

**De argumentstructuur van het werkwoord:**  
een aanvulling op het grammaticaonderwijs op de basisschool

Universiteit Utrecht  
Master Nederlandse Taal en Cultuur

Bettina van den Broek  
3476375  
Masterscriptie Nederlandse Taal en Cultuur  
Begeleiders: dr. Marjo van Koppen en prof. dr. Norbert Corver  
April 2015

# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b>	<b>3</b>
<b>1. Inleiding en probleemstelling</b>	<b>3</b>
1.1 <i>De probleemstelling</i>	4
1.2 <i>De doelstelling</i>	5
1.3 <i>De werkwijze en opzet van deze scriptie</i>	5
<b>2. Grammatica in het Nederlandse onderwijs</b>	<b>5</b>
2.1 <i>Doel taalonderwijs in het curriculum Nederlands</i>	6
2.2 <i>Grammaticaonderwijs in het curriculum</i>	7
2.3 <i>Discussie over nut en invulling van grammaticaonderwijs</i>	10
<b>3. Traditionele grammatica versus generatieve grammatica</b>	<b>13</b>
3.1 <i>De traditionele grammatica in 'De Spraakkunst' (1896)</i>	14
3.1.1 <i>De theorie bij 'De Spraakkunst'</i>	14
3.1.2 <i>De schoolmethode volgens Den Hertog</i>	16
3.1.3 <i>De schoolmethode in de huidige onderwijspraktijk die teruggaat op Den Hertog</i>	17
3.2 <i>De generatieve taalkunde</i>	19
3.2.1 <i>De theorie bij de generatieve grammatica</i>	19
3.2.2 <i>De schoolmethode bij de generatieve taalkunde</i>	22
3.2.3 <i>De schoolmethode in de huidige onderwijspraktijk en de generatieve grammatica</i>	23
3.3 <i>Samenvatting traditionele grammatica versus generatieve grammatica</i>	24
<b>4. Het werkwoord en zijn argumentstructuur centraal</b>	<b>25</b>
4.1 <i>De argumentstructuur van het werkwoord</i>	26
4.2 <i>Ontleden met intransitieve, di- en transitieve werkwoorden in het huidige grammaticaonderwijs</i>	27
4.3 <i>Classificatie van werkwoorden op basis van de argumentstructuur</i>	29
4.3.1 <i>Onaccusatieve werkwoorden</i>	29
4.3.2 <i>Ondatieve werkwoorden</i>	31
4.3.3 <i>Werkwoorden zonder argumenten en theta-rollen</i>	32
4.3.4 <i>Conclusie</i>	32
<b>5. Argumentstructuur van het werkwoord in het taalonderwijs</b>	<b>34</b>
5.1 <i>Argumentstructuur van het werkwoord in de leerlijnen</i>	34
5.2 <i>De argumentstructuur van het werkwoord in de taalles</i>	35
<b>6. Conclusie</b>	<b>39</b>
6.1 <i>Vervolgonderzoek</i>	40
<b>Literatuur</b>	<b>41</b>
<i>Digitale bronnen:</i>	43
<b>Bijlage 1</b>	<b>44</b>

## Samenvatting

Kennis van de argumentstructuur van het werkwoord helpt inzicht te krijgen in de structuren van zinnen. Deze kennis is daarom van nut voor basisschoolleerlingen die leren zinsontleden. Zinsontleden staat als grammaticale leerstof in het curriculum Nederlandse taal voor het basisonderwijs, maar blijkt in de praktijk een moeilijk te leren vaardigheid, waaraan veel onderwijstijd besteed wordt. Het huidige grammaticaonderwijs stoelt grotendeels op de *Nederlandsche Spraakkunst, Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers*, een didactisch georiënteerd standaardwerk van de Amsterdamse hoofdonderwijzer C.H. Den Hertog (1892-1896).

Er bestaat geen leidende hedendaagse methode voor onderwijzers waarin inzichten uit de generatieve taalkunde zijn verwerkt. De generatieve grammatica biedt een meer genuanceerde classificatie van werkwoorden met de argumentstructuur van het werkwoord als uitgangspunt. Wanneer deze kennis wordt toegepast bij het ontleden van zinnen, komt het predicaat centraal te staan en wordt de relatie van het werkwoord met de daaraan gerelateerde zinsdelen beter zichtbaar en is de structuur van de zin al grotendeels blootgelegd. De implementatie van de argumentstructuur van het werkwoord in het grammaticaonderwijs op de basisschool is daarmee een nuttige aanvulling op het leren zinsontleden.

### 1. Inleiding en probleemstelling

Nederlanders zijn bijzonder geïnteresseerd in taal. Humoristische boeken over taal gaan als zoete broodjes over de toonbank, zoals blijkt uit de mega-verkoopcijfers van *Taal is zeg maar echt mijn ding*, van Paulien Cornelisse. Er verschijnen jaarlijks ook tientallen serieuzere werken over taalverschijnselen en taaleigenaardigheden, met eveneens goede verkoopcijfers. Een paar voorbeelden die in 2014 verschenen, zijn: *De taal achterna* (Daniëls, 2014), het *Verwarwoordenboek* (Renkema, 2014) en *De binnenplaats van Babel* (Kroonenberg, 2014). Daarnaast zijn we in Nederland verzot op taalspelletjes op de televisie, wat af te lezen valt aan de hoge kijkcijfers. De Nederlandse taal is kennelijk een interessant onderwerp waar we graag meer over willen weten en waarmee we ons graag bezighouden.

Ondanks de interesse die er voor taal bestaat onder Nederlanders, is de kennis die het onderwijs ons bijbrengt over onze taal bijzonder zuinig vergeleken bij de kennis die beschikbaar is. De huidige schoolgrammatica heeft een prescriptief en descriptief karakter. Dat wil zeggen dat de grammatica voorschrijft wat correct taalgebruik is en dat zij een beschrijving geeft van de taal en alle mogelijke combinaties die in de taal voor kunnen komen. In Nederland wordt grammatica onderwezen op de

basisschool als onderdeel van het vak taal. Het grammaticaonderwijs bestaat voornamelijk uit zinsontleden. De schoolgrammatica is gebaseerd op de *Nederlandsche Spraakkunst, Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers* van Den Hertog (1896), hierna wordt verwezen met *De Spraakkunst* naar dit werk. *De Spraakkunst* introduceerde het redekundig ontleden: het zoeken naar gezegde, onderwerp, voorwerpen (lijdend en meewerkend en voorzetselvoorwerp) en bepalingen (van gesteldheid en bijwoordelijke bepaling). Kinderen op de basisschool leren een vereenvoudiging van deze wijze van zinsontleden. Het gaat erom dat zij leren hoe zinnen gestructureerd zijn door ze te analyseren, ofwel te ontleden. In de onderwijspraktijk blijkt dat het leren ontleden moeilijk te leren is en dat het niet leidt tot de gewenste leereffecten die in het curriculum voor taalonderwijs staan.

Inmiddels heeft het taalkundige onderzoek nieuwe inzichten geleverd, waaronder die uit de generatieve taalkunde, waarvan Chomsky (1965, 1981, 1995) de grondlegger is. Dit onderzoek buigt zich niet alleen over het Nederlands, maar over menselijke taal in het algemeen. Het bekijkt de universele grammaticale regels die aan het taalvermogen van mensen ten grondslag liggen. De generatieve taalkunde heeft als uitgangspunt om taal niet alleen te beschrijven, maar vooral te willen verklaren. Van deze kennis is nog nauwelijks iets tot het onderwijs doorgedrongen. Ik doe in deze scriptie een voorstel tot aanvulling van het grammaticaonderwijs met elementen vanuit de generatieve taalkunde.

Er bestaat veel kritiek van zowel taalkundigen als onderwijzers op de invulling van het huidige grammaticaonderwijs. Deze kritiek richt zich op de leerbaarheid en de leerresultaten van het ontleden. Toch blijft het ontleden van zinnen in het curriculum voor Nederlandse taallessen van het primair en voortgezet onderwijs staan, omdat het kennelijk zinvol wordt gevonden. In deze scriptie wil ik bespreken hoe bepaalde elementen uit de generatieve taalkunde het zinsontleden inzichtelijker en beter leerbaar kunnen maken.

### 1.1 *De probleemstelling*

De centrale onderzoeksvraag in deze scriptie richt zich op de discrepantie tussen de wetenschap en het onderwijs op het gebied van grammatica:

- welke inzichten uit de generatieve taalkunde kunnen toegevoegd worden aan het grammaticaonderwijs op de basisschool met als doel zinsstructuren inzichtelijk te maken?

De onderzoeksvraag die daarmee samenhangt, is erop gericht te onderzoeken of deze aanvullende grammaticale leerstof ingepast kan worden in het curriculum voor taalonderwijs op de basisschool :

- welke aanknopingspunten biedt het curriculum voor taalonderwijs op de basisschool voor leerstof uit de generatieve taalkunde?

## 1.2 De doelstelling

Het doel van deze scriptie is om te komen tot een voorstel tot aanvulling vanuit de generatieve taalkunde op het grammaticaonderwijs. Deze aanvulling bestaat er voornamelijk uit de behandeling van de argumentstructuur van het werkwoord te implementeren in het curriculum voor taalonderwijs op de basisschool.

## 1.3 De werkwijze en opzet van deze scriptie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, heb ik literatuuronderzoek gedaan naar hoe het grammaticaonderwijs in het curriculum voor Nederlandse taal op de basisschool staat en naar de kritiek hierop vanuit de wetenschap. Dit wordt besproken in hoofdstuk twee. In hoofdstuk drie volgt de vergelijking tussen de theoretische achtergrond van het huidige grammaticaonderwijs en het theoretische kader van de generatieve taalkunde, van waaruit ik een voorstel doe tot aanvulling van het grammaticaonderwijs op de basisschool. In hoofdstuk vier zet ik uiteen hoe en waarom de argumentstructuur van het werkwoord naar mijn mening een aanvulling kan vormen op het grammaticaonderwijs op de basisschool. Vervolgens bespreek ik in hoofdstuk vijf waar de aanvullende inzichten uit de generatieve taalkunde in de leerlijnen van het curriculum voor primair taalonderwijs zouden kunnen worden geïmplementeerd. Hoofdstuk zes bevat de conclusie en voorstellen voor vervolgonderzoek.

## 2. Grammatica in het Nederlandse onderwijs

De doelen en vakinhouden van het Nederlandse taalonderwijs zijn opgenomen in de Kerndoelen en leerlijnen, samengesteld door de Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO).<sup>1</sup> Grammaticaonderwijs vormt een onderdeel van het taalonderwijs en komt in de kerndoelen voor onder de term ‘taalbeschouwing’. In paragraaf 2.1 staat beschreven wat de doelstelling is van grammaticaonderwijs binnen het taalonderwijs. In paragraaf 2.2 bespreek ik wat er inhoudelijk op het gebied van grammatica volgens de kerndoelen en leerlijnen op de basisschool aan de orde dient te komen. In paragraaf 2.3 ga ik in op de discussie omtrent het nut van grammaticaonderwijs.

---

<sup>1</sup> Voor zeven leergebieden zijn zogenaamde *kerndoelenboekjes* ontwikkeld. Deze zeven leergebieden zijn: Nederlands, Engels, Friese taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Deze kerndoelenboekjes

## 2.1 Doel taalonderwijs in het curriculum Nederlands

Het curriculum voor het vak Nederlands is te vinden in het kerndoelenboekje voor Nederlands, op de website <http://tule.slo.nl>.<sup>2</sup> Het taalonderwijs dient twee doelen volgens deze website: enerzijds zou taalonderwijs belangrijk zijn, omdat de rol van taal belangrijk is voor het verwerven van kennis en vaardigheden in alle schoolvakken. Het succes dat kinderen hebben op school en later in de maatschappij wordt mede bepaald door het taalonderwijs. Anderzijds zou taalonderwijs dienen ter ontwikkeling van de taalvaardigheid. *“Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels: het gaat vaak om dezelfde inhouden, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe. Anders gezegd: het onderwijs in Nederlandse taal is er op gericht dat kinderen in de beheersing van deze taal in en buiten school steeds competentere taalgebruikers worden”*, zoals wordt vermeld op de website onder het kopje ‘karakteristiek’ (tule.slo.nl).

Er wordt op de website door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) voor Nederlands onderscheid gemaakt tussen schriftelijke taalvaardigheid: *“geletterdheid veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven”*, mondelinge taalvaardigheid: *“uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen..”* en taalbeschouwing, dat in een aparte alinea wordt besproken. Het doel van taalbeschouwing wordt omschreven als:

*“Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om de beschouwing van interessante taalverschijnselen. Tegenwoordig denkt men hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans gebruiksstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem, is er ook reflectie op taalgebruik. Taalbeschouwing dient geen op zich zelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen.”*

<http://tule.slo.nl/Nederlands/karakteristiek>

Het woord *traditioneel* in deze alinea is verwarrend, omdat dit gebruikt wordt als tegengestelde van *tegenwoordig*, waardoor het lijkt alsof er vroeger interessante taalverschijnselen werden beschouwd en grammaticaonderwijs werd gegeven, maar nu niet meer. Nu zou het onderwijs (in tegenstelling tot vroeger) zich richten op inzicht in taalgebruiksstrategieën, hetgeen kennelijk niet wordt beschouwd als grammaticaonderwijs. Het wordt nog verwarrender in de zin: *Naast*

---

<sup>2</sup> De doelstellingen van taalonderwijs zijn binnen deze website te vinden onder het kopje ‘karakteristiek’, met de volgende url-extensie: <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>.

*aandacht voor taal als systeem, is er ook reflectie op taalgebruik.* Er bestaat dus tegenwoordig toch aandacht voor taal als systeem, ofwel grammaticaonderwijs. De term *traditioneel* lijkt te zijn verward met het begrip ‘traditionele grammatica’ dat duidt op de didactiek die wordt toegepast bij het beschrijven van het taalsysteem. Deze didactiek betreft in de praktijk zinsontleden en woordbenoemen, volgens de didactiek in *De Spraakkunst*.

De laatste zin: *Taalbeschouwing dient geen op zich zelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen*, beschrijft een doelstelling die nog niet gerealiseerd lijkt te zijn in de leerlijnen. In de leerlijnen is namelijk niets terug te vinden van integratie van taalbeschouwing met andere leergebieden.

## 2.2 Grammaticaonderwijs in het curriculum

De kerndoelen voor Nederlands zijn ondergebracht in drie onderscheiden deelgebieden, namelijk ‘mondeling onderwijs’, ‘schriftelijk onderwijs’ en ‘taalbeschouwing, waaronder strategieën’. In 2007 heeft het ministerie van OCW advies gevraagd voor de invulling van de kerndoelen en leerlijnen voor taalonderwijs aan de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). Deze werkgroep constateert dat grammaticaonderwijs alleen voor het primair onderwijs enigermate expliciet was uitgewerkt. Daarbij was het kerndoel voor grammaticaonderwijs dusdanig algemeen geformuleerd, dat het geen houvast zou bieden voor het vaststellen van de te bereiken beheersingsniveaus. De werkgroep adviseert daarom dit kerndoel beter te formuleren. Op basis van de gebrekkige beschrijving van de kerndoelen formuleert de werkgroep niveaubeschrijvingen met als uitgangspunt dat leerlingen in de loop van hun schoolloopbaan steeds minder grammaticale fouten in gesproken en geschreven taal mogen maken, doordat zij steeds beter de regels beheersen voor correct taalgebruik en beter in staat zijn om te reflecteren op taalverschijnselen. Grammaticale regels worden aangeleerd op de basisschool en deze kennis moet onderhouden worden in het voortgezet onderwijs. De beste vorm van onderhoud bestaat volgens de werkgroep uit frequent gebruik van grammaticale en spellingsvaardigheden wanneer leerlingen zelf teksten moeten schrijven. Daarbij moeten zij dan ondersteund worden door hun docenten. De visie van de werkgroep ten aanzien van het aanleren van metatalige begrippen (zie bijlage 1) is dat leerlingen deze begrippen moeten leren om te kunnen denken en spreken over taal. Er wordt geen verantwoording gegeven voor de keuze van deze metatalige en taalkundige begrippen. Mogelijk omdat er geen onderzoek beschikbaar is naar het effect van kennis van metatalige begrippen op het grammaticale inzicht en op de mate van kunnen reflecteren op taal. Het kerndoel voor grammatica wordt, op voorstel van de werkgroep in de doorlopende lijnen vastgelegd, op de wijze zoals te zien is in bijlage 1. Daarin is te zien dat het kerndoel nog altijd vaag geformuleerd is.

Grammaticaonderwijs valt in de kerndoelen onder de noemer 'taalbeschouwing, waaronder strategieën'. Kerndoel 11 specificiert het grammaticaonderwijs, zoals in figuur 1.

<p>Kerndoel 11</p> <p>De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- regels voor het spellen van werkwoorden;</li><li>- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;</li><li>- regels voor het gebruik van leestekens.</li></ul>	<p>→ naar de leerlijn</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

*Figuur 1 Kerndoel 11 ('Kerndoelenboekje', 2006)*

Bij doorklikken naar de leerlijn wordt zichtbaar dat grammaticaonderwijs vanaf het allereerste begin van het primair onderwijs onderwezen geacht te worden. In groep een en twee bestaat dit onderwijs uit het werken aan fonologisch en fonemisch bewustzijn. Vanaf groep drie komt spelling (van andere woorden dan werkwoorden) en interpunctie aan bod. Vanaf groep vijf komt daar de werkwoordspelling bij en staat het syntactisch bewustzijn op het programma. Het begrip 'syntactisch bewustzijn' wordt als volgt gedefinieerd:

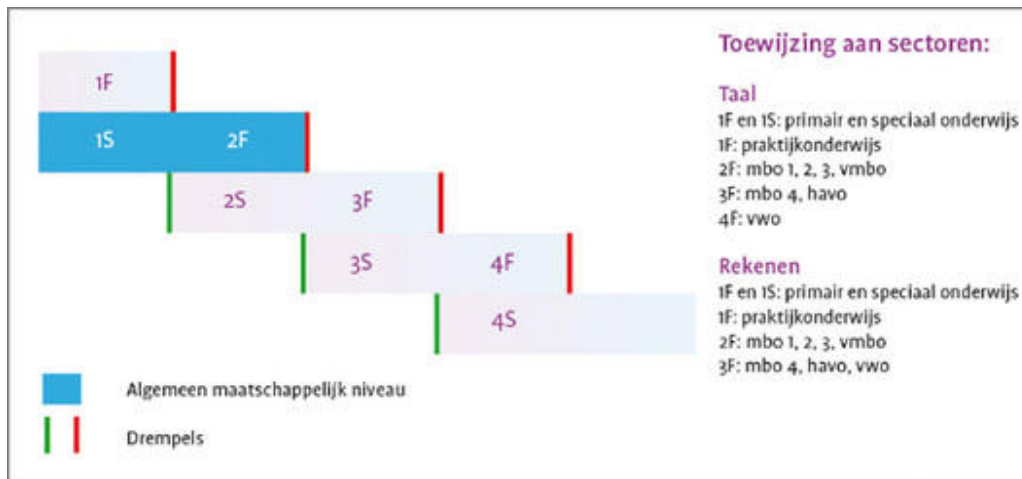
- het bewustzijn van de structuur van woorden en van zinnen
- inzicht in basale grammaticale principes, zoals het afleiden van de persoonsvorm en het onderwerp
- de grondvorm van werkwoorden bepalen<sup>3</sup>

De leerlijnen bij de kerndoelen geven een beschrijving van de mogelijke verdeling van de onderwijsinhoud per vak, uitgespreid over het primair en voortgezet onderwijs (<http://tule.slo/inleiding>). De kerndoelen zijn streefdoelen en stellen geen eisen aan de leerlingen, maar vanuit de overheid zijn er wel streefdoelen bepaald in de vorm van een referentiekader met verschillende referentieniveaus. Deze referentieniveaus werden ontwikkeld om tot een systematische beschrijving te komen van wat leerlingen in de opeenvolgende fasen van het onderwijs aan basisvaardigheden taal en rekenen moeten beheersen. Om de leerstof te verdelen, zijn er vier referentieniveaus, waarvoor in een doorlopende leerlijn wordt aangegeven wat leerlingen zouden moeten kunnen. Deze niveaus worden de 'fundamentele niveaus' genoemd (F), waarvan niveau 2F het algemeen maatschappelijk niveau is, waaraan de gemiddelde Nederlander zou moeten voldoen. Daarnaast bestaan 'streefniveaus' (S), die geformuleerd worden als uitdaging voor leerlingen die meer aankunnen (SLO, [www.taalenrekenen.nl](http://www.taalenrekenen.nl)). "Het geheel aan beschrijvingen wordt aangeduid met 'het referentiekader' en is vastgelegd in de Wet

<sup>3</sup> Overgenomen uit: *Kerndoelenboekje* (2006).



referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, die op 1 augustus 2010 van kracht is geworden”, aldus formuleert SLO op de website. De referentieniveaus gerelateerd aan de onderwijstypen zijn schematisch in beeld gebracht in figuur 2.



Figuur 2 Opbouw referentie kader, afkomstig van website: [www.taalenrekenen.nl/](http://www.taalenrekenen.nl/)

In figuur 2 is te zien dat alle kinderen aan het einde van het primair onderwijs op niveau 1F moeten zijn en dat kinderen die meer aankunnen het streefniveau 1S kunnen proberen te halen, dat tevens het algemeen maatschappelijk niveau is. Het maximaal haalbare niveau is streefniveau 4S, voor vwo-leerlingen.

De bedoeling van de leerlijnen is dat de stof van het primair onderwijs aansluit op die in het voortgezet onderwijs. In de leerlijn van het grammaticaonderwijs is te zien dat leerlingen vanaf groep vijf en zes zich gaan bezighouden met het ontwikkelen van het syntactisch bewustzijn, wat inhoudt dat de leerling werkt aan (werkwoord)spelling, en het aanwijzen van het werkwoordelijk gezegde en het onderwerp van een zin. De leerstof voor groep zeven en acht is voor leerlijn 11 gelijk aan die van groep vijf en zes. Voor een overzicht van de leerlijnen voor taalonderwijs voor het primair en het voortgezet onderwijs verwijs ik naar bijlage 1. Daarin is te zien dat er voor kerndoel 11 geen leerinhoud meer toegevoegd wordt aan de ontwikkeling van het syntactisch bewustzijn na groep vijf en zes, maar dat dezelfde inhoud bijgehouden dient te worden in groep zeven en acht en in het voortgezet onderwijs, ten behoeve van de werkwoordspelling. Voor het voortgezet onderwijs wordt het grammaticaonderwijs nader gespecificeerd in kerndoel 2, waarin staat dat leerlingen: “zich houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en het belang van die conventies zien” (<http://www.slo.nl/downloads/2011/ilk-nederlands-hv.pdf>). Daarmee wordt gesteld dat leerlingen in het middelbaar onderwijs niets aan syntactisch bewustzijn bij hoeven te leren, maar dat zij moeten toepassen wat hij op de basisschool hebben geleerd en dat zij daarvan het nut inzien.

### 2.3 *Discussie over nut en invulling van grammaticaonderwijs*

Het Nederlandse grammaticaonderwijs is het onderwerp van steeds terugkerende discussie tussen taalkundigen, taalleraren en onderwijmakers, waarin voornamelijk zinsontleden centraal staat. Hier volgt een overzicht van de verschillende kritieken en vernieuwingsideeën in de afgelopen twintig jaar.

Bonset en Hoogeveen (2010) inventariseerden resultaten van onderzoek naar van taalbeschouwingsonderwijs. Deze geïnventariseerde onderzoeken richtten zich op traditioneel grammaticaonderwijs, waarmee zinsontleden en woordbenoemen bedoeld wordt. Onderwerp van onderzoek waren de doelstellingen, de beginsituatie, het onderwijsleermateriaal en de onderwijsleeractiviteiten op het gebied van traditionele grammatica. Op basis van de uitkomsten van de geïnventariseerde onderzoeken, stellen Bonset en Hoogeveen dat er te veel tijd wordt besteed aan traditioneel grammaticaonderwijs, dat het ontleden en woordbenoemen in onvoldoende mate beheerst wordt, ondanks alle tijd die eraan besteed wordt, dat het vervolgens geen grotere taalvaardigheid tot gevolg heeft en dat zowel de leraren als de leerlingen het als een vervelend onderdeel van het taalonderwijs ervaren.

Tegengeluiden komen van taalwetenschapper Tammenga-Helmantel (2010), die pleit voor meer aandacht voor taalkunde in het taalonderwijs. Zij benadrukt het belang van het traditionele ontleden als bijdrage aan taalvaardigheid. Zij haalt daarbij taalverwervingsonderzoek (Robinson, 1996; DeKeijser, 1995; Andringa, 2007 en Arends et al., 2010) aan dat heeft aangetoond dat grammaticale instructie positief effect heeft.

Coppen (2009) maakt zich eveneens sterk voor grammaticaonderwijs, waarover hij stelt dat het didactisch anders zou moeten worden aangeboden dan doorgaans op school gebeurt. Hij benadrukt daarbij het belang van “actief grammaticaal denken” dat bestaat uit vijf aspecten:

1. het omvat een “bewustzijn van de structuur van de taalvorm”, namelijk de opbouw van de taalvorm uit klanken, woorden en woordgroepen en de functie van deze structuur.
2. Met grammaticaal denken wordt de creativiteit aangesproken wanneer voorbeelden worden verzonnen van woorden met een bepaalde opbouw, of woordgroepen die volgens een bepaald patroon zijn opgebouwd.
3. Het evalueren van de taalvorm op basis van je eigen intuïties over taal is ook een aspect van grammaticaal denken.
4. De vaardigheden om je taalvormen te manipuleren om te komen tot een oordeel over de welgevormdheid van een taalvorm is een aspect dat niet los te denken is van het voorgaande aspect.
5. Volgend op de voorgaande twee deelvaardigheden, komt het afwegen van welke taalvorm de beste keus is.

Deze aspecten van actief grammaticaal denken zouden met een activerende didactiek moeten worden bijgebracht, want zinsontleden sec is

onvoldoende uitnodigend en niet zinvol, volgens Coppen (2009). Hij stelt ook dat de kerndoelen worden met behulp van actief grammaticaal denken eenvoudiger bereikt. Daarmee neemt Coppen geen afstand van de traditionele grammatica als zodanig, maar bepleit hij voornamelijk om er een andere didactiek op toe te passen. Hij beargumenteert dat de didactiek die doorgaans in het onderwijs op grammaticaonderwijs wordt toegepast een “vuistregel-didactiek” betreft (Coppen 2011). Deze didactiek verschilt volgens Coppen (2011) weinig van de didactiek in *De Spraakkunst*, waarop het huidige grammaticaonderwijs teruggaat. In de praktijk houdt dit in dat de leerling leert door het maken van oefeningen. Coppen (2011) stelt voor om het grammaticaonderwijs te vernieuwen door wel te blijven ontleden, maar dan met een didactiek die aansluit bij de moderne wetenschappelijke inzichten op het gebied van de taalkunde. Coppen (2011) stelt ook voor om belangrijke taalkundige metabegrippen te didactiseren, waarmee het ontleden begrijpelijk wordt gemaakt. Dergelijke taalkundige metaconcepten betreffen ‘predicatie’ (subject-predicaatverbinding), ‘thematische rollen’ (argumentstructuur van het werkwoord), ‘congruentie’ (inflectie van de persoonsvorm op basis van tijd, getal en persoon) en ‘basisvolgorde’ van constituenten in een zin. In hoofdstuk 3 over mijn voorstel voor een aanvulling op het grammaticaonderwijs kom ik inhoudelijk terug op enkele van deze metaconcepten. Daarbij zou volgens Coppen (2011) het beeld van de grammatica geëmancipeerd moeten worden, waarmee hij bedoelt dat leerlingen grammatica niet langer zien als een puzzel, maar als een stuk gereedschap. Daarmee ontrafel je hoe de taal in elkaar zit en ontdek je op inductieve wijze de eigenschappen van woorden en constituenten, die intuïtief al aanwezig zijn bij iedere moedertaalspreker. Hij geeft geen indicatie van de wijze waarop dit didactiseren zou kunnen gebeuren, noch expliciteert hij het moment waarop dit in de schoolloopbaan van leerlingen aan de orde zou moeten komen.

Bennis (1994) bekritiseert dat in het onderwijs taalkundige kennis slechts ter verhoging van taalvaardigheid dient. Als voorbeeld noemt hij dat ontleden deel uitmaakt van het onderwijsprogramma ter bevordering van correcte werkwoordspelling en vreemdetalenonderwijs. Daarbij constateert hij een daling in het taalvaardigheidsniveau van kinderen, ondanks de sterk toegenomen aandacht voor taalvaardigheid als apart deel binnen het onderwijs. Hij concludeert daaruit dat meer onderwijs in taalvaardigheid niet gewenst is, als blijkt dat dit geen effect sorteert. Bennis (1994) stelt dat deze vaardigheidsdaling laat zien dat de plaats van taalvaardigheid in het onderwijs onjuist is. Taalvaardigheid zou een schoolonderdeel moeten zijn dat in ieder vak geïntegreerd is. Door namelijk taalvaardigheid alleen bij Nederlands te benadrukken, krijgen leerlingen de indruk dat alleen voor dat vak geldt dat je correct spelt en volgens een correcte stijl schrijft. Bennis (1994) acht het belangrijk dat leerlingen meer inzicht verwerven in het unieke menselijke verschijnsel taal. Hij stelt daarom voor om taalkunde als onderdeel van het vak Nederlands op te nemen. Volgens hem moeten namelijk taalbewustzijn en taalbegrip doelen van taalonderwijs zijn. Deze doelen kun je niet bereiken

door taalvaardigheidsregeltjes te leren, maar door wel door middel van taalkundelessen. In deze taalkundelessen kunnen leerlingen bewust gemaakt worden van de onbewuste grammaticale kennis waarover mensen beschikken, redeneert Bennis (1994).

Zwart (2002) pleit ervoor het ontleden uit de Nederlandse schooltraditie helemaal los te laten. Hij acht het analyseren van zinnen wel leerzaam, maar niet op de traditionele manier. Als voorbeeld noemt hij de zin *De man wil de hond slaan*. Met behulp van constituentschapstests uit de moderne taalwetenschap wordt aangetoond dat *de hond slaan* een constituent is, en zich ook zodanig gedraagt. De traditionele grammatica wijst *wil slaan* als gezegde aan, terwijl dit geen eenheid vormt. De taalkunde zou moeten bijdragen aan het leerdoel 'het begrijpen van de wereld om ons heen', maar daar draagt weinig toe bij in de schoolpraktijk, volgens Zwart. Hij benadrukt dat de traditionele grammatica sterk verouderd is, terwijl de taalkunde inmiddels een verruiming van het onderzoeksobject doorgemaakt heeft. Vroeger was de taal zelf het onderzoeksobject, maar dat is verschoven naar het taalvermogen van de mens. Dat taalvermogen maakt dat mensen uitingen kunnen omzetten van klank naar betekenis en vice versa, via syntactische structuren waarin woorden als eenheden hiërarchisch gegroepeerd zijn. Het lijkt hem daarom belangrijk dat daarvan iets in het onderwijs moet doorklinken. Ook voor het oplossen van stijlproblemen is het nuttig om iets te begrijpen van hoe taal werkt. Als voorbeeld noemt hij het congruentieprobleem met *een aantal mensen heeft/hebben*. De regel zegt dat *heeft* goed is, terwijl het gevoel daar anders over oordeelt.

Zwart (2002) oppert vijf stellingen die het debat over grammaticaonderwijs richting kunnen geven:

“

1. *Taalkundeonderwijs moet niet gericht zijn op nut, maar op kennis en inzicht. Taalkunde past in het rijtje natuurkunde, scheikunde, et cetera, waarvan het belangrijkste leerdoel is: begrijpen hoe de wereld in elkaar zit.*
2. *Taalkundeonderwijs dient het traditionele ontleden geheel los te laten. Analyseren is de eerste stap in het begrijpen van taal en van het taalvermogen, maar de analyse moet helder zijn en gevoed door de stand van zaken in de wetenschap.*
3. *Taalkunde-onderwijs dient losgekoppeld te worden van het taalonderwijs. Taalonderwijs is praktisch en moet niet verward worden met het reflecteren op taal en op het taalvermogen.*
4. *Taalkundeonderwijs verdient een plaats in het curriculum, tenminste, als we willen dat kinderen iets meekrijgen van de wonderen van de menselijke taal, het menselijk taalvermogen en de menselijke cognitie.*
5. *Taalkundeonderwijs hoeft niet ingewikkeld te zijn. Er zijn tal van onderdelen van de taal en de taalwetenschap die behandeld kunnen worden op een manier die afgestemd is op het niveau van de diverse leerlingen.”*

Zwart ziet een uitdaging voor het onderwijs om de vooruitgang in de taalwetenschap te vertalen in leerstofmateriaal. Leerlingen moeten naar zijn mening voornamelijk werken aan taalvaardigheid en genieten ten onrechte nog geen onderwijs in taalkunde die inzicht geeft in de mens.

Hulshof en Coppen (2011) vinden dat het traditionele grammaticaonderwijs niet voldoet en dat dit vernieuwd dient te worden. Zij vrezen dat er voorlopig alleen gewerkt wordt aan traditioneel ontleden met betere werkwoordspelling als doel. Zij wijzen erop dat de taalwetenschap drastisch veranderd is door de publicatie van de werken van Amerikaanse taalkundige Noam Chomsky, vanaf de tweede helft van de vorige eeuw. Zij spreken van een “Chomskyaanse revolutie” in de taalwetenschap. Zij vragen zich vervolgens af in hoeverre deze ontwikkeling in de taalwetenschap van invloed is geweest op het schoolvak Nederlands. Zij constateren dat er vanaf de jaren zestig verschillende pogingen zijn gedaan om het schoolvak Nederlands te vernieuwen met kennis uit de theoretische taalkunde die in die tijd voorhanden was, zoals bijvoorbeeld de grammatica zoals Chomsky die voorstelde. Maar ze concluderen dat in 2010 de docenten Nederlands nog altijd voornamelijk traditioneel grammaticaonderwijs geven. Slechts in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden incidenteel taalkundige onderwerpen uit de moderne taalwetenschap onderwezen. Zij spreken de hoop uit dat er meer aandacht komt voor taalkunde in het taalonderwijs, naast traditioneel zinsontleden, en dat het onderwijsveld daarvoor in actie komt, gesteund door taalkundigen en didactici.

Bovenstaande concluderend merk ik op dat er onder taalkundigen en didactici onenigheid bestaat over het nut van traditioneel ontleden en over de didactiek waarmee dit onderwezen wordt. Daarbij lijkt er een discrepantie te bestaan tussen de taalkundige wetenschap en het grammaticaonderwijs.

### **3. Traditionele grammatica versus generatieve grammatica**

*“...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” (Coppen, 2011: 31).*

In deze scriptie doe ik een voorstel tot aanvulling van het traditionele grammaticaonderwijs, dat nu op de meeste basisscholen gegeven wordt, met elementen uit de generatieve taalkunde. Daarvoor stel ik in de hoofdstuk

de traditionele grammatica tegenover de generatieve grammatica. In paragraaf 3.1 komt de de traditionele grammatica aan bod, zoals die beschreven is in *De Spraakkunst*. Eerst bespreek ik het theoretisch kader van dit werk en dan de methode die daaruit volgt. In paragraaf 3.2 volgt een vergelijking met de generatieve taalkunde waarvoor een methode voor grammaticaonderwijs nog ontbreekt, zoals schematisch is weergegeven in tabel 1.

Traditionele grammatica ↓	Generatieve grammatica ↓
Methode tegenwoordige grammaticaonderwijs	?

Tabel 1 Traditionele grammatica + methode versus generatieve taalkunde

### 3.1 De traditionele grammatica in 'De Spraakkunst' (1896)

De *Spraakkunst* is een grootschalig en goed gedocumenteerd overzicht van de Nederlandse grammatica, in drie delen (Elffers, 2009: 272). Het wordt tot op de dag van vandaag als standaardwerk op het gebied van traditionele grammatica geraadpleegd en het is een belangrijke voorloper op de *ANS (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 1984)*. Den Hertog was via zelfstudie bekend met de nieuwste taalkundige inzichten in binnen- en buitenland. Inhoudelijk heeft hij met name bijgedragen aan het inzicht van de structuur van Nederlandse zinnen; hij definieerde alle zinsdelen consequent in termen van hun syntactische functie en daarmee heeft hij een compleet begrippenapparaat geschreven voor het Nederlands (Elffers, 2009: 272). *De Spraakkunst* is een handleiding bij grammaticaonderwijs voor onderwijzers in opleiding. Het is in eerste instantie een methode om de Nederlandse grammatica te beschrijven en te ordenen voor leraren die in de toekomst grammaticalesen gaan verzorgen in het primair onderwijs. Het is geen theoretische verhandeling over hoe grammatica in het menselijk brein functioneert. In de inleiding van *De Spraakkunst* wordt het theoretische kader uiteengezet, die de grondslag vormt van de wijze waarop de Nederlandse grammatica in dit werk behandeld wordt.

#### 3.1.1 De theorie bij 'De Spraakkunst'

Den Hertog (1892-1896) schrijft in de inleiding zijn uitgangspunten, die ik hier samengevat weergeef. Taal is het product van menselijk denken en

voelen; taal is het middel om beelden en voorstellingen in de geest te benoemen. Taalvaardigheid ontstaat door de ontwikkeling van taalgevoel en taalbegrip. Taalgevoel wordt ontwikkeld wanneer men veel leest en taalgebruik hoort spreken. Het taalgevoel geeft ons zekerheid bij het spreken en schrijven. *“Het is het gezond verstand op taalgebied, dat dikwijls zeer onbetrouwbaar en oppervlakkig is, maar dat, wanneer het behoorlijk geleid wordt, tot een peil kan gebracht worden, waardoor het een vrij veilige gids bij het uiten van gedachten wordt”* (Den Hertog, 1892: 4). Taalbegrip of taalinzicht moet worden ontwikkeld door taalonderwijs. Van onderwijzers wordt een grote taalvaardigheid verwacht, die moet worden ontwikkeld door taalstudie. Taalstudie bestaat uit drie facetten, namelijk lexicologie, spraakkunst en stijl leer. *De Spraakkunst* behandelt hoofdzakelijk de *“spraakunstige verschijnselen”* (Den Hertog, 1892: 6), waarmee wordt verwezen naar syntactische verschijnselen. Bij de behandeling van het overzicht van de Nederlandse syntaxis moet zo veel mogelijk gestreefd worden naar een *“logische gestrengheid”*, zoals die ook bij natuurwetenschappen en wiskunde heerst (Den Hertog, 1892: 6). Daarbij merkt Den Hertog op dat de classificatie van de taalverschijnselen nooit helemaal dekkend kan zijn; er zullen altijd uitzonderingen op de regel zijn. Bij het classificeren moet men er volgens hem bij stilstaan dat de grondslag van de indeling verschillend kan zijn. Zo kunnen werkwoorden bijvoorbeeld worden ingedeeld op grond van betekenis, syntactische functie of naar de wijze van vervoeging.

Den Hertog benadrukt het descriptieve karakter dat taalbeschouwing en taalkunde moeten hebben. Een spraakkunst moet volgens hem niet pretenderen prescriptief te zijn, omdat leerlingen moeten begrijpen dat taalkunde niets meer is dan het ordenen van taalgebruik.

Den Hertog hanteert de analytische methode. Dat betekent voor de taalbeschouwing dat hij uitgaat van de volgorde zinsleer–woordleer. De beschouwing van de enkelvoudige zin vormt de grondslag voor de classificatie van woordsoorten en voor de verklaring van verschillende buigingsvormen (Den Hertog, 1892: 8). Zijn analytische zinsdefinitie is dat een zin een in woorden uitgedrukte gedachte weergeeft, in tegenstelling tot een synthetische benadering die een zin definieert als een gedachte die wordt uitgedrukt door een verbinding van woorden (Hulshof, 1985). Pas na de beschouwing van de enkelvoudige zin, worden samengestelde zinnen beschouwd, die inzicht geven in de verschillende modusvormen van het werkwoord. Door taal op een analytische manier te beschouwen, kan men taalregels ontdekken en vaststellen (Den Hertog, 1892: 8).

Voor Den Hertog is ‘een zin’ *“een persoonsvorm van een werkwoord, al dan niet vergezeld van andere woorden, waardoor een mededeling, een vraag of een gebod wordt uitgedrukt”* (Hulshof, 1985: 183). Door het gezegde centraal te stellen, laat Den Hertog zien dat het werkwoord in de zin de basis vormt. In een zin kunnen zes soorten zinsdelen voorkomen die ingedeeld zijn volgens een bepaalde hiërarchie, die de volgorde van het benoemen van de zinsdelen aangeeft, zie tabel 2.

1 <sup>e</sup> rang	a. Gezegden	
2 <sup>e</sup> rang	b. Onderwerpen	c. Voorwerpen
3 <sup>e</sup> rang	d. Bijvoeglijke bepalingen	e. Bijwoordelijke bepalingen
4 <sup>e</sup> rang	f. Bepalingen van gesteldheid	

*Tabel 2 Indeling der zinsdelen volgens Den Hertog (1892)*

Den Hertog acht het gezegde (het predicaat), waarvan de persoonsvorm een deel is, het belangrijkste zinsdeel en dit moet daarom als eerste worden benoemd bij het ontleden. Daarop volgen het onderwerp en de voorwerpen. Met deze volgorde van analyseren geeft Den Hertog aan dat het predicaat de essentie van de zin vormt, en dat de andere zinsdelen daarmee in een bepaalde relatie staan.

De grammatica van Den Hertog heeft enerzijds haar grondslag in de logica, wat zich uit in de classificatie van zinsdelen, die wordt gemaakt op basis van de functie van deze zinsdelen, die verschillende proposities uitdrukken. Anderzijds vormt de semantiek het uitgangspunt, aangezien functie een semantisch begrip is bij het redekundig ontleden: omdat de betekenis van de verschillende zinsdelen verschilt, wordt de grammaticale functie zichtbaar.

Het systeem van zinsanalyse op de manier van Den Hertog is waardevol gebleken in taalkundig en didactisch opzicht, aangezien het nu, meer dan honderd jaar later, nog steeds op deze wijze wordt toegepast (Hulshof, 1985).

### *3.1.2 De schoolmethode volgens Den Hertog*

Den Hertog kiest voor de heuristische methode als leervorm bij het onderwijs van de taalvormen, gebruik makend van de fasering: zoeken, vinden en toepassen (Hulshof, 1985: 96). In de principiële keuzes die Den Hertog maakt over de te volgen leervorm, laat hij het aangeboren taalvermogen spreken als intuïtie over welgevormdheid. Wat deze principiële overwegingen inhouden, geef ik samengevat uit Hulshof (1985: 158-159) in drie punten weer:

1. dat de methode inductief moet zijn: door waarneming van het taalgebruik de regel opsporen en het gehoorzamen daaraan wordt aangeraden, omdat het goed en verstandig zou zijn het taalgebruik te volgen, als er geen reden voor is om ervan af te wijken.
2. De betekenis van taalgevoel wordt erkend, maar de uit de taal afgeleide taaltheorie moet te hulp komen bij twijfel, om het taalgevoel tot taalbegrip te verheffen.
3. Kennis van de taaltheorie is onmisbaar voor lagereschoolkinderen. De praktijk van het taalgebruik blijft primair, maar door oefening in het observeren van taal leren kinderen dat taalregels geen geboden zijn, maar een door het gebruik geijkte gewoonte. Omdat kinderen de regel zelf ontdekt hebben, zullen zij deze onthouden en zich ernaar gedragen.



Deze drie principes gaan uit van de zin als beginpunt, zoals in principe (1). Daarnaast zegt dit principe dat het taalgevoel de regel onbewust kent en dat het verstandig is deze regel (die dus al in het brein aanwezig was) te volgen, waarmee dit onbewuste weten erkend wordt als betrouwbaar. Volgens principe (2) moet kennis van de regel uitkomst bieden wanneer de intuïtie het niet meer weet. Dit is een principe dat een weinig wetenschappelijke indruk maakt, aangezien het geen taalkundige verklaring biedt, maar een non-redenering lijkt: taalregels zijn van nature in het onderbewuste van het brein aanwezig, maar wanneer je intuïtie je in de steek laat, dan hebben we gelukkig nog een setje regels in *De Spraakkunst* staan. Het aanspreken van de taalkundige intuïtie van de taalgebruiker en het exemplificatorische karakter van het aanbieden van de grammatica wordt in de tijd van Den Hertog dan ook als onwetenschappelijk bekritiseerd (Elffers, 2009). Over de grammatica van Den Hertog wordt gezegd dat deze normatief is (Elffers, 2009), maar principe (1) en (2) geven daar geen blijk van. Daarbij laat Den Hertog in principe (3) zien dat de grammatica niet prescriptief is, maar descriptief. Chomsky (1981) biedt de wetenschappelijke verklaring voor het wankele principe (2), door zich af te vragen welke explanatorische waarde de grammatica heeft. Hij zoekt naar regels die verklaren waarom de taal zich gedraagt, zoals hij zich gedraagt.

Den Hertogs *Spraakkunst* bestaat uit drie delen: *De leer van den enkelvoudigen zin* (1892), *De leer van den samengestelde zin* (1892) en *De leer der woordsoorten* (1896). Het eerste deel begint na een inleiding met de behandeling van de enkelvoudige zin. In de opeenvolgende hoofdstukken worden vorm en betekenis van de zin behandeld en daarna de delen van de zin: het gezegde, het onderwerp, de voorwerpen, de bijvoeglijke bepalingen, de bijwoordelijke bepalingen en de bepalingen van gesteldheid. Daarop volgen bijzonderheden, zoals het infinitief als zinsdeel en onvolkomen zinnen. Ten slotte volgen de ontleedoefeningen. In ieder hoofdstuk worden de uitwerkingen gegeven van het ontleden van een zin waarin het verschijnsel voorkomt, dat in dat betreffende hoofdstuk wordt behandeld. Volgens Den Hertog kunnen leerlingen algemene taalregels uit taalverschijnselen afleiden, door deze nauwkeurig te observeren. Door veel te oefenen met het ontleden van zinnen, wennen zij aan het toepassen van de gevonden regel (Hulshof, 1985:96).

### *3.1.3 De schoolmethode in de huidige onderwijspraktijk die teruggaat op Den Hertog*

De manier waarop tegenwoordig de Nederlandse grammatica behandeld wordt in het basisonderwijs, vertoont veel overeenkomsten met *De Spraakkunst* uit de negentiende eeuw. Waarschijnlijk is dat de reden waarom er met het begrip “traditionele grammatica” naar verwezen wordt. In deze scriptie definieer ik het begrip “traditionele grammatica” als volgt:

Traditionele grammatica is de didactiek die een beschrijving geeft van de functies en onderlinge relaties van de verschillende constituenten in een zin, op de wijze en met de benamingen zoals C.H. Den Hertog die beschreef in 1892-1896.

Het huidige traditionele grammaticaonderwijs lijkt te bestaan uit een gereduceerde versie van *De Spraakkunst*. De principiële overwegingen van Den Hertog ten aanzien van de leervorm van grammatica zijn nauwelijks gewijzigd: in de kerndoelen zien we dat er aandacht moet zijn voor het taalsysteem en inzicht in het taalgebruik, waarbij kinderen leren “bewuster en doelgerichter” gebruiksstrategieën in te zetten. Dit is overeenkomstig de gedachte van Den Hertog dat taalvaardigheid ontstaat door de ontwikkeling van taalbegrip en taalgevoel (Den Hertog, 1892: 4). Verder gaan de kerndoelen alleen in op de didactiek en de leerdoelen voor grammaticaonderwijs. Zo is het inductieve karakter dat de onderwijsmethode dient te hebben volgens Den Hertog, eveneens onveranderd. Dat wil zeggen, dat de kerndoelen aangeven om grammatica op inductieve wijze te onderwijzen, namelijk geïntegreerd met onderdelen uit andere domeinen van het vak Nederlands ([www.tule.slo/Nederlands/karakteristiek](http://www.tule.slo/Nederlands/karakteristiek)).

De kerndoelen geven aan dat vanaf groep drie aan grammaticaal bewustzijn wordt gewerkt op het gebied van fonologie en fonemen, maar het syntactisch bewustzijn wordt pas vanaf groep vijf aangesproken. Dat houdt in dat kinderen vanaf groep vijf leren ontleden. De manier waarop leerlingen zich dit ontleden eigen moeten maken, bestaat uit oefening en herhaling, tot de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs. Bij het behandelen van de grammatica staat net als in *De Spraakkunst* de syntaxis van de enkelvoudige zin centraal. De leerlingen op de basisschool moeten verschillende zinsdelen aan kunnen wijzen en benoemen. De volgorde van de zinsdelen in de kerndoelen is:

- 1) persoonsvorm
- 2) onderwerp
- 3) (de rest van het) gezegde

Deze volgorde verschilt met die in *De Spraakkunst*:

- 1) gezegde
- 2) onderwerp + voorwerpen
- 3) bepalingen

In *De Spraakkunst* is de volgorde bij het ontleden om eerst het gezegde, of het aan te wijzen en dan het een onderwerp, dat het predicaat bij zich neemt om een zin te vormen, zoals in (1).

- (1) Jan heeft haar gekust

Deze zin wordt als volgt ontleed in *De Spraakkunst*:

- 1) heeft + gekust (het predicaat) = gezegde
- 2) Jan = onderwerp (subject)
- 3) haar = lijdend voorwerp

Zin (1) wordt in de moderne traditionele grammatica als volgt ontleed:

- 1) heeft = persoonsvorm
- 2) Jan = onderwerp (subject)
- 3) heeft en gekust = gezegde

In de traditionele grammatica zoals die nu op de basisschool wordt behandeld, lijkt het predicaat uit het oog verloren te zijn, doordat bij de zinsanalyse eerst de persoonsvorm wordt gezocht die in zin (1) het hulpwerkwoord *heeft* is, dan het subject *Jan*, en daarna pas de rest van het gezegde *gekust*, waardoor *Jan* en *heeft* bij elkaar horen, terwijl het predicaat *kussen* niet direct in relatie lijkt te staan met het subject *Jan*.

De zinsdelen die leerlingen op de basisschool moeten leren aanwijzen zijn nog steeds dezelfde als in *De Spraakkunst*, alleen zijn het er veel minder. Slechts de persoonsvorm, het onderwerp en gezegde zijn als streefdoel opgenomen in de kerndoelen. De voorwerpen en bepalingen, die wel in *De Spraakkunst* behandeld worden, komen in de kerndoelen van het huidige grammaticaonderwijs niet voor. De Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008) heeft voorgesteld om ook het lijdend en meewerkend voorwerp te behandelen in groep zeven/acht. Mogelijk zijn er scholen die dit voorstel hebben overgenomen, maar het is geen verplichte leerstof.

### 3.2 *De generatieve taalkunde*

De generatieve taalkunde is een taalwetenschap, die onderzoekt hoe het menselijk aangeboren taalvermogen werkt (Kerstens et al., 1997). De grondlegger van de generatieve grammatica is Noam Chomsky. Hij probeerde een antwoord te vinden op de vraag hoe het mogelijk is dat kinderen binnen een paar jaar iets uiterst complex als taal kunnen verwerven. Het antwoord van Chomsky bestaat eruit dat mensen over een aangeboren taalvermogen beschikken, dat hij Universele Grammatica noemt (Kerstens, 1997: 24-25).

#### 3.2.1 *De theorie bij de generatieve grammatica*

Het begrip ‘grammatica’ verwijst in de generatieve taalkunde naar een “*stelsel van regels en principes dat in z’n geheel een volledige beschrijving geeft van alle woorden en zinnen van een taal, met hun klankvorm en betekenis*” (Kerstens et al., 1997: 29). Een generatief taalkundige onderzoekt hoe die Universele Grammatica eruitziet in het menselijke

brein. Dit in tegenstelling tot de traditionele grammatica, waarin met de ‘grammatica’ veelal verwezen wordt naar een methodeboek waarin de grammaticale eigenschappen van een taal beschreven worden. In de generatieve taalkunde gaat men ervan uit dat taalgebruikers beschikken over bepaalde regels om syntactische structuren te genereren (neon.niederlandistiek.fu-berlin).

Net als in *De Spraakkunst* wordt in de generatieve taalkunde onderscheid gemaakt tussen het behandelen van het lexicon en syntaxis (door Den Hertog aangeduid als “*spraakunstige verschijnselen*”). De spreker van een taal kan pas zinnen formuleren wanneer hij kennis heeft van woorden en van de eigenschappen van woorden, zoals de woordsoort waartoe het woord behoort. Deze kennis is opgeslagen in het mentale lexicon van taalgebruikers (Kerstens et al., 1997: 38). Het interne lexicon levert de ingrediënten voor het maken van zinnen. Het maken van zinnen gebeurt met behulp van het taalvermogen van de hersenen.

De definitie voor het begrip ‘zin’ in de generatieve taalkunde is dat een zin “*een mentale voorstelling is waarvan de interne grammatica zegt dat die welgevormd of onwelgevormd is*” (Kerstens et al., 1997: 39). Het verschil met de zinsdefinitie van Den Hertog (*een zin is weergave van een in woorden uitgedrukte gedachte*) is dat de generatieve taalkunde benadrukt dat zinnen niet bestaan uit een set woorden achter elkaar, maar uit woorden die in een structuur zijn geplaatst. De betekenis van de zin wordt duidelijk omdat de woorden in een bepaalde structuur staan. Door de grammaticale “competence”, zoals Chomsky die noemt, kunnen taalgebruikers zinnen formuleren en interpreteren (Radford, 2006: 11). Met *competence* wordt bedoeld dat moedertaalsprekers beschikken over onbewuste kennis van de grammatica van hun moedertaal. Chomsky beschreef in de jaren zestig van de vorige eeuw het onderscheid tussen *competence* (de onbewuste grammaticale kennis van je taal, waarmee je kunt beoordelen over de welgevormdheid en de betekenis van zinnen) en *performance*, het toepassen van die onbewuste grammaticale kennis bij het uiten en interpreteren van taal (Kerstens et al., 1997: 33; Radford, 2006: 11). De noties *competence* en *performance* lijken overeenkomsten te hebben met het onderscheid dat Den Hertog maakt tussen de begrippen *taalgevoel* en *taalbegrip*, die in paragraaf 3.1.1 aan de orde kwamen. *Taalgevoel* verwijst net als *competence* naar een onbewuste kennis, maar het grote verschil is dat Den Hertog dit *taalgevoel* kenschetst als onbetrouwbaar en oppervlakkig, terwijl in de generatieve taalkunde *competence* juist wel als betrouwbaar wordt gekenschetst, omdat het verwijst naar het aangeboren vermogen van de hersenen om syntactische structuren te vormen en te begrijpen. *Taalbegrip* onderscheidt zich van *performance*, omdat taalbegrip aangeleerde kennis over taal zou zijn, terwijl *performance* de uitingvorm is van onbewust verworven talige kennis en niet bewust op school aangeleerde kennis.

Een ander verschil in uitgangspunten tussen *De Spraakkunst* en de generatieve grammatica is dat de eerste zich buigt over de beschrijving van de Nederlandse taal en de tweede zich richt op het vormen van een theorie van de Universele Grammatica die betrekking heeft op het

fenomeen taal in het algemeen. Binnen de generatieve grammatica zijn er individuele taalkundigen die zich bezighouden met een specifieke taal, maar met als doel een bijdrage te leveren aan een theorie over de generalisatie van de onderliggende grammatica van alle talen. De centrale onderzoeksvraag van het onderzoek naar de Universele Grammatica is *wat zijn de bepalende eigenschappen van de grammatica's van menselijke talen?* (Radford, 2006: 12). Een van de criteria waaraan een theorie van Universele Grammatica moet voldoen is dat de theorie descriptief toereikend is. Daarmee wordt bedoeld dat grammatica van een specifieke taal een correcte beschrijving is van die taal (Radford, 2006: 12). Maar omdat het doel van de theorie van de Universele Grammatica is om te komen tot een verklaring van hoe het menselijk aangeboren taalvermogen in het brein werkt, is een ander criterium dat de theorie een verklarend vermogen heeft. Met name dit laatste criterium onderscheidt zich van *De Spraakkunst*. Den Hertog heeft geprobeerd hierin een volledige beschrijving van het Nederlands te geven, maar het werk biedt geen verklaring van hoe taal in het menselijk brein werkt.

In de leer van de syntaxis in de generatieve taalkunde wordt het predicaat als het centrale deel van zinnen beschouwd. Een zin bestaat uit zinsdelen (constituenten) en woordgroepen die in een bepaalde relatie tot het predicaat staan. Hierin ligt een nuanceverschil met de beschouwing van een zin in *De Spraakkunst*, waarin weliswaar het gezegde of predicaat centraal staat, maar waarin eerst de persoonsvorm onderscheiden wordt, die veelal slechts een deel van het gezegde vormt. Generatief taalkundigen analyseren zinnen door eerst het predicaat in kaart te brengen, dat de basis van de zin vormt. De rest van de zin wordt daarop “gebouwd”, waarbij beschouwd wordt in welke relatie de verschillende constituenten tot elkaar staan. Deze relatie komt tot stand door bepaalde syntactische operaties die iedere taalgebruiker onbewust uitvoert, doordat hij of zij over een aangeboren *competence* beschikt. Het verschil met de taalbeschouwing van Den Hertog is onder andere dat generatief taalkundigen zich niet alleen richten op het beschrijven van hoe een zin in elkaar zit, maar zij willen het stelsel van regels en principes beschrijven dat ten grondslag ligt aan de onbewuste grammatica (*competence*) in het menselijk brein (Kerstens et al., 1997: 45-46). Generatief taalkundigen die zich specifiek met de studie van de Nederlandse grammatica bezighouden, onderzoeken hoe die regels en principes zich in het Nederlands profileren. Zij beschrijven en verklaren daarmee de grammatica van het Nederlands.

De classificatie van (de Nederlandse) werkwoorden gebeurt in de generatieve taalkunde op basis van morfologie, semantiek en syntaxis, zodat taalgebruikers van het Nederlands werkwoorden en predicaten kunnen identificeren op basis van hun vorm, functie en positie in de zin (Broekhuis et al., 2015: 13). Deze wijze van classificeren verschilt met die in *De Spraakkunst*, waarin Den Hertog accepteert dat een indeling van werkwoorden nooit dekkend kan zijn, omdat de grondslag van die indeling kan verschillen. Generatief taalkundigen leggen zich niet neer bij een niet-dekkende classificatie, maar breiden voor een volledige dekking het aantal categorieën waaronder werkwoorden kunnen vallen uit. Daarmee

laten zij meer dan Den Hertog zien dat zij nastreven logische wetmatigheden te ontdekken, net als in de natuur- en wiskunde. In de traditionele grammatica worden werkwoorden onderscheiden op basis van het aantal argumenten dat zij bij zich nemen: transitieve werkwoorden (werkwoorden met twee argumenten, namelijk onderwerp en lijdend voorwerp), intransitieve werkwoorden (alleen onderwerp) en di-transitieve werkwoorden (met onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp). In de generatieve grammatica is dit onderscheid iets genuanceerder, aangezien werkwoorden worden onderscheiden op basis van het aantal argumenten, maar het soort argumenten dat zij bij zich nemen. Deze argumenten vertonen wel overeenkomsten met het onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp uit de traditionele taalkunde, maar zij zijn niet precies gelijk. Dit onderscheid wordt nader uitgewerkt in hoofdstuk 4, bij de bespreking van de argumentstructuur van het werkwoord.

### 3.2.2 De schoolmethode bij de generatieve taalkunde

Er bestaat (nog) geen equivalent van *De Spraakkunst*, waarin inzichten uit de generatieve taalkunde zijn overgenomen voor de grammaticale scholing van leraren. Van generatief taalkundige inzichten is ook nagenoeg niets terug te vinden in de huidige grammaticamethodes voor het primair onderwijs. Hulshof schreef een schoolmethode op generatief-taalkundige grondslag (Hulshof, 1971), maar deze methode was alleen voor het voortgezet onderwijs bedoeld en bleek weinig succesvol (Coppen, 2009: 236).

Er bestaan wel verschillende grammatica's van het Nederlands, zoals bijvoorbeeld de *ANS* en *Syntax of Dutch* (2012-2016?), maar deze werken zijn niet bedoeld en ongeschikt als onderwijsmethode. De *ANS* heeft als doel een zo volledig mogelijke beschrijving te geven van de Nederlandse Grammatica, dat men als naslagwerk kan gebruiken (*E-ANS: De doelstelling en de doelgroepen*) en is niet specifiek op generatief taalkundige grondslag. *Syntax of Dutch* (hierna: *SoD*) is een handboek over de syntaxis van het Nederlands met name bedoeld als hulpmiddel bij taalkundig onderzoek (Jansen, 2013). Het werk houdt zich niet direct bezig met taalkundige theorievorming, maar het geeft een zo compleet mogelijke beschrijving van de structuur van Nederlandse zinnen (Broekhuis, 2013: 245). Hierbij zoeken de schrijvers aansluiting “*bij de meer op theorievorming gerichte, formele taalwetenschap zoals die in de laatste vijftig jaar gestalte heeft gekregen, met een bijzondere nadruk op de verschillende vormen van de generatieve grammatica*” (Broekhuis, 2013: 245). *SoD* is nog in ontwikkeling en wordt geschreven “*als hulpmiddel bij wetenschappelijk onderzoek naar de syntaxis van het Nederlands*” (Broekhuis, 2013: 243). De doelgroep betreft niet alleen generatief taalkundigen, maar alle taalkundigen. Om het werk voor een breed taalkundig publiek toegankelijk te maken, is er aansluiting gemaakt bij het traditionele begrippenapparaat. Het werk is bedoeld als handboek en

niet als leerboek (Broekhuis, 2013: 244), hoewel het wel gebruikt worden bij het geven van onderwijs aan gevorderde studenten.

Het gebrek aan een methode voor het overbrengen van de inzichten uit de generatieve taalkunde, *een tak van wetenschap die sinds zijn bestaan in het midden van de jaren vijftig van de vorige eeuw voor een belangrijk deel het gezicht heeft bepaald van de moderne wetenschap* (Kerstens et al., 1997: 1), lijkt te wijzen op een discrepantie tussen de moderne taalwetenschap en de huidige onderwijspraktijk. De centrale onderzoeksvraag richt zich op deze discrepantie, die naar mijn mening kan worden verminderd door het grammaticaonderwijs aan te vullen met kennis uit de generatieve taalkunde. Mogelijk kunnen delen uit *SoD* worden bewerkt voor grammaticaonderwijs aan taalonderwijzers en wellicht zelfs aan basisschoolleerlingen. Hierop kom ik terug in hoofdstuk 4, waarin ik uiteenzet welke inzichten uit de generatieve taalkunde naar mijn mening geschikt zijn om het grammaticaonderwijs op de basisschool mee aan te vullen.

### *3.2.3 De schoolmethode in de huidige onderwijspraktijk en de generatieve grammatica*

Van inzichten uit de generatieve taalkunde is in het curriculum voor grammaticaonderwijs op de basisschool nog niets terug te vinden. Voor verschillende andere onderdelen van het schoolvak taal/Nederlands zijn wel methodes ontwikkeld in de afgelopen vijftientig jaar. Een voorbeeld daarvan is de methode die Verhallen (1994) ontwikkelde voor het onderwijzen van woordenschat. Deze methode is bedoeld voor aanstaande onderwijzers en bevat een theoretische verantwoording bij de didactiek voor woordenschatonderwijs. Er zijn elementen uit deze didactische methode overgenomen als leidraad in de leerlijn woordenschatonderwijs op de basisschool. Hier kom ik in hoofdstuk vijf op terug. Bij het onderdeel grammatica bestaat bij mijn weten geen aparte methode van de afgelopen decennia, die onderwijzers een theorie en didactiek biedt voor het onderwijzen van grammatica. In de leerlijn voor grammaticaonderwijs staat ook geen verwijzing naar een leidende theorie of didactiek.

In de bovenstaande paragraaf heb ik vastgesteld dat er noch een grammaticamethode op basis van generatieve taalkunde bestaat voor onderwijzers, noch voor basisschoolleerlingen. Ik wil voorstellen om bepaalde elementen uit de generatieve grammatica te implementeren als aanvulling op het grammaticaonderwijs op de basisschool. In hoofdstuk vier zet ik uiteen welke elementen uit de generatieve taalkunde naar mijn mening geschikt en zinvol zijn als aanvulling van het huidige grammaticaonderwijs op de basisschool en waarom.

Vervolgonderzoek zou kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een hedendaagse theorie en didactiek bij grammaticaonderwijs, waarin inzichten worden overgenomen uit de moderne taalkunde, zoals de generatieve taalkunde.

### 3.3 *Samenvatting traditionele grammatica versus generatieve grammatica*

Het vergelijken van de traditionele grammatica met de generatieve taalkunde lijkt een beetje op appels met peren vergelijken: de traditionele grammatica is in feite een methode voor het bestuderen van de Nederlandse taal, van meer dan honderd jaar oud, met een theoretische grondslag, terwijl de generatieve taalkunde een theorie in ontwikkeling is, bij de werking van taal in het menselijk brein, waarbij nog geen methode bestaat. Toch heb ik in de bovenstaande paragrafen gepoogd een vergelijking te maken die van toepassing kan zijn op een heroverweging van de grammaticale stof die behandeld wordt op de basisschool. In de onderstaande tabel 3 vat ik deze schematisch samen.

<b>Traditionele grammatica</b>	<b>Generatieve grammatica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taalvaardigheid ontstaat door taalgevoel en taalbegrip</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taalvaardigheid is een combinatie van competence en performance</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taalgevoel ontstaat door invloed van buitenaf en is onbetrouwbaar</li> <li>• Taalbegrip leren kinderen door scholing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competence is een aangeboren vermogen.</li> <li>• Performance verwerven kinderen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatica is descriptief: beschrijft (de Nederlandse) taal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatica is descriptief en heeft een verklarend vermogen: hoe werkt taal in het menselijk brein?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een zin is: de persoonsvorm al dan niet vergezeld van andere woorden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een zin is: mentale voorstelling waarvan de interne grammatica beoordeelt of deze als dan niet welgevormd is</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrale zinsdeel: het gezegde = predicaat (waarvan de persoonsvorm het belangrijkste deel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrale zinsdeel: predicaat</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificatie van werkwoorden op basis van betekenis, functie of vorm</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificatie op basis van positie in de zin, functie en vorm</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificatie door onderscheid transitieve, in- en di-transitieve werkwoorden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificatie op basis van aantal en soort argumenten dat het werkwoord bij zich neemt</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traditionele grammatica gaat terug op De Spraakkunst en is grammaticamethode voor het Nederlands met een theoretische grondslag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generatieve grammatica is een theorie over taal waarbij nog geen schoolgrammatica voor het Nederlands bestaat</li> </ul>

Tabel 3 *Schematische samenvatting van vergelijking traditionele en generatieve grammatica zoals in dit hoofdstuk is gesteld*



#### 4. Het werkwoord en zijn argumentstructuur centraal

Mijn voorstel voor aanvulling in het grammaticaalonderwijs is erop gericht dat leerlingen inzicht krijgen in het taalsysteem. Een strategie voor het verkrijgen van inzicht in het taalsysteem is analyse. Daarom beschouw ik ontleden, ofwel het analyseren van zinnen, als een zinvolle strategie om de structuur van taal te beschrijven. Ontleden staat in het curriculum voor het basisonderwijs als vaardigheid ter ondersteuning van het leren spellen en vervoegen van werkwoorden. Het bezwaar dat tegen ontleden wordt opgeworpen, is dat het in de onderwijspraktijk een moeilijk tot niet leerbare vaardigheid blijkt, die daardoor veel onderwijstijd in beslag neemt, wat in paragraaf 2.3 werd besproken. Het ontleden dat kinderen op de meeste basisscholen leren, gebeurt op de manier van de traditionele grammatica, maar dan in een minder uitgebreide vorm. Concreet houdt dat in dat zij leren om respectievelijk de persoonsvorm, het onderwerp, gezegde en lijdend voorwerp aan te wijzen. Ik betwijfel of deze manier van traditioneel ontleden kan leiden tot inzicht in het taalsysteem. Door eerst de persoonsvorm te benoemen, vervolgens het onderwerp en dan pas de rest van het gezegde, lijkt het predicaat niet beschouwd te worden als de essentie van de zin waaraan de andere zinsdelen gerelateerd zijn. Om inzicht te krijgen in het taalsysteem lijkt het mij zinvol dat leerlingen niet alleen kunnen benoemen, maar dat zij ook leren zien wat de relatie is tussen de verschillende zinsdelen in een zin.

De generatieve taalkunde biedt inzichten over de structuur van zinnen, waarbij het predicaat centraal staat. Een van de inzichten betreft de argumentstructuur van het werkwoord: het aantal en soort argumenten dat een werkwoord bij zich kan nemen. Het werkwoord of predicaat vormt de essentie van een zin en staat in een bepaalde relatie met het subject en eventuele objecten. Bij het ontleden van zinnen is het de bedoeling dat leerlingen de structuur van de zin ontwaren, om zodoende inzicht te krijgen in het taalsysteem en taalgebruik. Ik denk dat kennis van de argumentstructuur van het werkwoord een inzichtelijke bijdrage kan leveren bij het analyseren van zinnen. Met deze kennis begrijpt de leerling dat het predicaat het centrale zinsdeel is en dat dit in directe relatie staat met onderwerp en eventuele voorwerpen en dat de betekenis van de zin te maken heeft met die structuur. Daarmee is de structuur van een zin in essentie blootgelegd. Zonder kennis van de argumentstructuur lijkt ontleden meer op een puzzel: de leerling volgt een stappenplan waarbij het mogelijk is dat hij dit correct uitvoert zonder inzicht in de structuur van de zin en zonder zich bewust te zijn van de betekenis van de zin door die bepaalde structuur. Mijn voorstel tot aanvulling van het grammaticaalonderwijs op de basisschool is daarom:

- De argumentstructuur van het werkwoord moet onderdeel van de leerstof zijn van het grammaticaalonderwijs op de basisschool.

In paragraaf 4.1 definieer ik het begrip ‘argumentstructuur van het werkwoord’ en in 4.2 vergelijk ik de traditionele wijze van ontleden met ontleden op basis van de argumentstructuur van het werkwoord. In 4.3 ga ik in op de classificatie van werkwoorden op basis van de argumentstructuur van werkwoorden, die beter lijkt te voldoen dan de traditionele classificatie.

#### 4.1 *De argumentstructuur van het werkwoord*

De argumentstructuur van het werkwoord is de relatie van het predicaat met de constituenten die het werkwoord selecteert. Vereenvoudigd uitgelegd is een predicaat een zelfstandig werkwoord en een argument is een participant bij dat werkwoord (Radford, 2006: 157). Sommige werkwoorden nemen twee argumenten bij zich, zoals te zien is aan de schuingedrukte, tussen haken geplaatste constituenten bij het werkwoord ‘kussen’ in (1).

(1) *[Jan] kust [Marie]*

Het werkwoord ‘kussen’ selecteert een ‘kusser’ en het ‘gekuste’. Terwijl andere werkwoorden, zoals ‘lachen’, slechts één constituent bij zich nemen, zoals te zien is in (2).

(2) *[De hele klas] lacht*

Het werkwoord ‘lachen’ selecteert alleen een ‘lacher’. Er zijn ook werkwoorden die drie constituenten bij zich kunnen nemen, zoals bijvoorbeeld het werkwoord ‘geven’ (3).

(3) *[Jan] geeft [zijn vriendin Marie] [een prachtig cadeau]*

Het werkwoord ‘geven’ vraagt een ‘gever’ (Jan), het ‘gegevene’ (een prachtig cadeau) en ‘aan wie’ (zijn vriendin Marie) bij zich.

De constituenten die het werkwoord bij zich neemt, of kan nemen, noemen we de ‘argumenten’ van het werkwoord. Het werkwoord in een zin, al dan niet vergezeld van een hulpwerkwoord, deelt bepaalde rollen uit aan een of meer zinsdelen. Tussen deze zinsdelen bestaat een relatie, die in het huidige grammaticaonderwijs nauwelijks ter sprake komt. Deze relatie heeft het predicaat als basis en dit bepaalt welke zinsdelen er kunnen voorkomen in de zin.

In de generatieve taalkunde is niet alleen het aantal argumenten dat een werkwoord bij zich kan nemen van belang, maar ook het type argumenten. We onderscheiden in principe vijf soorten argumenten: agens, thema, doel, bron en ondervinder. Argumenten worden ook ‘thèta-rollen’ genoemd, en deze worden ‘uitgedeeld’ door het werkwoord. Een syntactische definitie van een argument is dat dit *een referentiële expressie*

is, die wordt geassocieerd met een *thèta*-rol (*Lexicon of Linguistics*), uitgedeeld door een werkwoord. Van alle *thèta*-rollen geef ik een voorbeeld ter illustratie van hun syntactische relatie met het werkwoord in (4).<sup>4</sup>

- (4) a. [Christel] zag een olifant. [agens]  
 a' De olifant werd door [Christel] gespot.
- b. Robert kocht [de rodewijnglazen]. [thema]  
 b' [De rodewijnglazen] vielen kapot.
- c. Jan beloofde [haar] rode rozen. [doel]  
 c' De rozen werden [haar] gestuurd.
- d. [Bart] stuurde een kaart naar Elise. [bron]  
 d' [Bart] beloofde haar rode rozen.
- e. [Maarten] werd geïrriteerd door mij. [ondervinder]  
 e' [Maarten] is geamuseerd.

In (4)a is *Christel* de ziener en die heeft de rol van agens. De agens is de veroorzaker van het werkwoord en heeft controle over de actie die het werkwoord uitdrukt. In b zijn *de rodewijnglazen* het thema. Het thema is het object dat wordt gelokaliseerd of gerelokaliseerd in de ruimte. Anders gezegd is een thema in een bepaalde staat of in een staat van verandering (*Lexicon of Linguistics*). *De rodewijnglazen* zijn in een staat in b en in een veranderende staat in b'. Het thema in c, *rode rozen*, verplaatst van de bron (*Jan* in c en onbekend in c') naar het doel, of de ontvanger *haar*. In d is *Bart* de bron waarvandaan het thema verplaatst in de ruimte. In e heeft *Maarten* de rol van de persoon die mentaal of fysiek betrokken is bij een werkwoord dat een emotie uitdrukt. *Maarten* is de ondervinder van het werkwoord.

De argumentstructuur van het werkwoord is enerzijds een semantische notie te noemen, omdat werkwoorden functioneren als predicaten die een bepaalde betekenis dragen. Anderzijds is de argumentstructuur van het werkwoord een syntactische notie: werkwoorden hebben de eigenschap om zinsdelen bij zich te nemen, die nodig zijn om een propositie te uiten (Broekhuis et al., 2015: 18-19).

#### 4.2 Ontleden met intransitieve, di- en transitieve werkwoorden in het huidige grammaticaonderwijs

De traditionele classificatie van werkwoorden is gebaseerd op het aantal argumenten dat een werkwoord bij zich kan nemen (één, twee of drie), met

---

<sup>4</sup> Voor de definiëring van de verschillende *theta*-rollen diende *Lexicon of Linguistics* (<http://www2.let.uu.nl/UiL-OTS/Lexicon/>) als bron

het onderscheid tussen intransitieve, transitieve en ditransitieve werkwoorden, waarvan voorbeelden in (5).

- (5) a. Intransitieve werkwoorden: *zitten, schrikken*
- b. Transitieve werkwoorden: *kopen, irriteren*
- c. Ditransitieve werkwoorden: *geven, beloven*

Het aantal argumenten wordt traditioneel gekoppeld aan de functie van deze argumenten. Dat houdt in dat intransitieve werkwoorden een subject hebben en geen object bij zich nemen, transitieve werkwoorden selecteren een subject en een object, en ditransitieve werkwoorden selecteren een subject, direct object en een indirect object (Broekhuis et al., 2015). Deze indeling van werkwoorden vormt de basis van het huidige grammaticaonderwijs in Nederland. Maar deze classificatie voldoet niet, aangezien zij niet alle werkwoorden dekt. Een voorbeeld van een werkwoord dat moeilijk in een van de drie soorten werkwoorden past is *breken*, in (6).

- (6) a. [Marie] breekt [de vaas].                   (transitief)
- b. [De vaas] breekt.                         (intransitief)

Is *breken* nu een wel of niet een transitief woord, of moeten we vaststellen dat het soms transitief is, maar ook intransitief kan zijn? En op basis waarvan weten we nu wanneer welke mate van transitiviteit van toepassing is? En is *de vaas* in 6b het subject of het object bij *breken*? Dergelijke vragen zijn problematisch in een onderwijsproces, omdat daarop geen bevredigender antwoord op te geven is dan: “Ja, het kan verschillen en dat hangt af van de context”. Het is beter om ook de *thèta*-rollen die de werkwoorden uitdelen aan hun argumenten een rol te laten spelen bij de indeling van de werkwoorden (Broekhuis et al., 2015). Door op die wijze werkwoorden in te delen, hoeven leerlingen niet te worstelen met de spreekwoordelijke uitzonderingen op de regel.

In de traditionele indeling van werkwoorden vormen de noties subject en object het uitgangspunt. Dit zijn syntactische noties, want ze geven aan wat in de zin het grammaticale subject of object is. Daarbij wordt de semantische functie van de argumenten niet in beschouwing genomen. Subject en object zijn echter geen constante begrippen. Aan de zinnen in (7) is te zien dat het grammaticale subject of onderwerp kan verschuiven. De syntaxis van de zin verandert namelijk wanneer de zin passief gemaakt wordt, terwijl de semantische rolverdeling gelijk blijft.

- (7) a. De beer ving de vis.
- b. De vis werd (door de beer) gevangen.

In zin (7)b is *de vis* het grammaticale onderwerp geworden, hoewel *de beer* de vanger blijft. We zouden *de beer* het “eigenlijke” onderwerp kunnen noemen. Het begrip ‘argument’ of ‘*thèta*-rol’ is niet een andere bewoording voor onderwerp, lijdend voorwerp of meewerkend voorwerp, zoals we

kunnen zien in (7) a en b. Een opvallend verschil met het traditionele ‘onderwerp’ is dat thèta-rollen bij het vormen van een lijdende zin niet veranderen ten aanzien van de bedrijvende zin, zoals we zien in het onderscheid tussen (7) a en b. *De beer* blijft agens in de lijdende zin in a’, terwijl *de beer* daar niet langer het onderwerp van de zin is, maar een bijwoordelijke bepaling. Voor de leerbaarheid van het analyseren van zinnen is traditioneel ontleden daarom verwarrend. De argumentstructuur van het werkwoord geeft meer houvast, doordat thèta-rollen constante noties zijn, ongeacht of de zin lijdend of bedrijvend is.<sup>5</sup> *De beer* blijft immers de vanger en *de vis* blijft het gevangene.

### 4.3 Classificatie van werkwoorden op basis van de argumentstructuur

De vorige paragraaf liet zien hoe de classificatie van werkwoorden vollediger is wanneer naast de traditionele indeling op basis van het aantal argumenten ook de thèta-rollen in acht genomen worden. Het verschilt per werkwoord hoeveel en welk type thèta-rollen zij bij zich kunnen nemen. Het aantal argumenten en de vorm van de argumenten zijn relevante eigenschappen voor de syntaxis (Broekhuis et al., 2015, pp. 22). Wanneer de thèta-rollen wel in acht genomen worden, blijken werkwoorden die in de traditionele grammatica onder het kopje ‘uitzondering’ vallen, ingedeeld te kunnen worden in aparte groepen. Deze aparte groepen bevatten werkwoorden met specifieke eigenschappen die niet worden onderscheiden in *De Spraakkunst* en in de huidige schoolgrammatica. In de volgende paragrafen komen drie aparte werkwoordgroepen aan de orde: de onaccusatieve en ondatieve werkwoorden en de werkwoorden zonder argumenten.

#### 4.3.1 Onaccusatieve werkwoorden

De volgende zinnen (8) illustreren dat de intransitieve werkwoorden in twee subcategorieën verdeeld kunnen worden (Broekhuis et al., 2015: 29).

- |     |    |                        |                             |
|-----|----|------------------------|-----------------------------|
| (8) | a. | Jan heeft/*is gehuild. | a’. Jan *heeft/is gevallen. |
|     | b. | *de gehulde jongen     | b’. de gevallen jongen      |
|     | c. | Er werd gehuild.       | c’. *Er werd gevallen.      |

We zien in (8)a verschillende eigenschappen van het hulpwerkwoord in de voltooid-tijd. Bij huilen gebruiken we het hulpwerkwoord ‘hebben’ en bij vallen gebruiken we ‘zijn’.

---

<sup>5</sup> Niet alle argumenten zijn nominale frases; ook prepositionele frases kunnen argument zijn, zoals bij idiomatische werkwoorden het geval is: *wachten* selecteert de prepositionele frase *op ...* als complement. Ik ga in dit betoog niet in op de prepositionele frase als complement/argument, om niet te veel uit te weiden. Ik verwijs voor een nauwkeurige beschouwing van argumentstructuren naar *Broekhuis et al. (2015)*.

Het tweede verschil in (8) is te zien aan het bijvoeglijke gebruik van het werkwoord. Een jongen kan niet ‘gehuild’ *zijn* en (8)b is daarom onwelgevormd, maar een jongen kan wel ‘gevallen’ *zijn*, zoals blijkt uit de welgevormdheid in (8)b’.

Het bijvoeglijk gebruik van intransitieve woorden zoals *vallen* laat eigenschappen zien die overeenkomen met eigenschappen van transitieve werkwoorden. Een voorbeeld daarvan is te zien in (9) waarin de a-zinnen een intransitief werkwoord bevatten en de b-zinnen een transitief werkwoord.

- |     |    |                   |     |                    |
|-----|----|-------------------|-----|--------------------|
| (9) | a. | De man schrok.    | a’. | de geschrokken man |
|     | b. | Jan slaat de man. | b’  | de geslagen man    |

We zien in (9)a’ dat het intransitieve werkwoord *schrikken* het bijvoeglijk naamwoord wordt bij het subject *de man* uit zin (9)a. In (9)b’ slaat het bijvoeglijk gebruikte transitieve werkwoord *slaan* niet op het subject *Jan*, maar op het direct object *de man* (Broekhuis et al, 2015: 30).

Het derde verschil zien we in de algemeen gebruikte lijdende vorm: er kan heel wat *gehuild* (8)c worden, maar er kan niet *gevallen* worden (8)c’ (Broekhuis et al., 2015: 29). Ook in de algemene lijdende vorm bestaat er een overeenkomstige eigenschap tussen intransitieve werkwoorden zoals *huilen* of *lachen* en transitieve werkwoorden zoals *slaan*, zoals te zien is in (10).

- |      |    |                     |     |                             |
|------|----|---------------------|-----|-----------------------------|
| (10) | a. | Zij lachten.        | a’. | Er werd heel wat gelachen.  |
|      | b. | Zij vielen.         | b’  | *Er werd heel wat gevallen. |
|      | c  | Zij sloegen elkaar. | c’. | Er werd heel wat geslagen.  |

Intransitieve werkwoorden zoals *vallen* en *schrikken* noemen we onaccusatieve werkwoorden. Meer voorbeelden van onaccusatieve werkwoorden zijn: arriveren, smelten, bevriezen. Alle onaccusatieve werkwoorden hebben de volgende eigenschappen:

- hulpwerkwoord ‘zijn’ in de voltooide tijd,
- kunnen bijvoeglijk worden gebruikt,
- kunnen niet algemeen passief gemaakt worden.

Alle intransitieve werkwoorden hebben het overeenkomstige kenmerk dat ze één argument bij zich nemen, maar de argumentstructuur van onaccusatieve werkwoorden wijkt af van andere intransitieve werkwoorden. Gewone intransitieve werkwoorden nemen een agens bij zich, die de functie van subject krijgt toegewezen (11).

- (11) [Het meisje] slaapt.

*Het meisje* is de agens bij het intransitieve werkwoord *slapen*: *het meisje* is de veroorzaker van het werkwoord, ofwel *het meisje* is de *slaper* (zoals agens werd gedefinieerd in paragraaf 4.1). In (12) is te zien dat het

onaccusatieve werkwoord *bevriezen* geen agens bij zich neemt, maar een thema. In feite begint het thema *het ijs* als direct object van het werkwoord smelten, maar toch krijgt het de functie van subject toegewezen (Broekhuis et al., 2015: 30).

(12) [Het ijs] is gesmolten.

*Het ijs* is het thema van *bevriezen*: *het ijs* is namelijk in een bepaalde staat, of in een staat van verandering (zoals thema werd gedefinieerd in paragraaf 4.1).

Uit het bovenstaande blijkt dat er een aparte categorie binnen de intransitieve werkwoorden bestaat, namelijk de onaccusatieve werkwoorden. Deze categorie wordt niet onderscheiden in de traditionele grammatica. Het nadeel daarvan is dat vragen zoals: “Waarom gaan sommige werkwoorden in de voltooid tegenwoordige tijd met het hulpwerkwoord *zijn* en sommige met *hebben*? of “Waarom kun je wel de geslagen hond zeggen, maar niet het geslapen kind?” in feite alleen beantwoord kunnen worden met de mededeling dat dit om uitzonderingen gaat. Daarom lijkt de classificatie van werkwoorden meer toereikend te zijn als niet alleen het aantal argumenten, maar ook de thèta-rollen onderscheiden worden.

#### 4.3.2 Ondatieve werkwoorden

Bij de onaccusatieve werkwoorden krijgt het direct object of het thema de functie van subject toegewezen, zoals werd vastgesteld in de vorige paragraaf. Ondatieve werkwoorden laten een vergelijkbaar verschijnsel zien. Bij ondatieve werkwoorden krijgt het indirect object de functie van het subject. Voorbeelden van ondatieve werkwoorden zijn: ontvangen en krijgen. In (29) wordt geïllustreerd dat het indirect object subject van een zin met het werkwoord ‘ontvangen’ wordt.

- (13) a. Bart gaf mij een opdracht.  
b. Ik ontving een opdracht (van Bart).

Het subject *Bart* is de gever van het direct object *een opdracht* aan het indirect object *mij*. In 13b wordt *mij* het subject bij het werkwoord *ontvangen* in de vorm van *ik*. Het subject *Bart* bij *geven* in 13a wordt eventueel een van-bepaling (*van Bart*) bij het werkwoord *ontvangen* in 13b. Zoals we bij de onaccusatieve werkwoorden zagen, is ook bij ondatieve werkwoorden het hulpwerkwoord bij de voltooid tijd ‘zijn’: ‘de opdracht *is* ontvangen’. Een ander opvallend verschijnsel is dat je bij ondatieve werkwoorden de van-bepaling kan gebruiken. In de van-bepaling staat het oorspronkelijke object bij het werkwoord ‘geven’. Daarmee lijkt het ondatieve werkwoord op een passieve vorm van ditransitieve werkwoorden.

Dit is wellicht te gecompliceerde stof voor basisschoolleerlingen en misschien ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, maar het lijkt voor de hand liggen dat de taalleraar wel onderscheid kan maken tussen de verschillende eigenschappen van werkwoorden. Kennis over de groep ondatieve werkwoorden kan de leraar helpen bij het uitleggen van de structuur van zinnen met een meewerkend voorwerp.

#### 4.3.3 *Werkwoorden zonder argumenten en thèta-rollen*

Voor de volledigheid van de classificatie van werkwoorden op basis van soort en aantal argumenten, noem ik de werkwoorden die geen argumenten bij zich nemen.<sup>6</sup> Een voorbeeld daarvan is het werkwoord *regenen*. Werkwoorden zonder argumenten worden onpersoonlijke werkwoorden genoemd. Dit zijn “zelfstandige werkwoorden die het niet-verwijzende *het* als onderwerp hebben” (ANS). Meer voorbeelden van dergelijke werkwoorden zijn: sneeuwen, vriezen, dooien, ijzelen. Onpersoonlijke werkwoorden, met de eigenschap dat ze geen thèta-rollen uitdelen, vormen een aparte groep werkwoorden en behoren daarom net als de andere typen werkwoorden te worden ingedeeld in de aparte groep ‘werkwoorden zonder argumenten’.<sup>7</sup>

#### 4.3.4 *Conclusie*

De traditionele classificatie van werkwoorden, die werkwoorden indeelt naar het aantal argumenten, voldoet niet langer (Broekhuis et al., 2015: 34). De enige overeenkomst die werkwoorden hebben in de traditionele indeling, is het aantal argumenten. Daarom moet de oude classificatie vervangen worden door een nieuwe. De inzichten in de moderne taalkunde zorgen voor een meer verfijnde indeling, door de classificatie ook te baseren op het onderscheid tussen de verschillende typen argumenten die werkwoorden selecteren. De typen verschillen van elkaar op basis van de thèta-rol die ze krijgen toebedeeld door het werkwoord. Een moderne classificatie leidt tot de classificatie in tabel 4 (Broekhuis et al., 2015). Deze tabel is in aangepaste vorm overgenomen uit *Broekhuis et al.*, (2015: 35). We zien in deze tabel de traditionele indeling van werkwoorden naar aantal argumenten (in-, ditransitief of transitief), aangevuld met de classificatie naar type argument.

---

<sup>6</sup> Ik laat hier de bespreking van werkwoorden die een prepositionele frase als complement nemen, zoals ‘Jan wacht *op* Marie’ buiten beschouwing, omdat de bespreking voor deze scriptie te ver voert. Voor een uitgebreide, welhaast volledige classificatie van werkwoorden, verwijs ik naar de *Broekhuis et al.* (2015).

<sup>7</sup> In *De Spraakkunst* wordt dit type werkwoorden niet als aparte groep beschouwd, maar als een variëteit gezien van de intransitieve werkwoorden onder de noemer *impersonalia* (Den Hertog, 1903-1904 (via dbnl.nl): 157-158).



	NAAM VOLGENS <i>SoD</i>	TYPE ARGUMENT	TYPE(N) ARGUMENT(EN)
8	Intransitief: <i>huilen</i>	Agens	-
	Onpersoonlijk: <i>regenen</i>	-	-
“	Transitief: <i>kopen</i>	Agens	Thema
	Onaccusatief: <i>irriteren</i>	-	Thema
“	Ditransitief: <i>geven</i>	Agens	Doel Thema
	Subject-indirect object <i>Genezen</i>	-	Ondervinder thema
	Ondatief: <i>ontvangen</i>	-	Doel Thema

Tabel 4: Classificatie van werkwoorden naar het type argumenten die zij bij zich nemen

Ik denk dat kennis van de argumentstructuur het ontleden voor leerlingen inzichtelijk te maken. Ten eerste omdat het predicaat centraal staat en niet alleen de persoonsvorm. De leerling leert zich afvragen: waar gaat deze zin over? Hij/zij kijkt daarbij naar de betekenis van de zin.

- (14) De koningin heeft alle kinderen van het land een cadeautje opgestuurd.

Deze zin (14) gaat over het predicaat *opsturen*. *Opsturen* is een werkwoord van het type met drie argumenten: een agens, een thema en een doel. Er is dus een *opstuurder*, *het opgestuurde* en *een ontvanger*. De leerling beschouwt op deze manier de betekenis van het predicaat *opsturen* en de betekenis van de gerelateerde zinsdelen *er is iemand die opstuurt en er is iemand die dat opgestuurde ontvangt* en naar de syntaxis: de opstuurder bepaalt voor een deel de vorm van het predicaat, namelijk het is maar één opstuurder, dus enkelvoud en het is niet ik of jij, maar *de koningin*, dus derde persoon en dus stam +t. Daarna kan de leerling zich buigen over het koppelen van de andere argumenten van het predicaat: hetgeen *de koningin* opstuurde is *een cadeautje* en de ontvangers zijn *alle kinderen van het land*. Wanneer de argumentstructuur leidend is bij het ontleden van zinnen, beschouwt de ontleder de betekenis van de zin en de vorm, twee zijden van dezelfde munt (Broekhuis et al., 2015: 13 en 154).

Wanneer zin (14) ontleed wordt zonder kennis van de argumentstructuur van het werkwoord, begint de leerling anders, want eerst moet de persoonsvorm worden gezocht: *heeft*. Daarna het onderwerp: dat is een abstracte opgave want het onderwerp lijkt los te staan van het predicaat. In plaats daarvan lijkt het onderwerp slechts gekoppeld te zijn

---

<sup>8</sup> In de originele tabel wordt onderscheidt gemaakt tussen het aantal interne argumenten in de eerste kolom. Dit onderscheid neem ik hier niet over, omdat ik de noties *interne* en *externe* argumenten in deze scriptie niet bespreek.

aan het hulpwerkwoord *heeft*. De leerling moet nu een trucje uitvoeren door zich af te vragen: wie of wat *heeft*? Voor veel kinderen werkt dit trucje wellicht, maar het lijkt niet een logische manier om kinderen te leren inzicht te krijgen in de structuur van zinnen. Bij deze wijze van ontleden beschouwt de ontleder de zin met name de vorm van de zin en lijkt de betekenis minder belangrijk.

Ik concludeer daarom dat leerlingen met kennis van de argumentstructuur van het werkwoord meer houvast hebben bij het ontleden van zinnen. Met deze kennis staat het predicaat centraal in de zin. De leerling leert daardoor zich af te vragen waar de zin over gaat en hij leert dat er bij werkwoorden gerelateerde argumenten (kunnen) horen. Het ontleden bestaat er dan uit om die argumenten op te zoeken in de zin. De leerling leert hiermee dat het analyseren van zinnen niet alleen het beschouwen van de vorm inhoudt, maar dat de betekenis even belangrijk is. Het beschouwen van de betekenis maakt de structuur van de zin begrijpelijk en controleerbaar, zie (14): de vraag “wie is de *opstuurder*?” lijkt me makkelijker te beantwoorden dan “wie *heeft*?”. Daarna komt alsnog de beschouwing van de vorm aan de orde (de persoonsvorm moet aangewezen worden), maar dan weet de leerling tenminste alvast waar de zin over gaat.

## 5 Argumentstructuur van het werkwoord in het taalonderwijs

In deze scriptie onderzoek ik welke inzichten uit de generatieve taalkunde toegevoegd kunnen worden aan het grammaticaonderwijs om zinsstructuren inzichtelijk te maken. Als antwoord op die vraag stel ik voor dat de argumentstructuur van het werkwoord als kennisonderdeel moet worden geïmplementeerd (hoofdstuk 4). De reden daarvoor is dat kennis van de argumentstructuur van het werkwoord inzicht in zinsstructuren biedt. Het tweede deel van de onderzoeksvraag van deze scriptie betreft het onderzoeken welke aanknopingspunten er in het curriculum voor taalonderwijs zijn voor deze leerstof. Voor het antwoord op deze vraag bekijk ik nogmaals de kerndoelen en leerlijnen, die de verdeling van de verschillende leerinhouden beschrijven. In paragraaf 5.1 geef ik aan waar ik aanknopingspunten in de leerlijnen zie voor de argumentstructuur van het werkwoord. In paragraaf 5.2 geef ik een voorbeeld van hoe de theoretische, abstracte kennis over de argumentstructuur van werkwoorden vanaf groep drie op de basisschool behandeld zou kunnen worden.

### 5.1 *Argumentstructuur van het werkwoord in de leerlijnen*

De argumentstructuur van het werkwoord betreft syntactische en semantische kennis. Het syntactisch bewustzijn van basisschoolleerlingen

zou volgens de leerlijn bij kerndoel 11 (*Taalbeschouwing, waaronder strategieën*) pas moeten worden aangesproken vanaf groep vijf. De argumentstructuur van het werkwoord zou dus pas vanaf groep vijf behandeld kunnen worden, als de leraren de kerndoelen en leerlijnen nauwgezet volgen. Ik wil daarbij opmerken dat uit de verantwoording bij de leerlijnen niet blijkt of er empirisch of psycholinguïstisch onderzoek is verricht naar de ideale leeftijd om het syntactisch bewustzijn aan te spreken. Mogelijk is deze vakinhoud op deze plaats in de leerlijn gezet, omdat men altijd al in groep vijf begon met ontleden.

De begrippen 'semantiek' of 'semantisch bewustzijn' komen niet voor in de leerlijnen, maar kerndoel 12 lijkt het meest gericht op semantiek, omdat dit kerndoel woordenschat als inhoud heeft. Uitbreiding van de woordenschat staat al vanaf groep drie in de leerlijn.. De leerlijn van kerndoel 12 bevat de volgende inhoud bij 'woordenschatuitbreiding':

- de woordenschat van de kinderen breidt zich uit (kwantiteit) en de woordkennis wordt dieper (kwaliteit), ook van woorden die ze al eerder verworven hadden. Kinderen leren steeds meer betekenisaspecten van een woord kennen, kennen betekenisverschillen van woorden die op elkaar lijken, begrijpen én gebruiken woorden in nieuwe situaties.

*Overgenomen van [tule.slo.nl/Nederlands/F-L12.html](http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L12.html)*

Het behandelen van de argumentstructuur van werkwoorden lijkt goed aan te sluiten bij de leerinhoud van woordenschatuitbreiding, aangezien kinderen daardoor meer betekenisaspecten van werkwoorden leren kennen en gebruiken. Mogelijk biedt kerndoel 12 daarom ook een aanknopingspunt voor het behandelen van de argumentstructuur van het werkwoord als onderdeel van woordenschat.

Het curriculum voor taalonderwijs op de basisschool lijkt dus twee aanknopingspunten te bieden om de argumentstructuur van het werkwoord te implementeren:

- 1) kerndoel 11: grammatica, vanaf groep vijf;
- 2) kerndoel 12: woordenschat, vanaf groep drie.

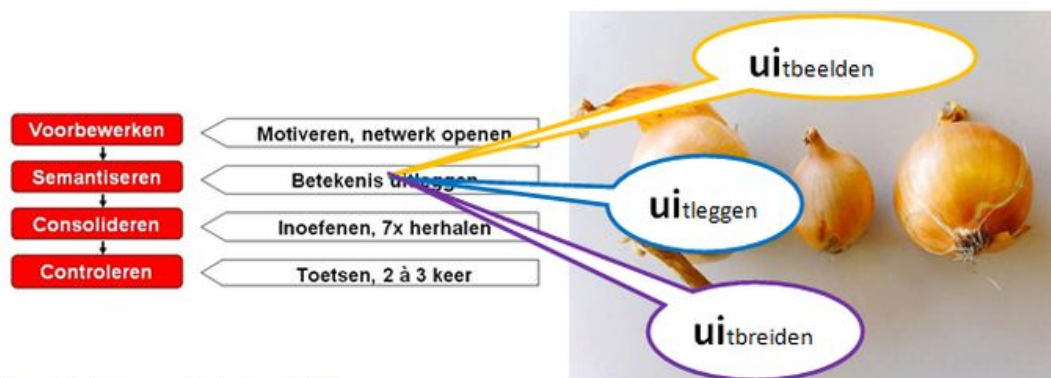
## 5.2 *De argumentstructuur van het werkwoord in de taalles*

In hoofdstuk vier werd besproken wat de argumentstructuur van werkwoorden inhoudt en hoe de classificatie van werkwoorden op basis van de argumentstructuur kan plaatsvinden. Het is moeilijk voor te stellen dat basisschoolleerlingen dergelijke theoretische kennis zouden moeten leren, gezien het abstractieniveau ervan. De vraag is nu hoe deze abstracte kennis aan basisschoolleerlingen overgebracht kan worden.

Zoals blijkt uit de vorige paragraaf, lijken er aanknopingspunten te zijn voor de implementatie van de argumentstructuur van werkwoorden in het curriculum voor taalonderwijs. De mogelijke aanknopingspunten

betreffen de woordenschat in de leerlijn vanaf groep drie, en ontleden vanaf groep vijf. Mijn idee is daarom dat de argumentstructuur bij woordenschat vanaf groep drie wordt behandeld, zodat de leerlingen daar in groep vijf profijt van hebben bij het ontleden.

Bij de woordenschatverwerving in het basisonderwijs wordt naast de kwantiteit van woordkennis, ook aan de kwaliteit gewerkt. De kwaliteit staat voor diepgang van de woordkennis, waarbij het gaat om kennis van de vorm, de betekenis en het gebruik van de woorden (Kienstra, 2011). Bij het leren van de betekenis van het woord, moeten kinderen leren om welke woordsoort het gaat en wat de kenmerken van die woordsoort zijn. De kenmerken van het werkwoord zijn dat er iets gebeurt, dat er sprake is van een handeling of dat iemand iets doet (Kienstra, 2011). Kinderen moeten ook leren hoe de je woorden moet gebruiken in zinnen. In de leerlijn staat dat het de bedoeling is dat de leerkracht woorden onderwijst volgens de viertakt van Verhallen (Verhallen & Verhallen, 1994): voorbereken, semantiseren, consolideren en controleren.<sup>9</sup> Bij het semantiseren maakt de leerkracht gebruik van drie de “uitjes”, zoals te zien is in afbeelding 1. De leerkracht legt de betekenis van een woord uit door een definitie te geven en beeldt het woord uit met een plaatje, filmpje of door het voor te doen. Het uitbreiden van een woord houdt in dat het in een context wordt geplaatst en dat de leerkracht laat horen hoe het gebruikt wordt. Hier ligt een aanknopingspunt voor het onderwijzen van de argumentstructuur van het werkwoord. De didactiek bij woordenschat-onderwijs richt zich op de noties interactief en contextgericht (tule.slo.nl). Nieuwe woorden worden daarom aangeboden bij verhalen, plaatjes, spelletjes of tastbare artikelen.



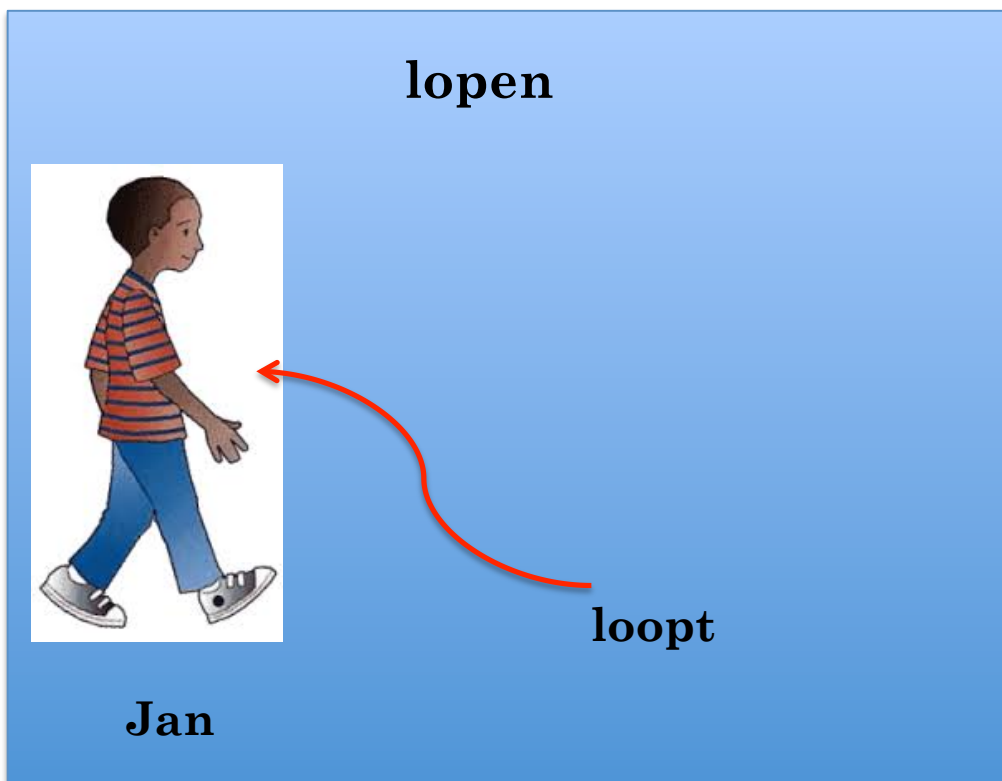
(Bron: Verhallen en Verhallen 1994)

Afbeelding 1 De viertakt van Verhallen (1994)

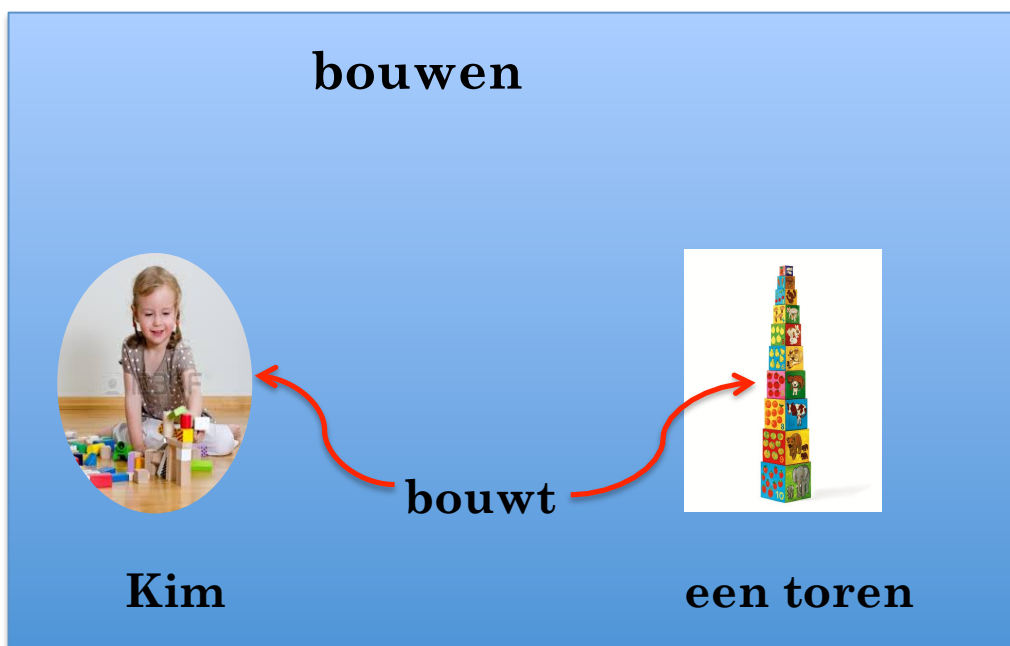
Ik denk dat werkwoorden vanaf groep drie interactief en contextgericht aangeboden kunnen worden met plaatjes waarop ook de argumentstructuur afgebeeld is, zoals in bijvoorbeeld in afbeelding 2, 3 en 4 hieronder. Bij het uitleggen, uitbeelden en uitbreiden moet het

<sup>9</sup> Op de website [tule.slo.nl](http://tule.slo.nl), bij kerndoel 12, kun je klikken op de groepscombinatie voor groep 3 en 4 voor achterliggende informatie over wat de leraar moet doen, wat de kinderen moeten doen en er worden lesvoorbeelden uitgewerkt.

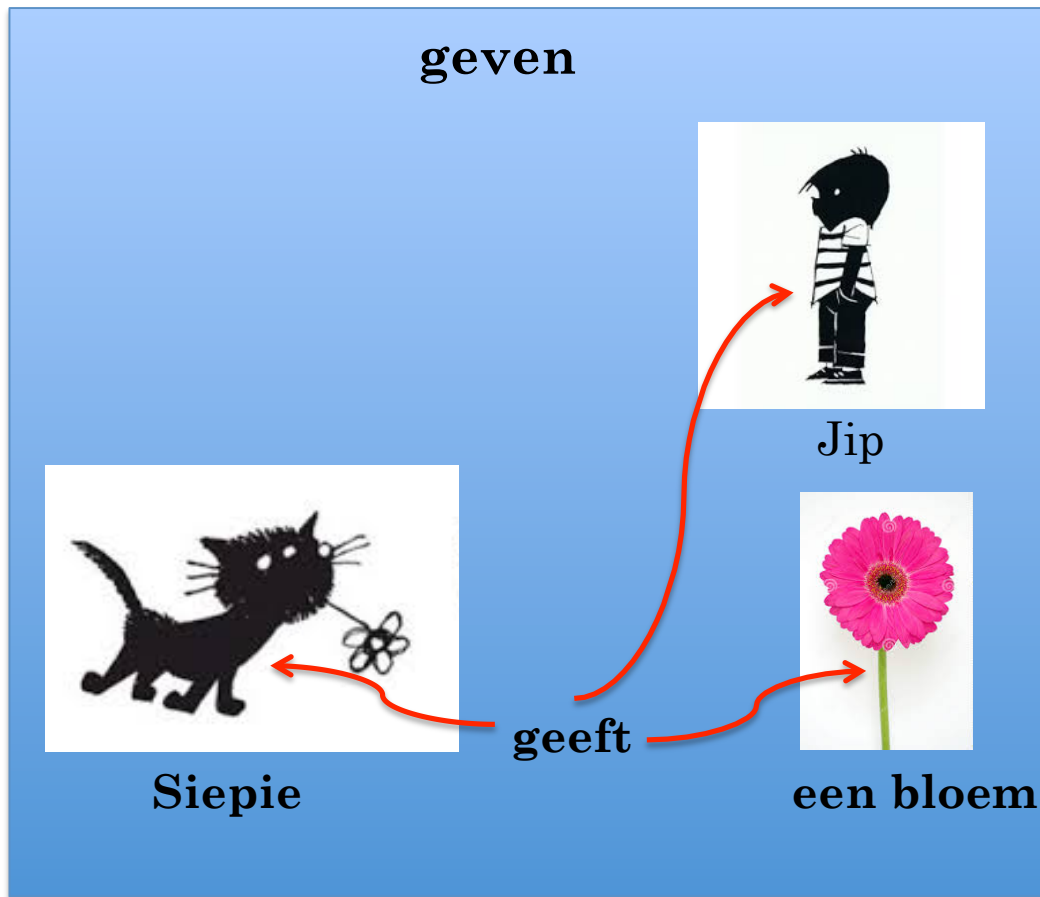
werkwoord gebruikt worden met alle argumenten die het bij zich kan nemen.



*Afbeelding 2: werkwoorden met één argument*



*Afbeelding 3: werkwoorden met twee argumenten*



*Afbeelding 4: werkwoorden met drie argumenten*

De werkwoorden worden zoals in de figuren 1,2 en 3 aangeboden met pijlen naar de argumenten. Door altijd pijlen te gebruiken om de relatie met de argumenten aan te duiden, leren kinderen impliciet het aantal argumenten dat het werkwoord selecteert. Wanneer zij het werkwoord moeten gebruiken in zinnen, kan de leerkracht wijzen op het aantal pijlen. In groep drie wordt over de betekenis van de notie argumenten niets onderwezen, gezien het abstractieniveau. Maar vanaf groep vijf kan de leerkracht verwijzen naar de betekenis van de pijlen bij de werkwoorden. Het syntactisch bewustzijn wordt op deze manier al vanaf groep drie impliciet aangesproken en voorbereid. De woordsoort werkwoorden heeft zich al vanaf jonge leeftijd onderscheiden, doordat deze met pijlen werd aangeboden. Deze pijlen wijzen alle delen van de zin aan, die direct bij het werkwoord betrokken zijn. De pijlen wijzen vanuit het werkwoord naar de delen van de zin die te maken hebben met het werkwoord. Vanaf groep vijf bij ontleden is dan de stap minder groot naar het idee dat het werkwoord argumenten bij zich neemt. Dit is door de voorbereiding vanaf groep drie al inzichtelijk gemaakt.

## 6 Conclusie

Het grammaticaonderwijs is niet aangepast aan moderne inzichten uit de theoretische taalkunde. De inhoud van het grammaticaonderwijs betreft op de meeste basisscholen ontleden en woordbenoemen op basis van *De Spraakkunst*, de schoolgrammatica van Den Hertog (1896). Er bestaat op het huidige grammaticaonderwijs veel vakinhoudelijke kritiek vanuit de wetenschap en de onderwijspraktijk. De wetenschap wijst op de beperking van het grammaticaonderwijs waarin nauwelijks nieuwe taalkundige inzichten worden behandeld. Vanuit de onderwijspraktijk is de klacht dat het huidige grammaticaonderwijs moeilijk leerbaar is en veel onderwijstijd in beslag neemt. Grammaticaonderwijs staat desondanks in de wettelijk vastgelegde kerndoelen, onder de noemer taalbeschouwing, met als doel taalbewustzijn en correcte werkwoordspelling te bevorderen.

De leerlijn taalbeschouwing is vanaf groep vijf ingevuld met syntactische leerstof. Voor het verkrijgen van een syntactisch bewustzijn, leren de leerlingen vanaf groep vijf traditioneel ontleden, maar dan veel minder uitgebreid dan in *De Spraakkunst*. De methode van ontleden op basis van dit werk houdt voor leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs in dat zij de persoonsvorm van een zin leren aanwijzen, vervolgens het onderwerp en daarna (de rest van) het gezegde. De eventuele voorwerpen en bepalingen die in zinnen kunnen voorkomen zijn niet als leerstof in het curriculum opgenomen. Terwijl het predicaat in *De Spraakkunst* het centrale zinsdeel vormde, lijkt dit uitgangspunt in het huidige grammaticaonderwijs afgezwakt te zijn. Nu is de persoonsvorm het belangrijkste zinsdeel en komt het predicaat pas later aan de orde. Het verband tussen het werkwoord, subject en eventuele objecten is daardoor mogelijk onduidelijk. Daar komt bij dat de indeling van werkwoorden in het huidige grammaticaonderwijs net als in *De Spraakkunst* gebaseerd is op het aantal argumenten dat het werkwoord bij zich neemt. Bij het ontleden krijgen deze argumenten alleen een syntactische functie toegekend. Daardoor is het ontleden van bijvoorbeeld passieve zinnen lastig. Ook als zinnen een onaccusatief of ondatief werkwoord bevatten, lijkt de huidige manier van ontleden verwarrend.

In de generatieve grammatica wordt het predicaat eveneens als centraal zinsdeel beschouwd. Een belangrijk verschil betreft de indeling van werkwoorden die in de generatieve grammatica niet alleen geschiedt op basis van het aantal, maar ook op basis van het type argumenten. De argumenten hebben een syntactische, maar ook een semantische functie. De argumenten vervullen namelijk  $\theta$ -rollen, uitgedeeld door het werkwoord. Wanneer je de  $\theta$ -rollen in relatie tot het werkwoord in acht neemt bij het ontleden van zinnen, dan komt het predicaat automatisch centraal te staan en wordt de relatie van de argumenten met het predicaat zichtbaar.

Het predicaat als belangrijkste zinsdeel lijkt een goed uitgangspunt voor ontleden met inzicht, omdat daarmee duidelijk wordt waar de zin over gaat. Kennis van de structuur die in een zin bestaat doordat het werkwoord argumenten bij zich neemt, leidt er mogelijk toe dat leerlingen

de relatie tussen de verschillende zinsdelen begrijpen. Ook het semantische aspect, waarbij de leerling zich zaken af leert vragen, zoals “Wie is bij het werkwoord ‘geven’ de gever, wat werd er gegeven en aan wie?” lijkt de vaardigheid ontleden meer inzichtelijk te maken. Voor het inzichtelijker maken van zinsstructuren stel ik daarom voor om de argumentstructuur van het werkwoord onderdeel te maken van het grammaticaonderwijs.

Hoewel kinderen pas vanaf groep vijf hoeven leren ontleden, bestaat er in de kerndoelen en leerlijnen vanaf groep drie al een aanknopingspunt voor de argumentstructuur van het werkwoord. Dit aanknopingspunt betreft kerndoel 12, waarin woordenschat is opgenomen. De leerlijn van dit kerndoel geeft aan dat er vanaf groep drie gewerkt wordt aan het uitbreiden van de woordenschat. Werkwoorden kunnen aangeboden worden met hun argumentstructuur, zonder dat leerlingen van groep drie geconfronteerd worden met abstracte begrippen zoals thèta-rollen of agens/thema. Zodoende leren zij impliciet dat werkwoorden gerelateerd zijn aan andere zinsdelen. Zo groeien zij op met het beeld van een werkwoord met een, twee of drie pijlen naar gerelateerde zinsdelen. Vanaf groep vijf kunnen zij dit beeld benutten wanneer de argumentstructuur van werkwoorden expliciet aan bod komt als onderdeel van het leren ontleden.

## 6.1 Vervolgonderzoek

### *Argumentstructuur van het werkwoord*

De argumentstructuur van het werkwoord als leerstof bij grammaticaonderwijs op de basisschool impliceert dat de onderwijzer over deze kennis beschikt. Bij beschouwing van curriculum voor Nederlands op de pabo’s blijkt dat deze kennis niet opgenomen is als leerstof (Kennisbasis, 2009). Wat pabo-studenten precies zouden moeten leren om de argumentstructuur van het werkwoord te kunnen onderwijzen aan basisschoolleerlingen, zou onderwerp van vervolgonderzoek kunnen zijn.

### *Grammaticaonderwijs in het algemeen*

Voor onderwijzers (in opleiding) bestaat geen aparte didactiek met achterliggende theorie bij het grammaticaonderwijs dat zij (gaan) geven aan basisschoolleerlingen. Dat is opmerkelijk aangezien grammatica een complex taalverschijnsel is. Het lijkt erop dat de onderwijzer zelf moet kunnen ontleden volgens een afgezwakt stappenplan op basis van de grammatica van Den Hertog (1892-1896). Vervolgonderzoek zou daarom kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een leidende, hedendaagse grammaticadidactiek, die stoelt op inzichten uit de moderne taalkunde, zoals de generatieve taalkunde. De *SoD* is een uitgebreide beschrijving van de syntaxis van het Nederlands, maar dit werk is te complex voor grammaticaonderwijs aan onderwijzers (in opleiding). Daarom zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op het bepalen van welke delen van *SoD* relevant zijn voor grammaticaonderwijs aan pabo-studenten. De



relevante elementen zouden dan geschikt gemaakt moeten worden voor deze doelgroep. Voor dergelijk onderzoek lijkt samenwerking tussen taalkundigen en didactici raadzaam. Mogelijk is dit een geschikt onderwerp voor eindschrijven van pabo-studenten en universitaire studenten taalwetenschap of Nederlands.

### *Empirisch onderzoek*

Empirisch onderzoek kan mogelijk aantonen of de vaardigheid in ontleden en het inzicht in zinsstructuren daadwerkelijk toenemen, wanneer leerlingen vanaf groep drie de argumentstructuur van het werkwoord krijgen aangeleerd.

## Literatuur

H. Bennis (1994). 'Taal, taalkunde en moedertaalonderwijs'. In: *Ons Erfdeel* 37. 721- 729.

N. Chomsky (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

N. Chomsky (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris Publications.

N. Chomsky and H. Lasnik (1993). Principles and Parameters Theory. In: *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlijn: de Gruyter.

N. Chomsky (1995). *The Minimalist Program*. The MIT Press, Cambridge Massachusetts/London England.

N. Chomsky (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Massachusetts.

P.A. Coppen (2009) 'Actief grammaticaal denken'. In: Bundel 23 Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands.

P.J.A.M. Coppen (2011). Emancipatie van het grammaticaalonderwijs. In: *Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, vol. 2, iss.3 2011, pp. 30-33.

P.J.A.M Coppen en Hans Hulshof (2011). Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond? De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands. In: *Honderd jaar Levende Talen*.

N. Corver, R. Vos, H. Broekhuis (2015). *Syntax of Dutch. Verbs and Verb Phrases*. Volume 3.

- P. Cornelisse (2009). *Taal is zeg maar echt mijn ding*. Uitgeverij Contact.
- W. Daniëls (2014). *De taal achterna. Het verslag van een ontdekkingsocht*. Uitgeverij Thomas Rap.
- E. Elffers (2009). Welke Nederlandse taalkundigen moet iedereen kennen? In: N. van der Sijs, J. Stroop en F. Weerman (red.). *Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom*. Amsterdam.
- Hans Hulshof (2014). De triviale herkomst van het redekundig ontleden. In: *Levende Talen Magazine* 10.
- Hulshof en Coppens (2011). Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond? De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands.
- H. Huizenga & R. Robbe (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taal didactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten.
- H. Huizinga & R. Robbe (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten.
- H. Hulshof (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatika en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. N.I.B., Zeist.
- H. Hulshof (1985). *C.H. den Hertog als grammaticus. Een hoofdstuk uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde, in het bijzonder op het gebied van schoolgrammatica in de laatste decennia van de negentiende eeuw*. Muiderberg.
- J. Kerstens, E. Ruys, M. Trommelen & F. Weerman (1997). *Plato's Probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum.
- M. Kienstra (2011). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen.
- S. Kroonenberg (2014). *De binnenplaats van Babel. Het raadsel van de spraakverwarring*. Uitgeverij Contact.
- Tamara Platteel, Hans Hulshof en Jan van Driel (2006). Wat betekent de concept-context benadering voor het schoolvak Nederlands? In: *Levende Talen Tijdschrift* 7(3), pp. 3-9.
- J. Renkema (2014). *Het verwarwoordenboek*. Uitgeverij Boom, Amsterdam.

Marjon Tammenga-Helmantel, 2010, Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Een breder perspectief. In: *Levende Talen Magazine*, 2010/7.  
M. Verhallen en S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: C.P.S.

Jan-Wouter Zwart (2010). Levende taalkunde. In: *Levende Talen Magazine*, 97/1.

## Digitale bronnen

Algemene Nederlandse Spraakkunst (E-ANS). Geraadpleegd via:  
<http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html>

H. Bonset & M. Hoogeveen (2010). Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs. SLO. Geraadpleegd via:  
[http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo\\_taalbeschouwing\\_2010.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_taalbeschouwing_2010.pdf)

H. Broekhuis (2013). Syntax of Dutch: nieuw gereedschap voor de internationale neerlandistiek. In: *Internationale Neerlandistiek*. Geraadpleegd via: <http://www.internationaleneerlandistiek.nl/>

Expertgroep (2008). Over de drempels met taal en rekenen. Het hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Geraadpleegd via:  
<http://www.slo.nl/nieuws/dll/Hoofdrapport.pdf/>

M. Jansen (2013).  
<http://www.meertens.knaw.nl/cms/en/nieuwsbriefteksten/nieuwsbriefuitge-licht/143998-het-nederlands-is-een-van-de-best-beschreven-talen-van-de-wereld>

Tule/SLO (2006). *Kerdoelenboekje. Nederlands*. Geraadpleegd via:  
<http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

C.H. Den Hertog (1892-1896). *Nederlandse Spraakkunst. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers*. Geraadpleegd via DBNL:  
[http://www.dbnl.org/tekst/hert003nede01\\_01/](http://www.dbnl.org/tekst/hert003nede01_01/)

Kennisbasis Nederlandse taal (2009). Geraadpleegd via:  
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/soorten-onderwijs/po/kennisbasis-nederlandse-taal-digitaal-beschikbaar/>

# Bijlage 1

Doorlopende leerlijnen Nederlands (PO - vmbo)

2011

De samenvatting kerndoelen en eindtermen in samenhang met de referentieniveaus

Doelen	PO	1F	Onderbouw VO	Bovenbouw vmbo	2F
1. Leesvaardigheid	<p>Nr. 4: Informatie achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.</p> <p>Nr. 6: Informatie en meningen ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.</p> <p>Nr. 7: Informatie en meningen vergelijken en beoordelen in verschillende teksten.</p> <p>Nr. 9: Plezier krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</p> <p>Nr. 10: Bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategien herkennen, herkennen, gebruiken en beoordelen.</p> <p>Nr. 12: Een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van zinnen en teksten ontwikkelen. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het mogelijk maken over taal te denken en te spreken.</p>	<p><b>Zakelijke teksten lezen</b> Eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Lezen van informatieve teksten. 2. Lezen van instructieve teksten. 3. Lezen van betogende teksten.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - taalvorm en woordenschat; - bejegening; - intonatie; - evaluatie; - opzetten.</p> <p><b>Voor de teksten zijn tekstenkenmerken opgegeven.</b></p> <p><b>Begrippenlijst</b> Er zijn begrippen beschreven voor: - woordsoorten; - grammaticale kennis; - klankkennis; - stilistiek en semantiek; - morfologie; - opmaak; - teksten.</p>	<p>Nr. 3: Strategien gebruiken voor het uitbreiden van de woordenschat.</p> <p>Nr. 4: Strategien gebruiken bij het verwerken van informatie uit gesproken en geschreven teksten.</p> <p>Nr. 6: In schriftelijke en digitale bronnen informatie zoeken, ordenen en beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.</p> <p>Nr. 8: Verhalen, gedichten en informatieve teksten lezen die aan de eigen belangstelling koppelen en de belevingswereld uitbreiden.</p> <p>Nr. 9: Taalactiviteiten planmatig voorbereiden en uitvoeren.</p> <p>Nr. 10: Reflecteren op de manier waarop taalactiviteiten zijn uitgevoerd en conclusies trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.</p>	<p><b>NEK/2 Basisvaardigheden:</b> Basisvaardigheden betreffen de betrekking hebben op communiceren, samenwerken en informatie verwerken, verwerken en presenteren.</p> <p><b>NEK/3 Leervaardigheden</b> Basisvaardigheden betreffen de bijdragen tot: - het berekenen van verschillende lees-, schrijf-, listen- en lijst-, spreke- en gepraesdraden; - de belevingswereld van het eigen taalbelevingsproces; - het combineren van eigen taalbelevingswijzen met andere taalbelevingswijzen.</p> <p><b>NEK/6 Leervaardigheden:</b> Leervaardigheden betreffen: - onderhandelingsvaardigheden; - het combineren van informatie uit verschillende bronnen; - het combineren van informatie uit verschillende bronnen; - het combineren van informatie uit verschillende bronnen; - het combineren van informatie uit verschillende bronnen; - het combineren van informatie uit verschillende bronnen.</p> <p><b>Extra voor GL en TL:</b> NEK/11 Verwerken, verwerken en verstreken van informatie. Zelfstandig informatie verwerken, verwerken en verstreken in het kader van het sociaalverkeer.</p>	<p><b>Zakelijke teksten lezen:</b> Teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling afstaan.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Lezen van informatieve teksten. 2. Lezen van instructieve teksten. 3. Lezen van betogende teksten.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - taalvorm en woordenschat; - bejegening; - intonatie; - evaluatie; - opzetten.</p> <p><b>Voor de teksten zijn tekstenkenmerken opgegeven.</b></p> <p><b>Begrippenlijst</b> Er zijn begrippen beschreven voor: - woordsoorten; - grammaticale kennis; - klankkennis; - stilistiek en semantiek.</p>



slo Bron: <http://www.slo.nl/voortgezetvmbo/themas/di/progr/>

16

<http://www.slo.nl/downloads/2011/1lk-nederlands-vmbo.pdf/>

Doelen	PO	1F	Onderbouw VO	2F	Tweede fase VO	3F (havo)	4F (vwo)
3. Schriftelijke taalvaardigheid	<p>Nr. 1: Informatie verwerken uit gesproken taal en de informatie mondeling of schriftelijk, gestructureerd weergeven.</p> <p>Nr. 6: Naar inhoud en vorm teksten schrijven met verschillende functies zoals informeren, instrueren, overtuigen en plezier verschaffen.</p> <p>Nr. 6: Informatie en meningen ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.</p> <p>Nr. 8: Informatie en meningen ordenen bij het schrijven van een brief, een verdrag, een formulier of een werkstuk, met aandacht voor opbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, leesbaarheid, eventueel bestemde elementen en kleur.</p> <p>Nr. 9: Plezier krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</p> <p>Nr. 10: Bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategien herkennen, herkennen, gebruiken en beoordelen.</p> <p>Nr. 11: Een aantal taalkundige principes en regels: - in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden; - regels voor het spellen van werkwoorden; - regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; - regels voor het gebruik van leestekens.</p>	<p><b>Schrijven</b> Korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Componeren. 2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en samenvattingen. 3. Verlagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen. 4. Vijf schrijven.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - samenhang; - afstemming op doel; - afstemming op publiek, woordsoort en woordenschat; - spelling, interpunctie en grammatica; - leesbaarheid.</p> <p><b>Taalverzorging</b> Er zijn regels beschreven voor: - afstemming op spelling; - morfologische spelling; - morfologische spelling op syntactische basis (voor aspecten van de werkwoordspelling); - leestekens; - afbakening; - grammaticale begrippen voor werkwoordspelling.</p>	<p>Nr. 1: Zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uitdrukken.</p> <p>Nr. 2: Zich houden aan conventies spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordvolgorde en het belang van de contextuele zin.</p> <p>Nr. 3: In schriftelijke en digitale bronnen informatie zoeken, ordenen en beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.</p> <p>Nr. 9: Taalactiviteiten planmatig voorbereiden en uitvoeren.</p> <p>Nr. 10: Reflecteren op de manier waarop taalactiviteiten worden uitgevoerd en conclusies trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.</p>	<p><b>Schrijven</b> Samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, leesbare opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de beroepsopvoeding en van maatschappelijke aard.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Componeren. 2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en samenvattingen. 3. Verlagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - samenhang; - afstemming op doel; - afstemming op publiek, woordsoort en woordenschat; - spelling, interpunctie en grammatica; - leesbaarheid.</p> <p><b>Taalverzorging</b> Er zijn regels beschreven voor: - moeilijke gevallen in de morfologische spelling; - moeilijke gevallen in de morfologische spelling op syntactische basis (voor aspecten van de werkwoordspelling); - leestekens.</p>	<p><b>Domein C: Schrijfvaardigheid</b></p> <p>Nr. 5: Ten behoeve van een goed documenteerde afstemming, beschouwing en betoog: - relevante informatie verzamelen en verwerken; - door informatie inhoudsopgaven met het oog op doel, publiek, leestijd en conventies voor beschreven taal; - concepten van de tekst analyseren op basis van opgetoed commentaar.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Componeren. 2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en samenvattingen. 3. Verlagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - samenhang; - afstemming op doel; - woordsoort en woordenschat; - spelling, interpunctie en grammatica; - leesbaarheid.</p> <p><b>Taalverzorging</b> Er zijn regels beschreven voor: - moeilijke gevallen in de morfologische spelling op syntactische basis (voor aspecten van de werkwoordspelling); - leestekens.</p>	<p><b>Schrijven:</b> Goed gestructureerde teksten schrijven over alledaagse onderwerpen uit de beroepsopvoeding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeenkomstig en beoordeeld worden.</p> <p><b>Taken:</b> 1. Componeren. 2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en samenvattingen. 3. Verlagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen.</p> <p><b>De volgende kenmerken van de taalkuifgeving zijn beschreven:</b> - samenhang; - afstemming op doel; - woordsoort en woordenschat; - spelling, interpunctie en grammatica; - leesbaarheid.</p> <p><b>Taalverzorging</b> Er zijn regels beschreven voor: - moeilijke gevallen in de morfologische spelling op syntactische basis (voor aspecten van de werkwoordspelling); - leestekens.</p>	

slo Bron: <http://www.slo.nl/voortgezetonderbouw/themas/leerlijn/progr/>

46

<http://www.slo.nl/downloads/2011/1lk-nederlands-hv.pdf/>