

# Van ezelsbruggetjes naar grammaticaal inzicht

Inzichten benut ter verbetering van het grammaticaonderwijs op het  
gebied van redekundige zinsontleding

Gijs Leenders (4032357)

Universiteit Utrecht

BA werkstuk, NE3VD11017

Dr. J. M. van Koppen & Drs. B. M. Keij

7,5 ECTS

Blok 4, 2015

---

***“Als je weet hoe je moet denken om de taalvorm te  
analyseren, doet het er niet eens zo gek veel toe  
welke labeltjes je op het resultaat moet plakken.”  
(Coppen, 2009:239)***

---

# I. Inleiding

De volgende vraag staat in deze scriptie centraal: is het mogelijk en wenselijk om het huidige grammaticaonderwijs te vernieuwen, aan de hand van door mij gesignaleerde componenten, te weten problemen met het huidige grammaticaonderwijs, recente inzichten uit de taalwetenschap en de vernieuwingen op het gebied van didactiek.

Op de middelbare school liep ik tegen de tekortkomingen van het grammaticaonderwijs aan. Ik vond grammatica niet alleen saai, maar ook erg moeilijk. De ezelsbruggetjes die we leerden, werkten erg frustrerend omdat deze in veel gevallen tekortschoten. In de bijlessen Nederlands die ik in de afgelopen jaren heb gegeven, kwam ik tot de ontdekking dat mijn bijlesleerlingen op school tegen hetzelfde probleem aanlopen.

Deze constatering bracht mij op het idee om te onderzoeken of het grammaticaonderwijs, met name het onderricht in redekundig ontleden beter en ook leuker kon. Ik vroeg mij af wat de reden was dat er vooral ezelsbruggetjes en vuistregels onderwezen worden en of dat ook aantoonbaar goed was om te doen (hoofdstuk 1).

Aan de hand van literatuur zocht ik naar alternatieven. Ik bekeek wat er aan de huidige onderwijspraktijk moest veranderen om het beter en leuker te maken (hoofdstuk2). Dit bracht mij tot de vraag of er vanuit de taalwetenschappelijke hoek een bijdrage geleverd kan worden (hoofdstuk3). Ook zocht ik naar suggesties vanuit de pedagogisch-didactische hoek (hoofdstuk 4).

Ondertussen heb ik improviserend een voorstel tot verandering van het onderwijs samengesteld. Dit voorstel is verre van uitputtend maar dient ter illustratie van een mogelijk te bewandelen weg en tevens als aanzet tot verder onderzoek.

# Inhoudsopgave

I. INLEIDING .....	2
II. THEORETISCH KADER.....	4
1. DE HUIDIGE ONDERWIJSPRAKTIJK .....	4
1.1 INLEIDING .....	4
1.2 HET ONTSTAAN VAN REDEKUNDIGE ONTLEDING.....	5
1.3 REDEKUNDIG ONTLEDEN VERWORDEN TOT HET TOEPASSEN VAN EZELBRUGGETJES .....	5
1.4 WAAROM DOMINEREN EZELBRUGGETJES HET HUIDIGE GRAMMATICALE ONDERWIJS?.....	7
1.5 WAT VINDEN LERAREN EN LEERLINGEN VAN DE HUIDIGE VORMGEVING? .....	10
1.6 SAMENVATTING .....	11
2. BENODIGDE VERANDERINGEN.....	12
2.1 INLEIDING .....	12
2.2 VERANDERINGEN OP HET GEBIED VAN HET AANBIEDEN VAN KENNIS .....	13
2.3 VERANDERINGEN OP HET GEBIED VAN DE TIJDSBESTEDING BINNEN DE LESSEN NEDERLANDS..	16
2.4 EEN VERANDERING OP HET GEBIED VAN DE VISIE OP GRAMMATICAOnderwijs .....	18
2.5 VERANDERINGEN OP HET GEBIED VAN DE METHODE VOOR GRAMMATICAOnderwijs .....	19
2.6 AANVULLENDE AANDACHTSPUNTEN .....	20
2.7 SAMENVATTING .....	22
3. TAALKUNDIGE INZICHTEN .....	24
3.1 INLEIDING .....	24
3.2 MOGELIJKHEDEN VOOR SEMANTISCH-SYNTACTISCH GRAMMATICAOnderwijs.....	24
3.3 MOGELIJKHEDEN VOOR GRAMMATICAOnderwijs VANUIT EEN AANTAL METACONCEPTEN..	26
3.4 MOGELIJKHEDEN VOOR GRAMMATICAOnderwijs VANUIT EEN AANTAL PARAMETERS.....	26
3.5 SAMENVATTING .....	28
4. WETENSCHAPPELIJKE PRINCIPES .....	29
4.1 INLEIDING .....	29
4.2 'EMBODIMENT THEORIES' .....	29
4.3 INSTRUCTIEVORMEN .....	31
4.4 SAMENVATTING .....	33
III. SCHETS VAN VERNIEUWEND GRAMMATICAOnderwijs .....	34
1. INLEIDING .....	34
2. HET WERKWOORDELIJK GEZEGDE .....	35
3. DE PERSOONSVORM .....	35
4. HET ONDERWERP .....	36
5. HET LIJDEND VOORWERP .....	37
6. HET MEEWERKEND VOORWERP.....	38
7. BIJWOORDELIJKE BEPALING .....	39
IV. CONCLUSIE .....	40
V. LITERATUURLIJST.....	42

## II. Theoretisch kader

Het theoretisch kader is de literatuurstudie naar drie componenten: het huidige grammaticaonderwijs en problemen daarmee (hoofdstuk 1 en 2), grammaticale inzichten uit de taalwetenschap (hoofdstuk 3) en wetenschappelijke/didactische methoden ter verbetering van het leerproces toegespitst op de grammatica (hoofdstuk 4). De onderzoeksvraag luidt: is vernieuwing van het huidige grammaticaonderwijs mogelijk en wenselijk?

### 1. De huidige onderwijspraktijk

Vuistregels, ezelsbruggetjes en slordige controlevragen

#### 1.1 Inleiding

---

In dit hoofdstuk staat het huidige grammaticaonderwijs centraal. De focus ligt daarbij op redekundige ontleding. In de eerste paragraaf zal ik ingaan op het ontstaan van dit onderdeel binnen het grammaticaonderwijs (1.2). Vervolgens zal ik aan de hand van het concept 'onderwerp' laten zien dat redekundig ontleden inmiddels is vervangen door het leren toepassen van allerlei (ontoereikende) ezelsbruggetjes (1.3). Dan zal ik in de volgende

paragraaf antwoord proberen te geven op de vraag waarom deze ezelsbruggetjes het huidige grammaticale onderwijs domineren (1.4). Hierin bespreek ik mogelijke redenen vanuit het onderwijs: een misvatting op het gebied van taal en de visie van het onderwijs op de huidige vormgeving van redekundige ontleding. Ook bespreek ik mogelijke redenen vanuit de kerndoelen en eindtermen voor grammatica. In paragraaf 1.5 bespreek ik wat leraren en leerlingen van de huidige vormgeving vinden. Tot slot vat ik al het voorafgaande in paragraaf 1.6 samen.

### 1.2 Het ontstaan van redekundige ontleding

Anslijn, een onderwijzer op een armenschool in Haarlem, deed in 1814 een voorstel tot de invoering van redekundige ontleding. Hiermee werd grammatica een apart onderdeel binnen het schoolvak Nederlands. Hij zou hebben beaamd dat wanneer de redekundige ontleding verworven is tot het leren toepassen van trucjes, we weer terug bij af zijn (Hulshof, 2014). Helaas zijn het juist die trucjes/ezelsbruggetjes die het huidige grammaticaonderwijs typeren.

### 1.3 Redekundig ontleden verworven tot het toepassen van ezelsbruggetjes

De ezelsbruggetjes worden bijvoorbeeld gebruikt om vast te stellen welk woord of welke woordgroep het onderwerp vormt in een zin. Dat de nadruk op het aanleren van deze trucjes ligt, blijkt wel uit de hoeveelheid verschillende ezelsbruggetjes die er aangeboden worden. De voorbeelden die ik in deze paragraaf aan een kritische reflectie zal onderwerpen, zijn afkomstig uit *Tijdschrift Taal: Emancipatie van het grammaticaonderwijs* (Coppen, 2011b), *Nederlands: in je pocket* (Daniëls, 2009), *Op niveau: tweede fase* (Jongsma & Flier, 2007) en *Talent: Nederlands voor de tweede fase*

(Ravensloot, 2009). De ezelsbruggetjes richten zich op het 'onderwerp', een van de grammaticale concepten binnen redekundige ontleding.

Het eerste ezelsbruggetje gaat in op de plaats van het onderwerp binnen een zin:

**(1) *Het onderwerp staat vaak op de eerste plaats (in Coppen, 2011b).***

Waar deze regel juist zou moeten ondersteunen bij het vinden van het onderwerp, lijkt hij daar niet toe in staat. Er zijn genoeg voorbeelden te bedenken van zinnen waarvoor deze regel niet opgaat. Hierbij kan gedacht worden aan de gebiedende wijs ("Sta op!"), passiefzinnen ("Brood wordt door mijn moeder in de supermarkt gekocht.") en vraagzinnen ("Wie heb jij gezien?"/"Zie jij hem?").

Los van de zinnen waar deze vuistregel niet erg behulpzaam lijkt, is een woord als 'vaak' onbruikbaar in een vuistregel. Het lastige hieraan is dat de leerling zelf zou moeten kunnen inschatten of een zin al dan niet tot de veelvoorkomende zinnen gerekend moet

worden waarbij het onderwerp op de eerste plaats staat.

De volgende vuistregel gooit het dan ook over een geheel andere boeg en focust zich op het betekenisaspect van het onderwerp:

**(2) *Het onderwerp is datgene waar de zin over gaat (in Coppen, 2011b).***

Helaas slaagt ook deze vuistregel er vaak niet in om het vinden van het onderwerp gemakkelijker te maken. Als we kijken naar de voorbeeldzin “Marie speelt de sonate”, zullen we moeten constateren dat het met behulp van vuistregel 2 mogelijk is dat een leerling ‘de sonate’ (onterecht) aanwijst als onderwerp, het spelen van de sonate lijkt immers hetgene waar de zin over gaat.

Vuistregel 1 en 2 zijn dus niet toereikend voor het vinden van het onderwerp. Een alternatief vinden we bij vuistregel 3. Dit ezelsbruggetje gaat uit van een vraag die het vinden van het onderwerp gemakkelijker zou moeten maken:

**(3) *Je kan het onderwerp vinden door te vragen “wie of wat + persoonsvorm?” (in Coppen, 2011b).***

Deze vuistregel, die overigens in veel methodes nog steeds voorkomt, kan de leerling in de war brengen. *Nederlands: in je pocket* (Daniëls, 2009) geeft aan dat het onderwerp vaak een handeling verricht (“Jan loopt”). In die gevallen kan met deze vuistregel “wie loopt?” gevormd worden, het antwoord hierop is: ‘Jan’, en daarmee is het onderwerp gevonden. Soms gaat het echter niet zo voorspoedig, bijvoorbeeld bij de volgende zin “Jan brak de vaas”. We stellen de vraag “wie of wat + brak?” en vinden als antwoord ‘de vaas’, terwijl ‘Jan’ toch echt het onderwerp is in deze zin.

Wanneer het onderwerp geen handeling verricht (“Het is mooi weer”), krijg je kromme vraagzinnen. Daarom word je door *Nederlands: in je pocket* (Daniëls, 2009) doorverwezen naar een variant op vuistregel 4, die op de congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm ingaat:

**(4) *Als je het getal van de persoonsvorm verandert, dan moet het onderwerp ook veranderen (in Coppen, 2011b).***

Deze vuistregel lijkt veelbelovend en wordt dan ook vaak als alternatief op vuistregel

2 aangeboden. Bijvoorbeeld in *Op niveau: tweede fase* (Jongsma & Flier, 2007) en *Talent: Nederlands voor de tweede fase* (Ravensloot, 2009). Helaas stelt ook dit ezelsbruggetje teleur. Wanneer je de persoonsvorm van getal verandert, gebeurt er in sommige gevallen weinig met de rest van de zin. Bijvoorbeeld in de volgende zin: “Mij wordt nooit eens opgedragen om dit goed uit te leggen.”, wanneer je hier ‘wordt’ verandert in ‘worden’, verandert er niets aan het onderwerp.

Ook voor het logisch onderwerp in de passief (“Wij worden geslagen door hem.”), het plaatsonderwerp *er* (“Er wordt gedanst.”), en het voorlopig onderwerp *het* (“Het lijkt erop dat wij gaan slagen.”) is het onmogelijk om met behulp van vuistregel 4 het juiste onderwerp te benoemen.

Er zijn dus genoeg teleurstellende ezelsbruggetjes als het gaat om het vinden van het onderwerp, maar ook voor andere grammaticale concepten kunnen we dezelfde problematiek vaststellen. De vuistregels, ezelsbruggetjes en slordige controlevragen blijken maar in 73% van de gevallen in staat het

juiste zinsdeel aan te wijzen en spreken elkaar op sommige punten zelfs tegen (Coppen, 2010a; Coppen, 2011b; Van Rijt, 2012 en Van Rijt, 2013a). Maar waarom worden deze ezelsbruggetjes dan nog steeds onderwezen?

#### 1.4 Waarom domineren ezelsbruggetjes het huidige grammaticale onderwijs?

In deze paragraaf zal ik eerst redenen voor de dominantie van ezelsbruggetjes vanuit het onderwijs bespreken en daarna ingaan op redenen vanuit de kerndoelen en eindtermen.

##### *Het onderwijs*

Een misvatting die binnen het onderwijs heerst op het gebied van taal is dat taal gezien wordt als een puzzel die netjes geordend is en met de benodigde kennis volgens een eenduidige structuur is op te lossen (Coppen, 2010a). Maar niets is minder waar, zo zegt Coppen, taal zit veel slordiger in elkaar en over de structuur zijn verschillende interpretaties mogelijk.

Taalanalyse is in de kern rommelig, het antwoord is niet eenduidig en kan tot discussie leiden (Coppen 2010a). Daarnaast is van tevoren nog niet duidelijk welke informatie aan het vinden van de oplossing bijdraagt

(Coppen, 2009/2010a). Het idee van taal als een netjes geordende puzzel uitgewerkt in een didactiek met in de kern vuistregels is dan ook ontoereikend voor het verkrijgen van grammaticale inzichten die verder gaan dan het kunnen 'labelen' van een zinsdeel.

Daarnaast lijkt de focus voor het leerproces van grammatica verschoven naar het kunnen toepassen van de juiste vuistregel, het grammaticale inzicht dat daarmee verworven zou moeten worden verschuift hiermee naar de achtergrond. In het oefen- en toetsmateriaal komen enkel zinnen voor die met behulp van het toepassen van het juiste ezelsbruggetje correct ontleed kunnen worden. Zowel leerlingen als leraren worden op die manier niet geconfronteerd met zinnen waarbij de vuistregels niet werken. Wanneer je echter een willekeurig leesboek openslaat, zal je zien dat hierin veel zinnen voorkomen die met behulp van de aangeleerde ezelsbruggetjes niet op te lossen zijn. Het benodigde grammaticale inzicht is dan helaas ver te zoeken. Volgens Coppen vertrouwt het huidige onderwijs dan ook teveel op het heilzame effect van ontleedoefeningen

(Coppen, 2010b). Het grammaticale inzicht, verworven aan de hand van ezelsbruggetjes, blijft binnen de klaslokalen en lijkt beperkt tot een vaardigheid voor de toets.

#### *Kerdoelen en eindtermen*

Voor dit gedeelte bekeek ik de kerndoelen voor de onderbouw en de eindtermen voor de bovenbouw van het vwo om een reden te vinden voor de dominantie van ezelsbruggetjes.

Allereerst de vaag geformuleerde kerndoelen voor de onderbouw. Deze doelen lijken geen structurele bijdrage te leveren aan de inhoud en vormgeving van het huidige grammaticaalonderwijs. In de kerndoelen komt grammatica namelijk amper voor. Kerndoel 2 is het enige doel dat over grammatica spreekt:

**(Kerndoel 2)** *De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien (De Boer, 2007).*

In de subdoelen worden de kerndoelen toegelicht, in twee subdoelen bij kerndoel 2 zien we grammatica terugkomen:

**(Subdoel 2a)** *De leerling leert de grammaticale begrippen die nodig zijn voor het toepassen van*



*werkwoordspellingregels en interpunctieregels: werkwoord, persoonsvorm, zinnen en zinsdelen, werkwoordelijk gezegde, onderwerp (De Boer, 2007).*

In dit subdoel wordt specifiek gekeken welke grammaticale begrippen geleerd moeten worden ten behoeve van werkwoordspelling en interpunctie. Het is dus niet verwonderlijk dat leraren hun lessen vormgeven vanuit een instrumentele visie op grammatica. Grammatica blijkt vooral ingezet te moeten worden als een ondersteunende vaardigheid bij het schrijven en spreken.

In het volgende subdoel wordt het lijstje grammaticale begrippen aangevuld met termen die zouden helpen bij het leren van moderne vreemde talen. Let ook hier weer op de nadruk op de instrumentele visie op grammatica.

*(Subdoel 2b) De leerling leert grammaticale begrippen die behulpzaam zijn voor het leren van moderne vreemde talen: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepaling, naamwoordelijk gezegde (De Boer, 2007).*

De nadruk in de kerndoelen ligt, zoals Bonset al constateerde, dus op het vergroten van de taalvaardigheid en ondersteuning van

het vreemdetalenonderwijs (Bonset, 2011). Er wordt alleen over grammatica gesproken in de context van het correcte taalgebruik. De taalculturele visie, waarin grammatica als analytisch ‘taalspel’ zijn eigen doel dient (Hendrix & Hulshof, 1999), komt in de kerndoelen niet terug. Vanwege onvoldoende houvast in de kerndoelen en eindtermen wordt voor het grammaticaonderwijs dan ook vaak voor een instrumentele aanpak gekozen (Coppen, 2010b). In paragraaf 2.4 zal ik uitgebreider stilstaan bij het verschil tussen deze visies en de mogelijkheden van de taalculturele visie voor de implementatie van taalwetenschappelijke inzichten.

De kerndoelen beloven niet veel goeds voor het onderdeel grammatica in de eindtermen voor het schoolvak Nederlands in de bovenbouw. Dat vermoeden klopt. In de eindtermen ontbreekt het onderdeel grammatica volledig (Coppen, 2010b).

Op het gebied van toetsing ontbreekt grammatica ook in veel gevallen. Het Centraal Examen toetst momenteel alleen nog lees- en schrijfvaardigheid. Leerlingen maken vragen bij

een tekst en schrijven tot slot een geleide samenvatting aan de hand van gegeven kernpunten. Ook in het schoolexamen is geen plaats voor het toetsen van grammaticaal inzicht. Hierin staan mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid centraal (Hendrix & Hulshof, 1999). Waar het volgens Coppen in de eindtermen vooral om gaat is dat de leerling in staat moet zijn grammaticaal correcte zinnen te produceren (Coppen, 2010a). In het onderwijs ligt de nadruk op regels en begrippen waarmee leerlingen over de taalverschijnselen moeten kunnen spreken (Bonset, 2011).

### 1.5 Wat vinden leraren en leerlingen van de huidige vormgeving?

In deze paragraaf bespreek ik eerst twee standpunten van leraren om het huidige grammaticaonderwijs te handhaven. Vervolgens zal aan bod komen wat leerlingen van het grammaticaonderwijs vinden.

Het eerste standpunt van leraren is dat het huidige grammaticaonderwijs een positieve invloed heeft op het vreemdetalenonderwijs (Tordoir & Damhuis, 1982; De Glopper & Van

Schooten, 1990; Bonset & Braaksma, 2008 en Bonset, 2011). Damhuis vraagt zich daarover terecht af waarom het onderwijs dan niet beter op elkaar aansluit. De verschillende disciplines maken gebruik van verschillende termen, de concepten worden niet op hetzelfde moment aangeboden en de didactische aanpak verschilt ook. In navolging van Damhuis spreken Bonset en Braaksma dan ook van kortsluiting tussen de verschillende disciplines in plaats van aansluiting (Bonset & Braaksma, 2008), er is op dit punt in de tussentijd dus weinig veranderd. Ook volgens Hendrix en Hulshof wordt er teveel leerstof in afzonderlijke vakken gegeven (Hendrix & Hulshof, 1999). Vakoverstijgende samenhang ontbreekt.

Het tweede standpunt dat door leraren verdedigd wordt, is dat het huidige grammaticaonderwijs de taalbeheersing (spreek- en schrijfvaardigheid) bevordert (Bonset & Braaksma, 2008; Bonset, 2011). Er is echter nog geen wetenschappelijke onderbouwing voor dit standpunt en aangezien het grammaticaonderwijs volledig geïsoleerd van het taalvaardigheidsonderwijs wordt

aangeboden (Oostdam, 1991 in Bonset & Braaksma, 2008 en Uyttendaele, 2014) kunnen we hier onze vraagtekens bij zetten. In eerdere onderzoeken kwam al duidelijk naar voren dat taalvaardigheid niet bevorderd wordt door het traditionele grammaticaonderwijs (Tordoir & Westdorp, 1979 en Westdorp, 1982 in Bonset, 2011). Zo is bijvoorbeeld gekeken naar het effect op schrijfvaardigheid en er werd geen enkel positief effect gevonden. Taalvaardigheid kan daarnaast volgens diezelfde onderzoeken het best verbeterd worden door middel van direct taalvaardigheidsonderwijs.

Omdat het grammaticaonderwijs is opgenomen in de kerndoelen, wordt het wel altijd gegeven (Van Meerem & Tordoir, 1979; Van Meerem, Berkenbosch & Bun, 1979 en Huizing, 1989 in Bonset, 2011). Maar wat vinden leerlingen nu eigenlijk van het huidige grammaticaonderwijs?

Leerlingen vinden grammatica over het algemeen nuttig, maar ook moeilijk en saai (Roosmalen, 1990; Taalpeil-onderzoek van de Taalunie uit 2007 en 2008 in Coppen, 2009/2010a en Van Rijt, 2012). Ze voeren

domweg de instructies uit en kunnen het geleerde, zoals eerder al bleek, niet op alledaagse zinnen toepassen. In het oefenmateriaal en de toetsen zijn die zinnen dan ook weggelaten.

### 1.6 Samenvatting

In 1814 was het Anslijn die een voorstel deed voor redekundige ontleding, waarmee grammatica een apart onderdeel binnen het schoolvak Nederlands werd. We zagen dat er van redekundige ontleding al snel niet veel meer over was dan alleen nog het kunnen toepassen van allerlei ezelsbruggetjes (Coppen 2011b) en dat die in veel gevallen niet in staat waren om tot de juiste benoeming van het grammaticale concept te komen. Mogelijke redenen voor de huidige vormgeving zijn de misvatting over taal in het onderwijs dat taal een geordende puzzel zou zijn, de focusverschuiving van grammatica naar het kunnen toepassen van de juiste vuistregel en de vermeend positieve invloed van grammaticaonderwijs op vreemdetalenonderwijs (Tordoir & Damhuis, 1982; De Glopper & Van Schooten, 1990;

Bonset & Braaksma, 2008 en Bonset, 2011), en de eveneens vermeend positieve invloed hiervan op de taalbeheersing (Bonset & Braaksma, 2008; Bonset, 2011).

Grammatica komt amper in de kerndoelen en eindtermen voor (De Boer, 2007) en wanneer er wel over grammatica gesproken wordt, wordt vooral het instrumentele doeleinde benadrukt. Tot slot blijken leerlingen grammatica over het algemeen nuttig, maar ook moeilijk en saai te vinden (Roosmalen, 1990; Taalpeil-onderzoek van de Taalunie uit 2007 en 2008 in Coppens, 2009/2010a en Van Rijt, 2012).

## 2. Benodigde veranderingen

‘Grammaticaal denken’, tijdgebrek, visie op grammaticaonderwijs en aandachtspunten voor een vernieuwende methode

### 2.1 Inleiding

---

In dit hoofdstuk bekijken we wat er aan de huidige onderwijspraktijk zou moeten veranderen. De veranderingen die worden besproken zijn ingedeeld in verschillende invalshoeken die in afzonderlijke paragrafen aan bod zullen komen. In de eerste paragraaf (2.2) staan de veranderingen op het gebied van het aanbieden van kennis centraal. Ik bespreek een alternatief (‘grammaticaal denken’) en de vakoverstijgende mogelijkheden daarvan. Vervolgens zullen in de volgende paragraaf (2.3) veranderingen op het gebied van tijdsbesteding besproken worden. Ik vergelijk de mogelijkheden voor het grammaticaonderwijs met de mogelijkheden die het literatuuronderwijs krijgt om te kunnen concluderen welke veranderingen er op het gebied van tijdsbesteding doorgevoerd zouden moeten worden. In paragraaf 2.4 staat de verandering van de visie op

grammaticaonderwijs centraal. Een instrumentele en culturele visie op taal worden vergeleken om te kijken welke visie de meeste mogelijkheden biedt voor de nodige veranderingen in het onderwijs. In paragraaf 2.5 worden formele en inhoudelijke veranderingen van een methode voor grammaticaonderwijs besproken. We zullen zien hoe enkele eerdere pogingen daartoe grotendeels mislukten. Tezamen met een aantal andere aandachtspunten (2.6) hoop ik een compleet beeld te schetsen van waarop gelet moet worden bij het opstellen van een nieuwe methode. Tot slot vat ik al het voorafgaande in paragraaf 2.7 samen.

## 2.2 Veranderingen op het gebied van het aanbieden van kennis

---

### *'Grammaticaal denken'*

De eerste aanpassing op het gebied van het aanbieden van kennis is het vervangen van ezelsbruggetjes door 'grammaticaal denken' (Coppen, 2009). Het is belangrijk dat de concepten achter de ezelsbruggetjes uitgelegd worden zodat leerlingen een dieper grammaticaal inzicht verwerven. Zo is het volgens Coppen bijvoorbeeld van belang bij het

uitleggen van koppelwerkwoorden duidelijk te maken dat het gaat om de 'zijn- predicatie' van het naamwoordelijk gezegde (Coppen 2010b/2011b). Via onderzoek naar didactiek (Hendrix & Hulshof, 1999) zal ingegaan worden op wat dat 'grammaticaal denken' (Coppen, 2009) eigenlijk inhoudt. Deze vorm van het aanbieden van kennis ligt namelijk in het verlengde van het onderzoek dat Hendrix en Hulshof deden (Hendrix & Hulshof, 1999).

Hendrix en Hulshof deden onderzoek naar didactiek in het algemeen en concluderen dat een didactiek procesgericht zou moeten zijn. Dat proces moet minimaal uit drie stappen bestaan: oriëntatie, uitvoering en reflectie (Hendrix & Hulshof, 1999). Zo leren leerlingen een probleem te verkennen, de probleemoplossende tactiek uit te voeren en vervolgens terug te kijken hoe het proces verliep. In het verlengde van dit concept kunnen we het 'grammaticaal denken' van Coppen plaatsen, dat idee bestaat uit een aantal denkvaardigheden die nodig zijn om grammaticale concepten te hanteren (Coppen, 2009).

Allereerst moet je je bewust zijn van de structuur van de taalvorm en dus inzien waaruit deze is opgebouwd (op het niveau van zowel woorden, als woordgroepen en zinnen), daarbij moet je inzien wat de functie en betekenis van die structuur is (Coppen, 2009). Een tweede aspect is het aanspreken van je eigen creativiteit op de verschillende niveaus van de taalvorm: zo noemt Coppen bijvoorbeeld het verzinnen van voorbeelden met een bepaald klankkenmerk of woorden met een bepaalde opbouw (Coppen, 2009). Een derde aspect van grammaticaal denken is het evalueren van de taalvorm. Dat kan aan de hand van de taalnorm, je eigen taalgevoel of de betekenis (Coppen, 2009). Een vierde aspect van grammaticaal denken gaat om het manipuleren van de taalvorm door middel van verplaatsing, weglating en toevoeging (Coppen, 2009). Als laatste aspect is het belangrijk dat je in staat bent om de gecreëerde manipulaties te kunnen afwegen (Coppen, 2009).

In het kort bestaat 'grammaticaal denken' dus uit inzicht in de structuur, functie en betekenis van een taalvorm en daarnaast het

toepassen van creativiteit op- en het evalueren, manipuleren en afwegen van die taalvorm.

Een groot verschil met het huidige grammaticaalonderwijs is dat 'grammaticaal denken' veel meer uitgaat van het eigen taalgevoel (Coppen 2009/2011a). Taalvaardigheid zou in het vervolg niet meer moeten focussen op het correct kunnen toepassen van allerlei regeltjes, maar juist het conformeren van het taalgevoel aan de norm. Zo kom je tot een taalwerkelijkheid die aan diezelfde norm voldoet (Coppen, 2009/2011a).

Er ontbreekt hiervoor een activerende didactiek met een boeiende 'eyeopener' na afloop (Coppen, 2009). Leerlingen hebben volgens Coppen pas echt iets geleerd over de taalvorm als ze een afweging kunnen maken op basis van hun argumenten voor een bepaalde benoeming (Coppen, 2010a). Wanneer ze de inzichten klassikaal bespreken kunnen tegenstrijdigheden ontdekt worden. Dat kan tot de 'eyeopener' leiden waar Coppen over spreekt.

We weten vanuit eerder onderzoek naar onderwijs en het opdoen van kennis door leerlingen (Van Parreren, 1988; Verschaffel, 1993 en Boekaerts & Simons 1995 in Hendrix & Hulshof, 1999) dat leerlingen de aangeboden kennis niet kant-en-klaar opnemen. Kennis ontwikkelt zich, wordt bijgesteld en past zich aan bestaande en nieuwe kennis aan. In het huidige onderwijs met zijn vuistregels en ezelsbruggetjes is daar geen ruimte voor. In het huidige grammaticaonderwijs worden ezelsbruggetjes namelijk als hapklare informatie-eenheden aangeboden, waarmee de mogelijkheid om de kennis bij te stellen of aan te passen niet optimaal wordt benut. De nadruk binnen de huidige didactiek ligt dan ook op het resultaat: het benoemen van grammaticale functies. Er wordt voorbij gegaan aan de vele mogelijkheden tot discussie over de benoeming van verschillende zinsdelen. En het zijn juist die discussies die leerlingen de mogelijkheid bieden om de aangeboden kennis voor zichzelf bij te stellen of aan te passen aan nieuwe kennis die in de discussie naar voren gekomen is.

‘Grammaticaal denken’ (Coppen, 2009) gaat juist wel in op het proces dat aan dat resultaat vooraf gaat en zou dus diepergaande grammaticale inzichten kunnen opleveren. Volgens Coppen maakt het dan ook niet uit welk ‘label’ je op het resultaat plakt, als je maar weet hoe je moet denken om een taalvorm te analyseren (Coppen, 2009:239). Hiermee benadrukt hij het belang van het proces, het resultaat is daaraan ondergeschikt.

#### *Vakoverstijgende mogelijkheden*

Een tweede aanpassing op het gebied van het aanbieden van kennis gaat over de vakoverstijgende mogelijkheden van grammatica, samenwerking met de moderne vreemde talen zou nieuwe inzichten kunnen opleveren (Herder, 2006 en Tammenga-Helmantel, 2010). Het huidige grammaticaonderwijs laat vakoverstijgende mogelijkheden voor grammatica liggen. Er worden andere termen gebruikt, de concepten worden niet op hetzelfde moment aangeboden en de didactische aanpak verschilt van de aanpak in het schoolvak Nederlands (Hendrix & Hulshof, 1999; Bonset & Braaksma, 2008).

Binnen het grammaticaonderwijs zou vakoverstijgend gekeken moeten worden naar meer eenheid op basis van de terminologie die gebruikt wordt voor de grammaticale concepten. De begrippen zouden op hetzelfde moment en op dezelfde manier aangeboden kunnen worden om het leerproces te versnellen. Met de koppeling aan het 'grammaticaal denken' kan hetzelfde proces voor de verschillende vakken doorlopen worden en zullen leerlingen eerder stilstaan bij de verschillen en overeenkomsten tussen de talen.

#### *Sleutelbegrippen uit de grammatica*

Een derde aanpassing op het gebied van het aanbieden van kennis gaat om het vaststellen van de sleutelbegrippen uit de grammatica (Coppen, 2009). Zo kan een duidelijk beeld gevormd worden van waar de didactiek zich op zou moeten richten. Momenteel worden in de eindtermen begrippen als 'onderwerp' en 'persoonsvorm' genoemd, maar concepten die hierbij een rol spelen zoals congruentie en thètarollen ontbreken (zie paragraaf 3.2 waarin deze concepten aan bod zullen komen).

Wanneer ook deze begrippen in de eindtermen opgenomen worden, wordt er meer houvast gecreëerd voor de implementatie van taalkundige inzichten.

### 2.3 Veranderingen op het gebied van de tijdsbesteding binnen de lessen Nederlands

#### *Meer tijd voor grammaticaonderwijs*

De eerste aanpassing op het gebied van tijdsbesteding ligt voor de hand, er moet meer tijd ingeruimd worden voor grammaticaonderwijs. Leraren klagen dat ze taalkunde wel meer in zouden willen zetten, maar dat er gewoonweg te weinig tijd voor is binnen de beschikbare uren (Hendrix, 1997; Van Disseldorp, 2009; Herder, 2006 en Arends, Bakker, Buunk, Dijks, De Goede, Hillen, Laumann, Maas & Van der Worp, 2010). De uren die beschikbaar zijn voor het schoolvak Nederlands op het vwo moeten worden verspreid over zes domeinen. De eerste drie domeinen, te weten leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid komen ruimschoots aan bod, dit zijn vaardigheden die ook bij andere vakken ingezet worden. In de volgende drie vaardigheden zou de vakinhoud tot zijn recht



moeten komen: argumentatieve vaardigheden, literatuur en oriëntatie op studie en beroep. Helaas kent grammatica hierin slechts een instrumentele functie (Hulshof & Coppens, 2011) zoals we eerder al zagen. Het vakinhoudelijke aspect van het schoolvak Nederlands lijkt te moeten lijden onder dit tijdgebrek. Hendrix en Hulshof spreken van de dreiging tot verschraling van het schoolvak Nederlands tot een cursus taalhantering (Hendrix & Hulshof, 1999). Meer tijd in het programma voor het schoolvak Nederlands kan die verschraling tegengaan.

#### *Tijdsbesteding*

De tweede aanpassing gaat over de manier waarop de beschikbare tijd gebruikt zou kunnen worden. Om aan de roep vanuit de praktijk over het tijdgebrek tegemoet te komen deed Hendrix het voorstel om generatieve taalkunde te combineren met taalvaardigheden, (Hendrix 1997; Hendrix en Hulshof, 1999 en Herder, 2006). Hendrix stelt zelf leesvaardigheid voor, maar daar is nog geen onderzoek naar gedaan. Van Disseldorp vergeleek de leeropbrengst van de combinatie van taalkunde met mondelinge en schriftelijke vaardigheden. Zij concludeert

dat taalkunde het best in combinatie met mondelinge taalvaardigheid aangeboden kan worden en daarnaast dat leerlingen de eigen taal een interessant onderwerp vinden om zich in te verdiepen (Van Disseldorp, 2009). Hendrix en Bonset zien ook mogelijkheden voor een koppeling met mondelinge taalvaardigheid (Hendrix, 1997 en Bonset, 2011). Het lijkt dus wel mogelijk om taalkundige inzichten effectief te combineren met taalvaardigheidsonderwijs om tegemoet te komen aan het gebrek aan tijd. Hierbij blijft het probleem dat de nadruk op het instrumentele aspect van grammaticaonderwijs ligt. De grammaticalessen worden ingezet ter verbetering van andere (taal)vaardigheden.

#### *Vaste eindtermen, lesmateriaal, een (lange) onderwijstraditie en voorvechters*

Een derde aanpassing vinden we als we het grammaticaonderwijs vergelijken met het onderdeel literatuur binnen het schoolvak Nederlands. Ondanks het tijdgebrek binnen het onderwijs is het voor het vakgebied literatuur wel gelukt om meer tijd op te eisen. Literatuur kent vaste eindtermen, relatief veel lesmateriaal, een lange onderwijstraditie en onderzoekers die zich bekommeren om de

bijbehorende didactiek (Tammenga-Helmantel, 2010). Hieruit kunnen we direct de gebreken voor de implementatie van taalkundige inzichten in het grammaticaonderwijs halen: het ontbreken van vaste eindtermen, het nauwelijks inzetten van het beschikbare lesmateriaal en het ontbreken van een lange onderwijstraditie. Sinds kort zijn er gelukkig wel meer voorvechters van taalwetenschappen die zich bekommeren om de didactiek rondom grammaticale inzichten binnen het schoolvak Nederlands (Bonset & Braaksma, 2008).

#### 2.4 Een verandering op het gebied van de visie op grammaticaonderwijs

Er moet een nieuwe visie op grammaticaonderwijs komen. Van de huidige instrumentele visie op grammatica (Hendrix & Hulshof, 1999; Bonset, 2011; Van Rijt, 2012) is het ook mogelijk om de focus te verleggen naar de taal en grammatica an sich. De focus ligt daarbij op de leerlingen die moeten zien en ervaren hoe fascinerend taal in elkaar steekt. Taal wordt in deze visie niet alleen benaderd als communicatiemiddel, maar veeleer als de drager van cultuuruitingen (Braet, 1996 in Hendrix & Hulshof, 1999) door Coppen eerder

omschreven als een taalculturele visie (Coppen, 2010b en Hulshof & Coppen, 2011). Het voordeel van een dergelijke visie op grammaticaonderwijs, is dat deze visie het mogelijk maakt om de eigenschappen van een taal zelf centraal te stellen. Coppen noemt dit ‘focus on form’ (Coppen, 2009). Zo kan er dus bijvoorbeeld ingegaan worden op het redkundig ontleden, zonder dat dit direct aan spelling gekoppeld hoeft te worden.

Het feit dat thans het object van het vak Nederlands de communicatie is, leidt maar al te gemakkelijk tot de gedachte dat dit vak geen eigen inhoud heeft, in tegenstelling tot bijvoorbeeld natuurkunde (Hendrix & Hulshof, 1999). Met behulp van de culturele visie kan het vak Nederlands weer eigen inhoud bieden aan de leerlingen. Enige koppeling van grammaticaonderwijs aan taalvaardigheden zal wellicht toch zinvol zijn om tegemoet te komen aan het tijdgebrek op scholen (zoals in 2.3 al naar voren kwam).

## 2.5 Veranderingen op het gebied van de methode voor grammaticaonderwijs

Sinds 2007 bestaat de mogelijkheid om taalkunde als facultatief onderdeel van Nederlands op te nemen voor havo en vwo (Herder, 2006; Van Disseldorp, 2009; Hulshof, 2011 en Dorren, 2013). Er lijken in de tussentijd twee problemen te zijn ontstaan, die tot op de dag van vandaag onopgelost zijn. Aan de ene kant de verstrengeling van logische en grammaticale categorieën en aan de andere kant het eerder gesignaleerde instrumentele aspect van het grammaticaonderwijs. Beide staan een vernieuwende didactiek in de weg (Hulshof, 2014). Ik denk dat het huidige grammaticaonderwijs met aanwezige taalkundige inzichten meer bij kan dragen aan het grammaticale inzicht van leerlingen dan het nu doet.

Er werden eerder ook al pogingen gedaan om generatieve taalkunde te implementeren in het schoolvak Nederlands, maar veel van die pogingen (Hulshof, 1971; Calcar 1974/1983 in Coppen, 2009) zijn helaas gestrand. Er bestond volgens Coppen over het algemeen een te grote afstand tussen nieuwe

inzichten en wat leraren willen. Ik zal in het volgende enkele recente praktijkinitiatieven wat uitgebreider toelichten.

Allereerst *Taalkunde voor de tweede fase* (Hulshof & Rietmeijer, 2009). Deze poging strandde als gevolg van de overschatting van de grammaticale kennis in de onderbouw (Coppen in Dorren, 2013). Leerlingen worden in dit boek overdonderd met grammaticale termen als morfemen, inversie, tangconstructie en recursiviteit. Deze termen zijn voor leerlingen lastig te begrijpen, omdat ze deze termen niet kunnen linken aan hun voorkennis. Het is dus belangrijk te kijken naar wat er in de kerndoelen van de onderbouw genoemd wordt, om ervoor te zorgen dat de methode voor de bovenbouw goed aansluit bij de voorkennis van de leerlingen.

Vervolgens bekijken we *Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom* (Van Der Sijs & Stroop, 2006). Deze poging strandde vermoedelijk omdat het te moeilijk was en te weinig humor bevatte (Coppen in Dorren, 2013). Voor een niet-verplicht onderdeel is het nu eenmaal erg belangrijk dat

zowel de leraren als de leerlingen het belang en het plezier ervan gaan inzien.

Tot slot bekijken we *Taalcanon* (Boogaard & Jansen, 2012). Dit is volgens Coppen een van de meest geslaagde initiatieven. Het is een reeks van vijftig korte, geïllustreerde teksten die alle facetten van de taalwetenschap langsloopt. Het niveau is constant en uitermate geschikt voor het vwo. De nieuwe kennis sluit daarnaast goed aan bij wat de leerling al kent en kan. Het belang daarvan werd al eerder aangetoond (Hendrix & Hulshof, 1999; Bienfait, 2003 in Bonset en Braaksma, 2008)

Het doel van *Taalcanon* is te laten zien hoe divers taalkunde is (Wijnands in Dorren, 2013). Daarnaast laat *Taalcanon* ook het betrekkelijke van taalnormen zien. Poelman verwoordt dat als volgt: “Ik vind het belangrijk dat mensen snappen dat taal altijd verandert, en dat dat geen verloedering is zoals zo vaak geroepen wordt.” (Paelman in Dorren, 2013:8). *Taalcanon* is tot stand gekomen in samenwerking met wetenschappers, docenten

en scholen, waardoor automatisch een breed draagvlak werd gecreëerd.

Hoewel deze initiatieven taalkunde een plek willen bieden binnen het onderwijs en ik vooral wil focussen op de mogelijkheid om taalwetenschappelijke inzichten in het huidige grammaticaonderwijs te implementeren, bieden ze wel aanknopingspunten waar ik op kan letten bij mijn eigen voorstel ter verbetering van het grammaticaonderwijs.

#### 2.6 Aanvullende aandachtspunten

In aanvulling op de voorgaande punten, komt uit verschillende onderzoeken het volgende naar voren.

Ten eerste moet er ruimte zijn voor zinscombinatie- ofwel zinsbouwonderwijs (Van Rijt en Schuurs in Van Rijt, 2013c). Hierbij worden grammaticale termen gegeven in een bepaalde volgorde (onderwerp – persoonsvorm – lijdend voorwerp) en moeten leerlingen hun creativiteit leren toepassen op zinsniveau. Een mogelijk goed antwoord bij het hierboven genoemde voorbeeld is: “Ik sla Kees”.

Ten tweede is het belangrijk de methode te ontwikkelen vanuit een doorlopende leerlijn/leergang (Van Rijt, 2013c), zo hebben de lessen een duidelijk doel voor ogen en kan bepaald worden wat er verworven moet zijn om een nieuw concept aan te leren. Op die manier voorkom je dat leerlingen hetzelfde blijven herhalen, of juist dingen aan het leren zijn waar ze nog niet aan toe zijn.

Ten derde zou in de methode aandacht besteed moeten worden aan de afnemende sturing van de docent (Hendrix & Hulshof, 1999). De rol van de docent zou in het verloop van de leergang moeten verschuiven van intensieve begeleiding naar een rol op de achtergrond. De leerlingen moeten benaderd worden op hun eigen niveau om zo constant uitgedaagd te worden om stappen vooruit te maken. De methode zou hierop in kunnen spelen door aan te geven in hoeverre de docent betrokken is bij de verschillende opdrachten in de methode.

Ten vierde zou het inbrengen van een game- element een positief effect hebben op het leren en op het leerplezier (Kelle in Dorren, 2013). Het is wel belangrijk om een juiste balans

te vinden tussen het spelelement en het leerproces. In de nieuwe methode kunnen nieuwe grammaticale inzichten mogelijk op een interactief-speelse wijze geïntroduceerd worden. Denk hierbij aan het gebruik van 'apps' op de mobiele telefoon.

Ten vijfde zou de didactiek een opbouw moeten hebben van herkennen, begrijpen en manipuleren (in overeenstemming met Moseley e. a., 2005 in Coppen, 2011a). Ik zal dit toelichten aan de hand van een voorbeeld, waarbij geleerd moet worden dat een zelfstandig naamwoord met behulp van een suffix (Kerstens et al., 2009) verkleind kan worden. In de eerste fase moet ervaring bewust gemaakt worden (herkennen). De leerlingen moeten weten wat een zelfstandig naamwoord is en dat kunnen linken aan de ervaren werkelijkheid om hen heen: de voorwerpen in de ruimte. Langst deze weg kan de vertaalslag gemaakt worden naar de talige verbeelding van die voorwerpen in zinsverband. Zo kunnen de leerlingen aangeven wat zelfstandige naamwoorden zijn. Nu is een fase van begrip aangebroken waarin de nieuwe stof

aangeboden en geïntegreerd kan worden met de eigen kennis. In dit voorbeeld is dat de toevoeging van een suffix waarmee je een zelfstandig naamwoord kan verkleinen. Zo kan van 'huis', 'huisje' gemaakt worden. In de laatste fase (manipulatie) gaat het om het geleerde, het verkleinen van een woord, toe te passen in nieuwe contexten. In dit voorbeeld een hele hoop zelfstandige naamwoorden verkleinen.

Tot slot een laatste aandachtspunt. Leerlingen blijken expliciete grammaticale feedback te willen (Borg en Burns, 2008 in Coppen, 2009). Hierbij gaat het erom dat de docent niet alleen zegt dat het gekozen antwoord niet klopt, maar ook kan uitleggen waarom een ander antwoord beter is. Uit onderzoek is gebleken dat docenten denken dat leerlingen dat juist niet willen en ze daarom die informatie onthouden (Borg en Burns, 2008 in Coppen, 2009). Het is dus van belang dat erop gewezen wordt dat leerlingen wel degelijk willen weten wat ze precies fout doen en waarom dat dan fout is. De taalculturele visie op

grammatica sluit hier het best op aan en kan versterkend werken.

### 2.7 Samenvatting

Op het gebied van het aanbieden van kennis zou de aandacht moeten verschuiven van het resultaat naar het daaraan voorafgaande proces. Voor het grammaticaonderwijs houdt dat in dat de focus verschuift van ezelsbruggetjes naar 'grammaticaal denken': inzicht in de structuur, functie en betekenis van een taalvorm en daarnaast het toepassen van creativiteit op- en het evalueren, manipuleren en afwegen van die taalvorm (Coppen, 2009). Ook zou door middel van een eenduidige terminologie, planning en overeenstemmende didactiek meer gebruik gemaakt kunnen worden van de vakoverstijgende mogelijkheden van het grammaticaonderwijs. Tot slot zouden de sleutelbegrippen van de grammatica in de eindtermen opgenomen moeten worden.

Op het gebied van tijdsbesteding zou meer tijd beschikbaar moeten komen voor grammaticaonderwijs, er moet daarnaast gezocht worden naar een betere balans binnen de zes domeinen zodat beschikbare tijd beter

benut kan worden (eventueel door grammatica met taalvaardigheden te combineren) en tot slot zou grammatica een prominentere rol in moeten nemen in de eindtermen.

Op het gebied van de visie op grammaticaonderwijs zou er een verschuiving moeten plaatsvinden van een uitsluitend instrumentele (Hendrix & Hulshof, 1999; Bonset, 2011; Van Rijt, 2012), naar een taalculturele visie (Coppen, 2010b en Hulshof & Coppen, 2011), waarbij de focus op de taal en grammatica zelf ligt.

Op het gebied van de vorm en inhoud van een methode voor grammaticaonderwijs moeten ook enkele dingen veranderen. Het niveau moet aansluiten op de kerndoelen uit de onderbouw, de stof moet op een toegankelijke manier gebracht worden en voor de totstandkoming van een nieuwe methode zou samengewerkt moeten worden met scholen om voor een breder draagvlak kunnen zorgen.

Een nieuwe methode zou een oplossing moeten bieden voor de verstrengeling van

logische en grammaticale categorieën en de hardnekkige koppeling van grammaticaonderwijs met taalvaardigheid (Hulshof, 2014). Binnen een nieuwe methode zou er ook ruimte moeten zijn voor zinsbouwonderwijs (Van Rijt/Schuurs in Van Rijt, 2013c), een doorlopende leerlijn (Van Rijt, 2013c) en zou aandacht besteed moeten worden aan de afnemende sturing van de docent (Hendrix & Hulshof, 1999). De didactiek zou, met behulp van spelelementen (Kelle in Dorren, 2013), een opbouw van herkenning-begrip-manipulatie aan moeten houden (in overeenstemming met Moseley e. a., 2005 in Coppen, 2011a) en zou leraren moeten aanzetten om expliciete grammaticale feedback te geven (Borg en Burns, 2008 in Coppen, 2009).

## 3. Taalkundige inzichten

### Semantisch-syntactische invloeden, metaconcepten en parameters

#### 3.1 Inleiding

---

In dit hoofdstuk bekijken we wat voor inzichten er vanuit de taalkunde bekend zijn die mogelijk in het schoolvak Nederlands geïmplementeerd kunnen worden. De vertaalslag van de academische taalkunde naar de taalkunde in het schoolvak Nederlands bleek eerder bij Bonset (2011) al een duidelijk positief effect te hebben op het grammaticale inzicht van leerlingen. En dat is nu juist wat we willen bereiken. In de eerste paragraaf bekijken we mogelijkheden om binnen het grammaticaonderwijs meer vanuit een semantisch-syntactische wijze te werken (Van Rijt, 2012/2013a). Hierbij ligt de nadruk op het belangrijkste werkwoord in de zin, vanuit daar worden zogenaamde thètarollen uitgedeeld. In de volgende paragraaf worden de mogelijkheden besproken om metaconcepten in te zetten om tot een dieper grammaticaal inzicht te komen (3.3). Naast de thètarollen komen predicatie, congruentie en basisvolgorde aan bod. Dan kijken we naar de

mogelijkheden om vanuit de parameters combinatie-, substitutie- en plaatsingsmogelijkheden te werken (Van Belle & Smessaert, 2008) (3.4). Paragraaf 3.5 is de samenvatting.

#### 3.2 Mogelijkheden voor semantisch-syntactisch grammaticaonderwijs

---

Bij een semantisch-syntactische benadering (Van Rijt, 2012/2013a) speelt het betekenisaspect een belangrijke rol. Onderzoek toonde al aan dat semantisch grammaticaonderwijs inzichtelijker is voor dyslectische leerlingen (Henneman, Kleinen & Smits, 2004 in Van Rijt, 2013c). Echter niet alleen dyslectische leerlingen ondervinden baat bij deze didactiek, zoals blijkt uit onderzoek van Van Rijt (2013a). Hierin scoorden leerlingen die les kregen op basis van semantische grammaticadidactiek beter op redekundige ontleding, ambiguïteit herkennen en uitleggen, en op zinsbouwopdrachten dan leerlingen die ditzelfde op basis van de klassieke vuistregels moesten doen (Van Rijt, 2013a).

Van Rijt vertrekt in zijn methode van de idee dat werkwoorden een bepaalde valentie ofwel argumentstructuur hebben (zie o.a.



Appel, 2002; Bennis, 2012 en Kerstens et al., 2009). Deze werkwoordvalenties (1,2,3 etc.) bepalen het aantal thètarollen (actor, thema, ontvanger etc.). Hieronder zal ik kort uitleggen waar een didactiek op basis van thètarollen op neerkomt. In tabel 1 een overzicht van thètarollen bij verschillende werkwoorden (actor/thema/ontvanger).

**Tabel 1: het aantal thètarollen bij verschillende werkwoorden**

Voorbeeldzin	actor	thema	ontvanger
<b>0</b> Het regent			
<b>1</b> <i>Iemand</i> slaapt	De slaper		
<b>2</b> <i>Iemand</i> rookt <i>iets</i>	De roker	Het 'iets'	
<b>3</b> <i>Iemand</i> geeft <i>iets</i> aan <i>iemand</i>	De gever	Het 'iets'	De ontvanger

In de eerste kolom staat het aantal rollen dat het werkwoord uitdeelt, dat overeenkomt met het soort werkwoord. Een eenplaatsig werkwoord kent maar één rol ('actor'), een tweepointsig werkwoord kent er twee ('actor' en 'thema'). Bij valentie nul is 'het' een dummywoord. Ook werkwoorden met vier

plaatsen komen voor, maar die laten we hier verder buiten beschouwing.

Het inzicht in thètarollen biedt mogelijkheden om grammatica uit te leggen vanuit betekenisaspecten van de taaluiting. Zo is er een duidelijk verschil in de mogelijkheid om "*iemand rookt iets*", en de onmogelijkheid om "*iemand slaapt iets*" te kunnen zeggen. Het eerste werkwoord (roken) is tweepointsig en kan zowel een actor- als een themarol uitdelen. Het andere werkwoord (slapen) is eenpointsig en kan daarom geen themarol uitdelen. Het 'iets' is dus overbodig en incorrect. Vervolgens kan de parallel gelegd worden met de termen uit de traditionele zinsontleding. Zo kan het agens-concept (actor) gelinkt worden aan het onderwerp.

Bij een didactiek op basis van semantiek is het wel belangrijk dat leerlingen in staat zijn, op basis van hun taalintuïtie te bepalen of een zin correct is.

### 3.3 Mogelijkheden voor grammatica-onderwijs vanuit een aantal metaconcepten

Coppen ziet, net als Van Rijt, mogelijkheden om

thètarollen als uitgangspunt te nemen, maar hij wijst erop dat andere metaconcepten toegevoegd zouden kunnen worden (Coppen, 2011b). In aansluiting bij Chomsky noemt hij in dit verband predicatie, congruentie en basisvolgorde.

Het belang van het eerste metaconcept thètarollen wordt door Coppen benadrukt, daar deze onveranderlijk zijn (Coppen, 2011b).

Het tweede metaconcept is predicatie. Hierbij gaat het erom dat het ene zinsdeel over het andere kan zeggen wat het doet of is. Een voorbeeld hiervan is: "Zij trad op als moeder", waarin 'als moeder' iets zegt over de manier waarop zij optrad. Het is een verplicht onderdeel van de zin want "Zij trad op" kent een andere betekenis.

Het derde metaconcept is congruentie. Dit concept is bijvoorbeeld aantoonbaar bij de afstemming van het onderwerp op de persoonsvorm. De persoonsvorm deelt voorwaarden uit waar het woord/de

woordgroep die de grammaticale functie van het onderwerp vervult aan moet voldoen. In de zin: "..... heb geen zin in ijs." deelt de persoonsvorm ('heb') bijvoorbeeld '1<sup>e</sup> persoon enkelvoud' en dus 'nominatief' uit. Het onderwerp dat op de stippelijijn ingevuld moet worden moet voldoen aan die eisen ('Ik' is hier het goede antwoord). Congruentie is in het huidige grammatica-onderwijs al een dominant kenmerk omdat hieruit de spelling van de persoonsvorm kan worden beargumenteerd.

Tot slot het vierde metaconcept: de basisvolgorde. Het Nederlands kent een basisvolgorde waarin eerst voorwerpen bij het werkwoord geplaatst worden en daarna het onderwerp. Daarom staat het onderwerp vaak vooraan als er geen bijzondere omstandigheden zijn zoals een vraag, nadruk of lange zinnen.

### 3.4 Mogelijkheden voor grammatica-onderwijs vanuit een aantal parameters

In deze paragraaf bekijken we de mogelijkheid om grammatica te behandelen vanuit de volgende parameters: combinatie-, substitutie- en plaatsingsmogelijkheden (Van Belle & Smessaert, 2008). Deze methode wordt nu

gebruikt voor bachelorstudenten en zal dus nogal wat aangepast moeten worden om inzetbaar te zijn op de middelbare school.

De eerste parameter betreft de combinatiemogelijkheden. Hierbij wordt gekeken naar het aantal rollen dat door het werkwoord worden uitgedeeld (dit zijn de thètarollen die bij Van Rijt hierboven ook al aan bod kwamen).

De tweede parameter betreft substitutiemogelijkheden. In welke mate zijn constituenten substitueerbaar, waarbij gedacht kan worden aan de vervanging van 'hij' in "Hij leest een boek". Hij kan hier vervangen worden door Kees, je krijgt dan "Kees leest een boek". Wanneer een taalelement een vaste verbinding met het werkwoord kent en daarmee deel uitmaakt van de door het werkwoord uitgedrukte handeling, kent het een sterke beperking op het gebied van substitueerbaarheid. Zo kan het constituent 'aan' in de zin "Ik denk aan jou" veel lastiger worden vervangen door een ander constituent.

De derde en daarmee laatste parameter betreft de plaatsingsmogelijkheden. Twee principes spelen hierbij een rol: het modificeerder-hoofdprincipe, en het inherentieprincipe.

Het modificeerder-hoofdprincipe maakt onderscheid tussen een modificeerder en een *hoofd* (deze typografie zullen we hieronder telkens toepassen om aan te geven welk onderdeel het hoofd is, en welk onderdeel de modificeerder is). We zien in het Nederlands dat de modificeerder vaak vooraf gaat aan het hoofd. Het zinsdeel 'intelligente meisjes' kent een zelfstandig naamwoord als hoofd en een bijvoeglijk naamwoord als modificeerder. In dit voorbeeld kan de modificeerder vervangen worden door een vragende constituent: "Wat voor *meisjes*?", het antwoord is dan 'intelligente'. Het hoofd kan niet vervangen worden door een vragende constituent.

Dit volgordeprincipe komt ook voor in samenstellingen (tandenborstel, dat is een borstel om je tanden mee te poetsen), bij de onderlinge verhouding van de constituenten 'mooi' en 'rood' in 'mooie, rode rozen' (dat zijn

rozen die mooi en rood zijn) en bij infinitiefconstructies zoals 'boeken lezen', waarin 'boeken' vervangen kan worden door andere leesbare elementen en waarin 'boeken' dus de modificeerder is. We zien hier dus telkens de volgorde modificeerder-hoofd, maar soms hebben constituenten vrijere plaatsingsmogelijkheden, zoals voorzetselconstituenten. Deze constituenten kunnen ook na een hoofd geplaatst worden. Vergelijk 'met een sleutel de deur openen' maar eens met 'de deur openen met een sleutel'.

Het tweede principe dat van invloed is op de plaatsingsmogelijkheden is het inherentieprincipe. Wanneer er meerdere modificeerders tegelijk ingezet worden staat de modificeerder die het nauwst verbonden is met het hoofd het dichtst bij. Zo zagen we eerder al 'mooie, rode rozen', waarbij 'rood' een sterkere verbinding met het hoofd kent dan 'mooi'.

### 3.5 Samenvatting

Bij de semantisch- syntactische wijze van grammaticaonderwijs (Van Rijt, 2012/2013a) draait het om de betekenis van de uiting. Het belangrijkste werkwoord verdeelt een zeker

aantal thètarollen. Inzicht daarin kan leerlingen helpen bij redekundige zinsontleding.

Vervolgens kwamen vier metaconcepten aan de orde (Coppen 2011b). Het eerste metaconcept betreft thètarollen. Los van wat bij Van Rijt al aan bod kwam, is deze thematische rol volgens Coppen onveranderlijk (Coppen, 2011b). Het tweede metaconcept is predicatie. Hierbij gaat het om het feit dat het ene zinsdeel over het andere kan zeggen wat het doet of is. Het derde metaconcept is congruentie. Dit concept is bijvoorbeeld aantoonbaar bij de afstemming van het onderwerp op de persoonsvorm. De persoonsvorm deelt voorwaarden uit waar het woord/de woordgroep die de grammaticale functie van onderwerp vervult aan moet voldoen. Het vierde en laatste concept is basisvolgorde.

Tot slot zagen we mogelijkheden voor grammaticaonderwijs vanuit de volgende parameters: combinatiemogelijkheden (thètarollen), substitutiemogelijkheden ('Hij' of 'Kees' leest een boek), en

plaatsingsmogelijkheden (modificeerder-  
hoofdprincipe/ inherentieprincipe)

De opbrengst van de drie didactische voorstellen faciliteert een minder strakke benadering van grammatica. Hiermee stellen we leerlingen in staat om op basis van eigen kennis en observaties tot een genuanceerde en beredeneerde analyse te komen (Van Belle & Smessaert, 2008).

## 4. Wetenschappelijke principes

‘Embodiment theories’ en  
instructievormen

### 4.1 Inleiding

---

In dit hoofdstuk bekijken we wetenschappelijke en didactische principes die we kunnen inzetten om het grammaticale leerproces te verbeteren. In de eerste paragraaf (4.2) kijken we naar ‘embodiment theories’ en zien we mogelijkheden voor het integreren van de zintuiglijke en motorische systemen van het brein. Vervolgens zien we wat de meest effectieve instructievorm is (4.3). Tot slot vat ik al het voorafgaande in paragraaf 4.4 samen.

### 4.2 ‘Embodiment theories’

---

‘Embodiment theories’ gaan ervan uit dat er bij het leerproces nauwe banden zijn tussen zintuigen en motorische systemen aan de ene kant en cognitie aan de andere kant (Kiefer & Trumpp, 2012).

Uit (neuro-)psychologisch onderzoek is gebleken dat lezen beïnvloed wordt door de motorische en zintuiglijke ervaringen tijdens het schrijven. Tijdens het lezen zijn deze

processen ook impliciet actief (Kiefer & Trumpp, 2012). De motorische en zintuiglijke ervaringen tijdens het schrijven met de hand zijn anders dan die tijdens het typen. Bij het schrijven is de reproductie van de letters belangrijk, terwijl dit bij typen niet het geval is. Dit verschil tussen typen en schrijven met de hand heeft niet alleen invloed op het schrijfproces, maar dus ook op het lezen. Uit onderzoek blijkt dat als het schrijven met de hand is aangeleerd, de motorische gedeelten van de hersenen actief worden tijdens het lezen (Kiefer & Trumpp, 2012).

Wetenschappelijk onderzoek heeft ook vastgesteld dat 'embodiment' een rol speelt bij het herinneren van gebeurtenissen (Kiefer & Trumpp, 2012). Mensen herinneren zich niet alleen de abstracte verbale representatie van een gebeurtenis, maar ook de zintuiglijke en motorische aspecten daarvan. De motorische gedeelten van het brein worden geactiveerd als mensen over een actie lezen die ze eerder zelf hebben uitgevoerd (Kiefer & Trumpp, 2012). Bij het samenstellen van een vernieuwende methode kan hier aandacht aan besteed

worden om het leerproces van grammaticale concepten te verrijken en zo mogelijk ook te verbeteren.

Uit het onderzoek kwam daarnaast naar voren dat zintuigen binnen het leerproces van een bepaald begrip of vaardigheid een belangrijke rol spelen (Kiefer & Trumpp, 2012). Bijvoorbeeld wanneer bij het woord 'appel' niet alleen de klank van het woord wordt herinnerd, maar ook de kleur, geur en smaak ervan. Het aanwijzen van een appel terwijl je erover praat levert een minder rijke herinnering op, dan het zintuiglijk 'ervaren' ervan. Hiervoor moet je een appel zien, ruiken, voelen en eventueel zelfs proeven. Een mogelijkheid om het effect van die verrijkte herinnering te vergroten is herhaling. Door meerdere malen bloot gesteld te worden aan een object herinner je je het object de volgende keer beter (Kiefer & Trumpp, 2012).

Ook bij het leren rekenen wordt gebruik gemaakt van deze principes. Bijvoorbeeld door je vingers te gebruiken (Kiefer & Trumpp, 2012). Later, ook wanneer we de handeling niet meer uitvoeren, wordt het motorische gedeelte in de

hersenen bij het hoofdrekenen actief (Kiefer & Trumpp, 2012).

Er zijn dus mogelijkheden om motoriek en zintuigen in te zetten om zo het leerproces te verrijken en te bevorderen. Voor het leerproces van redekundige ontleding denk ik dat er ook mogelijkheden zijn. Een voorbeeld van hoe 'embodiment' de huidige onderwijspraktijk kan verrijken, werk ik hier in het kort uit. Wanneer we werken met werkwoorden die een actie uitdrukken (slapen, werken, slaan etc.) kan aan de hand van de integratie van motoriek de herinnering worden verrijkt. In plaats van vertellen over de woorden en wat ze betekenen, kan ervoor worden gekozen om de werkwoorden uit te voeren. Tijdens deze actie kan uitgelegd worden dat je bij het werkwoord 'slapen' alleen een 'slaper' nodig hebt, en dat je voor het werkwoord 'slaan' niet alleen iemand nodig hebt die slaat, maar ook iemand die geslagen wordt. Wanneer de leerlingen vervolgens het werkwoord in een zin moeten herkennen zullen ze zich de actie herinneren.

### 4.3 Instructievormen

Er bestaan vier verschillende instructievormen die ingezet kunnen worden in het grammaticaonderwijs (Arends et al., 2010). In tabel 2 zijn de vier instructievormen voor grammatica volgens Robinson weergegeven (Robinson, 1996. Overgenomen uit Arends et al., 2010:7). Arends baseerde hier zijn onderzoek op.

**Tabel 2: vier instructievormen voor grammatica volgens Robinson (1996)**

	instructievorm	karakteristiek
met bewustgemaakte grammaticaregel	expliciet-inductief	de leerling leidt zelf de regel af uit een talig aanbod
	expliciet-deductief	de leerling krijgt de regel aangereikt en past deze toe op talig aanbod
zonder bewustgemaakte grammaticaregel	impliciet	de leerling leert talig materiaal met de structuur uit het hoofd
	incidenteel	de leerling komt alleen door een leestekst en bijbehorende tekstbegripoefeningen in aanraking met de structuur

De eerste instructievorm is expliciet-inductief. Er wordt gewerkt vanuit een concreet voorbeeld van waaruit een grammaticale regel ontdekt moet worden. Er wordt hierbij gebruik gemaakt van taalkundige begrippen (metataal) (Arends et al., 2010). Ook de expliciet-deductieve instructievorm maakt gebruik van taalkundige begrippen (metataal), maar hierbij is het verschil dat de expliciet deductieve instructievorm begint bij het aanleren van de regel om die daarna pas op een concreet voorbeeld toe te passen (Arends et al., 2010).

Hiertegenover staan de impliciete en incidentele instructievorm. In beide gevallen gaat men ervan uit dat de leerling de structuur onbewust verwerft zonder daarbij gebruik te maken van taalkundige begrippen (Arends et al., 2010). Bij de impliciete instructievorm worden leerlingen nog wel aan talig materiaal blootgesteld, met als doel de verwerving van grammaticale inzichten (Arends et al., 2010). Bij de incidentele instructievorm komen leerlingen alleen in aanraking met de structuur door leesteksten en bijbehorende tekstbegripoefeningen (Arends et al., 2010).

Op dit moment wordt er vooral deductief gewerkt (Arends et al., 2010). De leerlingen krijgen een regel uitgelegd en moeten die vervolgens toepassen op eindeloos veel oefeningen (Coppen, 2010b). Maar welke instructievorm werkt nu eigenlijk het beste voor grammaticaonderwijs?

Taalverwervingsonderzoek heeft aangetoond dat expliciete grammaticale instructie een positief effect op grammaticale inzichten bij leerlingen heeft (Robinson, 1996; DeKeyser, 1995; Andringa, 2007 in Tammenga-Helmantel, 2010). Uit het onderzoek van Arends et al., blijken de expliciet-inductieve en de expliciet-deductieve instructies het best te werken. Bij beide instructies wordt, zoals we eerder al zagen in tabel 2, gebruik gemaakt van taalkundige begrippen bij het aanbieden van grammaticale structuren (Arends et al., 2010). De expliciet-inductieve instructievorm doet dat vanuit voorbeelden van waaruit een regel afgeleid moet worden en de expliciet-deductieve methode werkt vanuit de regels die vervolgens toegepast moeten worden op voorbeelden.



De moeilijkheidsgraad van de te leren grammaticale structuur heeft geen invloed op de geprefereerde instructiewijze. Voor complexere grammatica geldt volgens onderzoek (Boer, Dekker, Kiewiet, Metselaar en Ten Veen, 2012) namelijk hetzelfde. Ook deze stof kan het best expliciet aangeboden worden. Voor vwo werkt expliciet deductieve instructie bij het aanleren van grammaticale structuren het best (Boer et al., 2012). Tot slot bleek het effect van de instructievorm niet afhankelijk van de leerstijl van de leerling (Boer et al., 2012).

#### 4.4 Samenvatting

De 'Embodiment theories' veronderstellen nauwe banden tussen zintuigen en motorische systemen aan de ene en cognitie aan de andere kant. Motoriek en zintuigen zouden in het grammaticale leerproces meer ingezet moeten worden. De actie die tijdens het aanleren gebruikt wordt moet aansluiten bij het grammaticale doel zodat de herinnering zo rijk mogelijk wordt. Zo zullen bij blootstelling aan het concept in een nieuwe context niet alleen de cognitieve gebieden in de hersenen actief

zijn, maar ook de motorische- en zintuiglijke domeinen.

Daarnaast zagen we dat een expliciete instructievorm het best werkt voor grammaticaonderwijs (Boer et al., 2012). Hierbij worden taalkundige begrippen ingezet om op een abstract niveau over taal te kunnen praten. Specifiek voor het vwo werd de expliciet-deductieve instructievorm geadviseerd (Boer et al., 2012). Hierbij wordt aan de hand van een metataal een regel aangeleerd, die vervolgens op een concreet voorbeeld toegepast moet worden (Arends et al., 2010).

## III. Schets van vernieuwend grammaticaonderwijs

### 1. Inleiding

In dit onderdeel probeer ik al het voorafgaande te integreren in een schets van toekomstig grammaticaonderwijs. Ik ga uit van de termen zoals die in de kerndoelen van de onderbouw zijn beschreven (werkwoordelijk gezegde, persoonsvorm, onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en bijwoordelijke bepaling).

Ik benut zowel de semantisch-syntactische werkwijze op basis van thètarollen (Van Rijt, 2013a), als de metaconcepten predicatie, congruentie en basisvolgorde (Coppen, 2011b), als de parameters voor combinatie-, substitutie- en plaatsingsmogelijkheden (Van Belle & Smessaert, 2008) en de 'embodiment theories' (Kiefer & Trumpp, 2012), zoals die in het voorgaande uitvoerig beschreven zijn. De didactiek volgt de opbouw herkennen, begrijpen en manipuleren (in overeenstemming met Moseley e. a., 2005 in Coppen, 2011a).

Ik ga uit van de veronderstelling dat de leerlingen weten wat een zin is, wat zinsdelen zijn, wat een werkwoord is en hoe je deze onderdelen in een zin kan herkennen. Los hiervan moet in een toekomstige methode ingezet worden op het bouwen van zinnen aan de hand van een vooraf gegeven volgorde. Hierbij worden de grammaticale termen in een bepaalde volgorde gezet en wordt er van de leerlingen verwacht dat ze zelf zinnen kunnen maken die aan dat patroon voldoen. De kennis die de leerlingen hebben opgebouwd met de thètarollen kunnen ze hierbij inzetten. Als er bijvoorbeeld een meewerkend voorwerp in de zin moet voorkomen, weten de leerlingen dat ze gebruik moeten maken van een drieplaatsig werkwoord. De sturing van de leerkracht zou gedurende het leerproces af moeten nemen. De leerlingen kunnen elkaar in kleine groepjes corrigeren en de resultaten daarvan klassikaal delen.

## 2. Het werkwoordelijk gezegde

---

### *Herkennen*

Het begint allemaal bij herkennen van de werkwoorden in een zin, het werkwoordelijk gezegde. Leerlingen wijzen in oefenmateriaal het werkwoordelijk gezegde aan. Hierin zit een opbouw waarin het werkwoordelijk gezegde eerst uit één werkwoord bestaat (5) en dan steeds meer werkwoorden bevat (6 & 7).

**(5) Ik zie.**

**(6) Ik heb hem gezien.**

**(7) Ik zou hem gezien hebben.**

### *Begrijpen*

Dan gaan we over tot de fase van begrip. Begrijpen de kinderen dat ik loop, iets anders betekent dan ik heb gelopen? Laat de leerlingen een werkwoord kiezen waarmee ze willen werken en laat ze dan proberen het werkwoordelijk gezegde zo groot mogelijk te maken. Vervolgens maken de leerlingen van elke tussenstap een aparte tekening waaruit het betekenisverschil blijkt. Natuurlijk laat je aan het begin een voorbeeld zien om de leerlingen een idee te geven van hoe je dat kunt doen.

### *Manipuleren*

In deze fase kan het concept congruentie geïntegreerd worden door leerlingen de acties, uitgedrukt door het werkwoord, uit te laten voeren. Eerst individueel en dan in groepsverband. Ze kunnen zo ontdekken wat de verschillen zijn en hoe die verschillen tot stand komen, hiermee leren ze wat enkelvoud en meervoud voor invloed hebben op een zin.

## 3. De persoonsvorm

---

### *Herkennen*

Als leerlingen het werkwoordelijk gezegde beheersen, is het belangrijk ze in het laten zien wat het belangrijkste werkwoord is. Dat is het werkwoord dat in staat is thètarollen uit te delen. In veel gevallen is dat de persoonsvorm, behalve wanneer de persoonsvorm een hulpwerkwoord is. Een hulpwerkwoord kan geen rollen uitdelen. Het concept basisvolgorde kan hierbij geïntroduceerd worden, de persoonsvorm staat in veel van de gevallen vooraan in de zin.

### *Begrijpen*

Dan moeten de leerlingen begrijpen dat alleen dit werkwoord rollen uitdeelt. Op basis van de betekenis kan de leerling dan bepalen hoeveel

rollen dat zijn. Zo deelt een werkwoord als 'slapen' één rol uit, namelijk die van het agens (valt vaak samen met de grammaticale functie 'onderwerp'): de slaper. Leerlingen zouden deze acties uit kunnen voeren om alvast te herkennen dat er een verschil is in werkwoorden. Het werkwoord 'slaan' deelt namelijk twee rollen uit, degene die slaat en degene die geslagen wordt.

### Manipuleren

Vervolgens kunnen de leerlingen aan de slag met het manipuleren van zinnen. Is het mogelijk om een zin te vormen zonder persoonsvorm? Kan je een zin maken met meerdere persoonsvormen? Waarom niet? Dit zijn vragen die bij dit onderdeel aan bod kunnen komen.

## 4. Het onderwerp

---

### Herkennen

De lessen omtrent het onderwerp zouden het agens-concept moeten uitleggen. Leerlingen krijgen plaatjes voor zich en moeten dan herkennen wie doet/is. In afbeelding (1) zie je een voorbeeld van zo'n opdracht, leerlingen bepalen voor elk plaatje wie de actie onderneemt, en dus wie kust.

**Afbeelding (1) Wie kust wie?**



### Begrijpen

In een vervolg op deze oefening kan het aantal meisjes dat oma kust worden verdubbeld. Zo leren ze dat als het onderwerp van getal verandert, de persoonsvorm mee verandert. Ze verwerven hiermee het syntactische aspect congruentie.

Om het motorische en zintuiglijke effect te integreren kan deze oefening daarna door de hele klas uitgevoerd worden door zinnen op het bord te schrijven die elke leerling individueel kan uitvoeren.

**(8) Ik adem.**

**(9) Ik zie jou.**

**(10) Ik verstop iets.**

### *Manipuleren*

Vervolgens kan worden gewerkt met zinnen waarin een 'raar' onderwerp. Een voorbeeld van zo'n zin is:

#### **(11) De wekker fietst.**

De leerlingen zullen aan de hand van dit soort oefenzinnen gaan inzien dat het werkwoord bepaalde veronderstellingen heeft bij het onderwerp. Zo moet je doorgaans om te kunnen fietsen twee benen hebben, omdat een wekker dat niet heeft, doet deze zin raar aan.

## 5. Het lijdend voorwerp

### *Herkennen*

Vanuit het werkwoord kan uitgelegd worden dat een tweepлаatsig werkwoord een 'thema' uitdeelt (in overeenkomst met de grammaticale functie 'lijdend voorwerp'). De leerlingen moeten dan eerst gaan herkennen wat tweepлаatsige werkwoorden zijn. Vanuit de betekenis kan gekeken worden welke woorden niet alleen een 'doener' nodig hebben, maar ook een extra 'iets' of iemand'. Dit zien we bij het werkwoord 'slaan', "Ik sla Marie". Zonder Marie is de zin niet compleet. Zonder 'iets' is

een zin met een werkwoord als 'ruiken' ook niet compleet "Ik ruik iets".

### *Begrijpen*

Dan moeten leerlingen gaan inzien dat het soms lijkt alsof een werkwoord tweepлаatsig is, maar dat dan toch niet is. Neem bijvoorbeeld zwemmen, je kunt niet zwemmen zonder water, maar toch kan je niet zeggen: "Iemand zwemt iets" en wel "Iemand print iets". Water mag in het geval van zwemmen dus geen semantische rol dragen.

Leerlingen kunnen vervolgens werken met vreemde zinnen zoals:

#### **(12) Onze buurman drinkt elke dag een huis.**

Op basis van deze voorbeelden kunnen leerlingen ontdekken dat deze zinnen vreemd aandoen omdat het werkwoord beperkingen oplegt aan het lijdend voorwerp. Het gaat hierbij om de pragmatische beperkingen die het werkwoord aan zijn constituent uitdeelt. In dit geval deelt het werkwoord drinken 'drinkbaar' uit. Alles wat op de plaats van het lijdend voorwerp kan komen te staan moet aan de pragmatische beperking ('drinkbaar') voldoen.

Leerlingen kunnen, bij allerlei talig materiaal bepalen welke pragmatische beperking door het werkwoord wordt opgelegd, om vervolgens te bepalen wat het lijdend voorwerp kan zijn.

### *Manipuleren*

Nu ze enkele voorbeelden hebben gezien van zinnen die vreemd overkomen omdat het 'feature' niet klopt kunnen ze zelf aan de slag om zinnen te maken waarin het 'feature' opgelegd door het werkwoord niet klopt voor het lijdend voorwerp. Vervolgens kunnen leerlingen op basis van elkaars voorbeelden uitleggen wat er niet klopt, zowel vanuit een betekenisdimensie als vanuit grammaticaal inzicht.

## 6. Het meewerkend voorwerp

### *Herkennen*

Hierbij is het belangrijk dat kinderen het onderscheid tussen het 'gewone' meewerkend voorwerp (ingeleid met 'aan') en het voorzetselvoorwerp (ingeleid met 'voor') gaan inzien. Bij het meewerkend voorwerp zien we een fysieke verschuiving van een 'iets':

**(9) "Piet geeft de bal aan Marie"**

De kinderen moeten nu inzien dat de bal van Piet naar Marie gaat. Piet is dus degene die de actie onderneemt, Marie is degene die de bal krijgt van Piet.

Dan het voorzetselvoorwerp, hierbij is onduidelijker wat er van wie naar wie gaat:

**(4) De leraar zorgt voor zijn leerlingen.**

Hiermee leren leerlingen meteen iets over het werkwoord dat lastig uit te beelden is.

### *Begrijpen*

Als leerlingen dit inzien kan gestart worden met de koppeling van de inzichten aan de juiste grammaticale termen. Leerlingen duiden op basis van het doorgeven van een bal aan wat er van wie naar wie gaat, dit kan steeds moeilijker gemaakt worden door verschillende acties tegelijk te laten plaatsvinden. Zo kan er tegelijkertijd een bal en een gum worden doorgegeven.

Aan de hand van foto's kan naar enkele voorbeeldzinnen gekeken worden, zo kan: "De leraar zorgt voor zijn leerlingen" wel beeldend worden gemaakt. Daarnaast kunnen leerlingen zelf tekeningen bij zinnen maken.

### *Manipuleren*

Nu kunnen de leerlingen zelf aan de slag met het meewerkend voorwerp. Kunnen zinnen meerdere meewerkende voorwerpen bevatten? Kan ik zinnen bedenken zonder meewerkend voorwerp? Waarin verschillen die zinnen van de zinnen met meewerkend voorwerp? Vervolgens kan op basis van de uitkomsten gekeken worden in hoeverre leerlingen nu in staat zijn om met het grammaticale inzicht dat ze nu hebben, het betekenisverschil te duiden in de verschillende zinnen.

## 7. Bijwoordelijke bepaling

### *Herkennen*

Een bijwoordelijke bepaling is geen rol die door het werkwoord wordt uitgedeeld, of een eigenschap van bijvoorbeeld een zelfstandig naamwoord. Het is meestal een bijwoord of een voorzetselgroep. Leerlingen kunnen de bijwoordelijke bepaling herkennen als een bepaling van tijd, plaats, oorzaak, reden, gevolg of middel.

### *Begrijpen*

Leerlingen moeten niet alleen herkennen wat een bijwoordelijke bepaling is, maar vooral ook inzien wat het effect ervan is in zinsverband. De toevoeging van een bijwoordelijke bepaling heeft namelijk invloed op de gehele zin. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van plaatjes waar je een tijd, plaats of middel aan toe moet voegen. Zo kan er aan een plaatje van de kermis de tijd 'vandaag' toegevoegd worden, aan een plaatje met de tekst 'maandag' kan de plaats thuis worden toegevoegd en bij een plaatje van een routekaart met een uitgestippelde route van A naar B kan de leerling aangezet worden tot het benoemen van middelen waarmee een fictieve persoon van A naar B komt ("Met de trein reis je van punt A. Je stapt uit bij...").

### *Manipuleren*

In deze fase kan gebruik worden gemaakt van verhalen en films. De opdracht vraagt de leerlingen om het verhaal of de film in een andere tijd te plaatsen of in een andere plaats. De leerling wordt dan uitgedaagd het verhaal te herschrijven door gebruik te maken van bijwoordelijke bepalingen.

## IV. Conclusie

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat de vraag of **het mogelijk en wenselijk is om het huidige grammaticaonderwijs te vernieuwen, aan de hand van door mij gesignaleerde componenten, te weten problemen met het huidige grammaticaonderwijs, recente inzichten uit de taalwetenschap en de vernieuwingen op het gebied van didactiek**, bevestigend kan worden beantwoord.

In hoofdstuk 1 bekeken we de huidige onderwijspraktijk en zagen we de misvattingen, de neiging tot het omzeilen van de problematiek en de vermeende positieve kanten van het huidige grammaticaonderwijs. Op basis van deze constatering bekeken we mogelijkheden tot verandering en verbetering (hoofdstuk 2). De belangrijkste veranderingen zijn dat in het aanbieden van kennis meer aandacht zou moeten komen voor het proces, er meer tijd voor grammaticaonderwijs zou moeten komen en er een verschuiving zou moeten plaatsvinden naar een taalculturele visie (Coppen, 2010b en Hulshof & Coppen, 2011).

In mijn zoektocht naar verbetermogelijkheden bekeek ik verschillende inzichten en voorstellen vanuit de taalwetenschap (hoofdstuk3). Ik vond een meer semantisch-syntactische wijze (Van Rijt, 2012/2013a), een didactiek op basis van de metaconcepten: thètarollen, predicatie, congruentie en basisvolgorde (Coppen, 2011b) en als derde mogelijkheid grammaticaonderwijs vanuit combinatie-, substitutie- en plaatsingsmogelijkheden (Van Belle & Smessaert, 2008).

Ook bekeek ik de vorderingen en inzichten op het terrein van didactiek (hoofdstuk 4) waarin argumenten uit ‘embodiment theories’ naar voren kwamen om zintuigen en motoriek meer te integreren in het leerproces. Daarnaast zagen we dat een expliciete instructievorm het best werkt voor grammaticaonderwijs (Boer et al., 2012).

We hebben inzicht gekregen in de theoretische mogelijkheden en waarom eerdere pogingen mislukt zijn en de schets van een nieuwe methode is zoveel mogelijk getracht deze moeilijkheden op



een speelse interactieve manier te omzeilen. Ik heb getracht voorbeelden van grammaticaonderwijs te geven die met genoemde beperkingen en verworvenheden rekening houden.

In de schets gebruik ik opzettelijk alledaagse zinnen opdat de leerlingen grammaticale inzichten kunnen verwerven die verder reiken dan de muren van het klaslokaal. De gevolgde werkwijze heeft als voordeel dat deze gemakkelijk is toe te passen op andere talen. Daardoor kan vakoverstijgend worden gewerkt en tijd gewonnen. Daarnaast gaan de leerlingen de concepten die we ze willen bijbrengen dan los zien van een specifieke taal, wat hen kan helpen om deze inzichten ook bij het verwerven van nieuwe talen in te zetten. Er bestaat dan eenheid van grammaticale begrippen en het moment van het aanbieden kan op elkaar worden afgestemd. De culturele visie op taal zorgt ervoor dat de taal(vorm) an sich weer onderwerp wordt binnen de lessenreeks en de focus niet verschuift naar allerlei instrumentele doelen als het verwerven van taalvaardigheden.

Ook gaat de schets uit van ontwikkelend onderwijs, de grammaticale concepten moeten meerdere malen volgens verschillende didactische vormen ingezet worden om in te kunnen slijten, de kennis wordt dan ook niet kant-en-klaar aangeboden maar telkens verrijkt met nieuwe inzichten. De nadruk ligt op het eigen taalgevoel, dat we proberen te koppelen aan de taalnorm om te voldoen aan de taalwerkelijkheid (Coppen, 2009).

Met deze scriptie heb ik niet alleen een bijdrage willen leveren aan de discussie die op het gebied van grammaticaonderwijs heerst, of kritiek willen uiten op het huidige grammaticaonderwijs, maar heb ik ook geprobeerd een voorstel te doen ter vernieuwing van grammaticaonderwijs op basis van de inzichten die ik in mijn literatuurstudie heb opgedaan. Ik wil hiermee een aanzet geven tot een wetenschappelijke studie naar het effect van deze methodiek waarbij zo mogelijk gevalideerde meetinstrumenten ingezet worden.

## V. Literatuurlijst

Arends, E.; Bakker, H.; Buunk, E.; Dijks, H.; De Goede, R.; Hillen, W.; Laumann, M.; Maas, S. & Van der Worp, K. (2010). Effectiviteit van grammaticaonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 16-19.

Bennis, H. (2000). *Syntaxis van het Nederlands: 11 hoofdstukken van de zin*. Amsterdam: Amsterdam University press.

Boer, R.; Dekker, K.; Kiewiet, A.; Metselaar, M. & Ten Veen, Z. (2012). Complexe grammatica in het vreemdetalenonderwijs: een studie naar de effectiviteit van grammaticaonderwijs en hoe leerstijlen daarmee samenhangen. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 10-14.

Coppen, P.A. (2009). Actief grammaticaal denken. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 236-239.

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

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

Coppen, P.A. (2011a). Grammatica is een werkwoord. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia press, 222-228.

Coppen, P.A. (2011b). Emancipatie van het grammaticaonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 30-33.

Daniëls, F. (2009). *Nederlands: in je pocket*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.

De Boer, M. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands: kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.

De Glopper, K. & Van Schooten, E. (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. *SCO rapport 243*. Amsterdam: SCO.

Dorren, G. (2013). Taalcanon: wetenschap voor beginners. Wie iets van taal weet, snapt meer van talen. *Levende Talen Magazine*, 100(1), 4-9.

Hendriks, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hendrix, T. & Hulshof, H. (1999). Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 86(537), 122-131.

Herder, A. (2006). Taalkundemodulen voor de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 9-11.

Hulshof, H. (2011). *Taalkunde op school, hier en daar na 40 jaar*. Afscheidscollege, Leiden.

Hulshof, H. (2014). De 'triviale' herkomst van het redekundig ontleden. Uit de geschiedenis van de schoolgrammatica van Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 101(7), 20-25.

Hulshof, H. & Coppens, P. A. (2011). De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands: na veertig jaar eindelijk voet aan de grond?. In: Daniëls J., Hoeflaak A. & Kwakernaak E. (red.). *Honderd jaar Levende Talen (1911-2011): Verleden en toekomst van het taalonderwijs*. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, 26-30.

Hulshof, H. & Rietmeijer, M. (2009). *Taalkunde voor de tweede fase*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Jansen, M. M. & van den Boogaard, M. (2012). *Alles wat je altijd al had willen weten over taal. De taalcanon*. Amsterdam: Meulenhoff.

Jongsma, H. & Flier, E. (2007). *Op niveau: tweede fase*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kerstens, J.; Ruys, E.; Trommelen, M. & Weerman, F. (2009). *Plato's probleem: een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.

Kiefer, M. & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: the foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15-20.

Ravensloot, C. (2009). *Talent: Nederlands voor de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10-13.

Tordoir, A. & Damhuis, R. (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.

Uyttendaele, J. (2014). Taalbeschouwing volgens de nieuwe eindtermen Nederlands. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia press, 287-290.

Van Belle, W. & Smessaert, H. (2008). Taalbeschouwing als leren redeneren met de kennis van je moedertaal. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia press, 266-269.

Van Der Sijs, N.; Stroop, J. & Weerman, F. P. (Eds.). (2006). *Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom*. Amsterdam: Bert Bakker.

Van Disseldorp, J. (2009).  
Taalverandering in plaats van zeehondjes:  
taalkundeonderwijs met behulp van de  
taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*,  
10(1), 21-28.

Van Rijt, J. (2012). Van zwemmen  
zonder water tot het roken van lantaarnpalen:  
over grammaticaonderwijs op semantische  
basis. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.).  
*Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak  
Nederlands*. Gent: Academia Press, 270-274.

Van Rijt, J. (2013a). Effecten van  
semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs  
op het redekundig ontleden van  
brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*,  
14(1), 28-36.

Van Rijt, J. (2013b). Taalkunde in de  
brugklas (g)een utopie? Over het invoeren van  
taalkundig praktijkonderzoek in de brugklas.  
*Levende Talen Magazine*, 100(5), 18-23.

Van Rijt, J. (2013c). Semantisch  
grammaticaonderwijs: een stand van zaken. In:  
Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.).  
*Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak  
Nederlands*. Gent: Academia press, 229-234.

Van Roosmalen, W. (1990). *Aspecten  
van de onderwijspraktijk van docenten  
Nederlands en Engels. Onderzoeksrapporten  
Beginfase Voortgezet Onderwijs 4*. Arnhem:  
CITO.