worden rondweg in de lijsten inbegrepen.

Ook in de onlangs vernieuwde *Kennisbasis voor de pabo* in Nederland lijkt er iets van het benauwde vanaf, en wordt gesteld dat “de leraar boven de stof [moet] staan en ook de woordsoorten [moet] kennen die niet per se aan de leerlingen worden aangeboden.” Weliswaar gaat deze kennisbasis minder ver dan de Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs, en iets van dienstbaarheid zit er nog wel in, maar de eigen waarde van de grammatica wordt ten minste erkend in een (zij het ontsprende) formulering als “Met deze noties heeft de taalbeschuwer cognitief gereedschap in handen om ontdekkingen te doen in de systematiek in taal en dit te gebruiken voor reflectie op zijn eigen taalgebruik” (Otten 2009).

Zelfs didactisch lijkt er een kentering ophanden. De laatste jaren verschijnen er ook weer pogingen om het grammaticaonderwijs op een nieuwe didactische leest te schoeien (T’Sas e.a. 1997, T’Sas 2007, Van den Bossche 2010, Coppen 2009, 2010a, 2010b). Daarbij worden inductieve en

constructivistische vormen van didactiek voorgesteld om de leerlingen tot grammaticale beschouwing aan te sporen. Leerlingen zouden op die manier zelf moeten leren wat een onderwerp of een voorzetselvoorwerp is, of wat het verschil is tussen een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord. Maar hier valt nog wel een stap in te nemen.

## Vuistregeldidactiek

Stelt u zich voor dat u geconfronteerd wordt met de volgende ontleedoefening:

Zoek het onderwerp in de volgende zinnen. Hint: het onderwerp staat schuin gedrukt:

1. *Deze oefening* is erg eenvoudig.
2. Ongeïnteresseerd maakte *de leerling* de ontleedoefening.
3. Mij wordt nooit eens opgedragen *om dit goed uit te leggen*.
4. Maak *jij* nog maar eens een extra oefening!
5. Waarom verbaasden de docent *de vele goede antwoorden*?
6. Goed dat *jullie* de regels ter discussie stellen!

Er is natuurlijk niemand die vindt dat je van deze oefening leert hoe je het onderwerp in een zin moet aanwijzen. Als je de schuin gedrukte zinsdelen aanwijst, is dat in alle gevallen het perfecte antwoord, maar de manier waarop je dit gevonden hebt is al te eenvoudig, en heeft niets te maken met de relevante eigenschappen van een onderwerp: doorgaans staat in teksten het onderwerp niet schuin gedrukt.

Toch verschilt deze “oefening” niet zo heel erg veel van de gangbare praktijk van het grammaticaonderwijs. Dat bestaat voor een belangrijk deel uit soortgelijke oefeningen, waarbij het goede antwoord dan wel niet schuin gedrukt staat, maar snel kan worden gevonden met behulp van allerlei hele en halve vuistregeltjes. Ik geef daarvan een paar voorbeelden:

- *Het onderwerp staat vaak op de eerste plaats* (gaat alleen op in zin 1);
- *Het onderwerp staat meestal vlak voor of vlak achter de persoonsvorm* (klopt niet in zinnen 3, 5 en 6)
- *Je kunt het onderwerp vinden door te vragen “Wie of wat + persoonsvorm?”* (vaak kromme vragen, lastig in 3 en 4, en hopeloos in 5);
- *Als je het getal van de persoonsvorm verandert, dan moet het onderwerp ook veranderen* (gaat niet lukken in zin 3);
- *Het onderwerp is datgene waar de zin over gaat* (dit klopt bijna nooit, vrijwel iedereen zal zeggen dat zin 3 over mij gaat en zin 5 over de docent).

Elke schoolmethode bevat wel een variant op een van deze vijf vuistregels, en de vraag kan gesteld worden: wat heeft een leerling geleerd die met behulp van zo’n regel het onderwerp van een zin kan aanwijzen? Is dat “taalbeschouwing”? Elke vuistregel valt in de eerste de beste tekst in het wild door de mand, en op zijn best zal de leerling in staat zijn om bij het falen van de ene regel de andere toe te passen. Maar waarom de ene regel soms wel en soms niet opgaat, blijft de leerling –en de leraar– een raadsel.

## Ontleden met behulp van metaconcepten

Als er iets kenmerkend is voor de descriptieve taalwetenschap van de laatste halve eeuw, dan is het wel de *modularisering* van de taalkundige kennis. In de Chomskyaanse taalkunde werden de

taalverschijnselen niet zozeer geassocieerd en apart beschreven, er werd juist een poging gedaan om de verschijnselen te verklaren vanuit algemene principes (metaconcepten) die tegelijk aan het werk zijn, en die een breder toepassingsgebied hebben dan dat ene verschijnsel.

Deze modularisering is met vrijwel elke ontleedterm te illustreren, ook met een relatief eenvoudige term als *onderwerp*. Bij deze traditionele term hoort een redelijk groot aantal taalkundige metaconcepten:

- *Predicatie*: het onderwerp is de eerste term in een zogeheten *subject-predicaatverbinding*. Een van de centrale betekenisverbanden in de taal is dat het ene zinsdeel van het andere zinsdeel kan zeggen wat het *doet* of *is*. Dit betekenisverband is veel breder dan alleen bij de traditionele term *onderwerp*. Ook in een woordgroep als *de rappende zanger* zegt de bepaling *rappende* wat de *zanger* doet (namelijk *rappen*), en in *hij zong vals* is er niet alleen predicatie tussen *hij* en *zong*, maar ook tussen *zong* en *vals* (het zingen is vals);
- *Thematische rol*: het onderwerp draagt een van de thematische rollen van het werkwoord. Tenzij er iets bijzonders aan de hand is, gaat het altijd om de eerste thematische rol. Bij een werkwoord als *aanbieden* is het onderwerp de aanbieder (*ik bied jou iets aan*), maar het kan ook het aangeboden zijn (in de lijdende vorm *er wordt jou iets aangeboden*) of zelfs de ontvanger (in het pseudopassief *jij krijgt iets aangeboden*);
- *Congruentie*: het onderwerp is het zinsdeel dat congrueert met de persoonsvorm. Bij deze congruentie gaat het om *getal* (enkelvoud of meervoud) en *persoon* (eerste, tweede of derde); ook de *naamval* van het onderwerp wordt taalkundig verklaard vanuit de persoonsvorm: in zinnen zonder persoonsvorm (beknopte bijzinnen) staat geen onderwerp; deze congruentie gaat echter niet op in naamwoordelijke gezegdes met onderwerp *dat* (*Die verklede carnavalsgangers daar, dat zijn wij*);
- *Basisvolgorde*: in de opbouw van de zin worden eerst de voorwerpen en bepalingen bij het werkwoord gezet, en daarna het onderwerp. Daardoor staat het onderwerp meestal vooraan. Maar bijzondere omstandigheden (vraag, nadruk, lange zinnen) kunnen die positie verstoren.

In de taalkunde wordt de term *subject* in al deze gevallen toegepast. In de traditionele zinsontleding is de congruentie het dominante kenmerk: in een zin als *Door niemand word ik herkend* moet *ik* als het onderwerp worden benoemd, ook al heeft *niemand* de thematische rol van de herkenner, en staat *ik* niet op de eerste plaats in de zin. Congruentie is het dominante kenmerk, omdat hieruit de spelling van de persoonsvorm kan worden beargumenteerd.

De vuistregels sluiten wel aan op deze concepten, maar spreken elkaar tegen. De *Wie/wat*-vraag komt voort uit de thematische rol, en kan vaak slechts met grote moeite in de richting van de predicatie worden gebogen. De *waar-de-zin-over*-gaat-vuistregel probeert een onderscheid te maken tussen predicatie en thematische rol (en slaagt daar nauwelijks in). De getalsproef is een poging om de congruentie te herkennen, en de eerste-plaats-regel zoomt in op de positionele kenmerken van het onderwerp, die al te gemakkelijk doorkruist kunnen worden door andere factoren.

Leerling en leraar zitten dus met een wonderlijk probleem: ondanks het feit dat iedere moedertaalspreker theoretisch een feilloos gevoel heeft voor het onderwerp van de zin, kan dit zinsdeel alleen bewust aangewezen worden op basis van een afweging van een aantal vuistregels die

elkaar vaak tegenspreken of niet altijd toepasbaar zijn. Het onderwerp is niet zo'n eenvoudig zinsdeel.

Hoe kan de didactiek hierop inspelen? Mijns inziens op een aantal manieren. Ten eerste zouden de metaconcepten op zichzelf kunnen worden gedidactiseerd. Conceptueel zijn ze zelfs eenvoudiger dan de ontleedtermen, omdat deze vaak uit een combinatie van factoren bestaan, terwijl de metaconcepten zelf eendimensionaal zijn. Predicatie is wat iemand doet of is, een thematische rol is onveranderlijk, en congruentie is op allerlei manieren aantoonbaar (door verandering, vervanging of verplaatsing van zinsdelen). Het verschil tussen basisvolgorde en afwijkende volgorde biedt interessante aanknopingspunten voor een didactiek op basis van intonatie: afwijking in volgorde is meestal ook gemarkeerd in klank.

Ten tweede zou het beeld van de grammatica zelf geëmancipeerd moeten worden: het ontleden van zinnen is het onderzoeken van de taalvorm, niet het oplossen van een puzzeltje. Grammatica is een manier om erachter te komen hoe de taal in elkaar zit, niet een zekere weg naar de juiste spelling. Bij taalbeschouwing gaat het om het herkennen van relevante eigenschappen van woorden en zinsdelen. Die eigenschappen zitten al in je taalgevoel, dus ze kunnen er met inductieve didactiek uitgehaald worden.

In zo'n ontleding op basis van metaconcepten kunnen de traditionele ontleedtermen worden neergezet als het resultaat van een onderhandeling tussen verschillende metaconcepten. Dat klinkt ingewikkelder dan het hoeft te zijn. Elk metaconcept wijst een zinsdeel als onderwerp aan. De onderhandeling begint als twee metaconcepten verschillende zinsdelen aanwijzen. Op deze manier kan zelfs het aanwijzen van het onderwerp nog tot in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs interessant blijven.

Het lijkt mij geen probleem als een leerling herkent dat in bepaalde gevallen geredeneerd kan worden over een bepaalde ontleding, of zelfs dat leerlingen onderling niet tot overeenstemming kunnen komen over de beste analyse. Eigenlijk is dat juist goed. Als iedereen het met elkaar eens is, wordt er niets meer geleerd.

## Literatuur

Bonset, H. & M. Braaksma, *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007, SLO, Enschede.

Coppen, P.A. (2009), Actief Grammaticaal Denken, in: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent, 236-239.

Coppen, P.A. (2010a), De taal is een rommeltje, in: H. Hulshof & T. Hendrix, *Taalkunde in het voortgezet onderwijs*, special Levende Talen Magazine, Levende Talen, Amsterdam, 26-29.

Coppen, P.A. (2010b), Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over? in: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent, 174-182.

Otten (2009), *Voetstuk van de pabo. Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo*, <http://www.kennisbasispabo.nl/publications/29-Eindversie-kennisbasis-Taal>

T'Sas J., H. Michielsen , E. Uleners, V. Van Dijck en L. Van Houtven (1997) , *Neejandertaal*, Wolters/Plantyn, Antwerpen.

T'Sas, J. (2007). Wanneer willen leerlingen (grammatica) leren. In: *Vonk*, 36 (5), 31-35.

Van den Bossche, H. (2010), *Taalbeschouwing: spelen om te ontdekken hoe taal in elkaar zit*. in: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Academia Press, Gent, 226-230

Vlaams Ministerie (2010), *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen secundair onderwijs eerste graad, tweede graad, derde graad*, <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm>