

# grammatica onderwijs

## EEN ANDER TEKSTONDERWIJS\* EEN ANDERE GRAMMATICA

---

*Alle pleidooien voor afschaffing van het grammatica-onderwijs hebben tot nog toe weinig uitgehaald: de meeste leerkrachten in basis- en voortgezet onderwijs blijven grammatica geven.*

*Volgens Wim van Calcar heeft het daarom meer zin om de bestaande praktijk als uitgangspunt te nemen en te trachten om van hieruit het taalonderwijs geleidelijk aan te veranderen, dan de revolutie te prediken.*

*Niet iedereen zal het met deze strategie eens zijn, en zeker niet de leerkrachten die grammatica wél van hun lijstje geschrapt hebben. Dit artikel is dan ook vooral bestemd voor degenen die, om wat voor reden dan ook, iets aan grammatica doen. Voor hen presenteert Van Calcar een voorstel voor een grammatica-onderwijs dat geënt is op de traditionele grammatica, en dat leerlingen begrip voor de gebruikelijke onderscheidingen bij wil brengen zonder te vervallen in de beruchte 'foefjes-didactiek'.*

*Wij zijn, mét Van Calcar, benieuwd naar reacties op dit voorstel uit de praktijk.*

---

### Inleiding

In het eerste deel van dit artikel geef ik een methode voor tekstinterpretatie die gebaseerd is op expliciete kennis van de grammatica, maar zonder de bekende terminologie. In het tweede deel pleit ik voor een grammatica-onderwijs in het

basis- en voortgezet onderwijs dat deze kennis uitbouwt met gebruikmaking van de traditionele termen. Dit pleidooi heeft zijn reden. Blijkens het onderzoek van Tordoir & Wesdorp (1979) en de reacties op het grammatica-advies van de ACLO-M (1978) besteden nogal wat leraren veel tijd om hun leerlingen de traditionele grammatica te onderwijzen. Mijn voorstel in het tweede deel biedt hun de mogelijkheid de grammatica die zij nodig oordelen, te onderwijzen vanuit het perspectief van tekstinterpretatie en op een wijze die aansluit bij wat leerlingen zelf al van hun taal weten.

---

\* De definitieve versie van dit artikel is tot stand gekomen na grondige discussie met Koosje Henneman, docente taalvaardigheid aan de SOL te Utrecht.

## Tekstinterpretatie

Een veel gebruikte methode om het tekstbegrip van leerlingen te controleren of te bevorderen, is

een tekst met vragen (zie hierover *DCN-cahier 8*). Zo bevat deel vier van *De Taaltuin*, een van de bekende taalmethoden voor de basisschool, de volgende tekst met vragen.<sup>1</sup>



### 5 Griep!

Hein en Gerda kwamen op een dag in het laatst van oktober beiden rillerig thuis. Gerda kroop in moeders stoel en Hein in die van vader. Moeder zei: „Jullie zien er pips uit. Straks zullen we de temperatuur opnemen en als die hoger is dan 37.5, gaan jullie onmiddellijk naar bed.”

Geen van de twee lustte die dag eten. Zelfs Hein niet, van wie moeder dagelijks zei: „Jongen, waar laat je 't! Zeven boterhammen en een glas melk!”

Hij had nu helemaal geen trek. „Darr maar naar kooi”, zei moeder.

De kinderen kropen onder de wol. En moeder kwam met de thermometer.

„Eerst Gerda maar”, zei ze. En na enkele minuten: „38.3, niet zo erg, maar toch te hoog. In bed blijven voorlopig. En nu Hein.”

„Ik heb geen koorts”, zei Hein, „ik word alleen maar een beetje verkouden.”

Moeder lachte. En ze zei: „Mannen zijn opscheppers. Ze menen, dat ze alles beter doen dan vrouwen!” En toen: „Nee knaap! 't Is 38.7.”

De volgende dag was de koorts hoger: Gerda 38.9, Hein 39.3. „We zullen de dokter waarschuwen”, zei moeder. Hein bromde: „Kan ik niet meedoen aan de speurtocht op de 31ste.”

„Die gaat vast niet door”, zei moeder. „De halve klas is ziek. Allemaal griep. Dat heb je zo in het najaar en het voorjaar.” Een uurtje later arriveerde de dokter. Met zijn bromstem zei hij: „De hele wereld ligt in bed. Griep - griep - griep. Ik zal voor jullie een recept schrijven. En moeder neemt wel drie keer per dag de temperatuur op.”

Hij kneep Gerda in haar grote teen en hij gaf Hein een klap op de schouder. Tegen moeder zei hij: „Over een paar dagen kom ik nog eens terug.” En toen ging hij naar de volgende patiënt.

## 1 Vragen

- 1 Hoeveel boterhammen eet Hein gewoonlijk als hij niet ziek is?
- 2 Op welke datum zou de speurtocht plaatsvinden?
- 3 Wat bedoelt moeder met 'naar kooi'? r. 9
- 4 Wat doet men in een apotheek? r. 34
- 5 Is het toeval dat Hein en Gerda in oktober ziek worden?
- 6 Waarom moet je naar bed als je koorts hebt?
- 7 Waarom ging Gerda in moeders stoel en Hein in vaders stoel zitten?
- 8 Waarvoor gebruikt men thermometers?

Als aanvullende vragen geeft het boek:

- Regel 3: Jullie zien er pips uit.
- 9 Welke gelaatskleur hadden de kinderen?  
Regel 9: Dan maar naar kooi.
- 10 Misschien weten sommige kinderen dat kooi de naam is van een slaapplek op een schip. Er kan ook over een schaapskooi worden gesproken.  
Regel 11: De kinderen kropen onder de wol.
- 11 Wat wordt hier met 'wol' bedoeld?  
Regel 26: Een uurtje later arriveerde de dokter.
- 12 Zeg dat eens anders. Is 'arriveerde' een Nederlands woord? Wie ziet er nog meer 'vreemde' woorden in de les?  
Regel 35: Zonder een spier van haar gezicht te vertrekken.
- 13 Als iemand bij een ernstige gebeurtenis geen spier van zijn gezicht vertrekt, waar wijst dat dan op?

Aan het verhaal worden in het boek allerlei taal-oefeningen en -activiteiten vast geknoopt. Zo'n activiteit is een klasseggesprek met de volgende vragen.

## Klasseggesprek

- 1 Hein en Gerda kwamen rillerig thuis en gingen in de stoelen van vader en moeder zitten. Vind je het goed dat vader en moeder hun eigen stoel hebben?
- 2 Moeder waarschuwde de dokter, omdat de kinderen koorts hadden. Is het niet een beetje kinderachtig om zo gauw de dokter te waarschuwen?
- 3 'De halve klas is ziek', zei moeder. 'Dat is altijd zo in het najaar en voorjaar.' Vind je dat moeder gelijk had?

De vragen kan ik in vier rubrieken verdelen, in vragen

- (1) naar wat er staat: 1,2
- (2) naar de betekenis: 3, 9-13
- (3) naar kennis van de wereld: 4-8
- (4) over de werkelijkheid van de tekst: de drie (pragmatische) vragen van het klasseggesprek.

Mijn bezwaren tegen deze vragen bestaan hierin, dat niet duidelijk is

- welke theorie eraan ten grondslag ligt
- waarom precies deze vragen gesteld worden
- hoe leerlingen daardoor hun tekstbegrip ontwikkelen
- hoe leerlingen ooit zelfstandig worden in het interpreteren van een tekst.

Ik meen dat je deze bezwaren als volgt kan ondervangen. Je verschaft leerlingen een bepaalde kennis van taal en taalgebruik. Je leidt uit deze kennis een aantal tekstonafhankelijke vragen af, op basis waarvan zowel leraar als leerling tekst-specifieke vragen kunnen formuleren.

De kennis die ik nodig acht en waaruit ik mijn vragen wil afleiden, komt (wel zeer) in het kort hierop neer.

'We praten over mensen, dieren, planten en dingen. We doen dat met een bepaald doel. We zeggen dat die mensen, dieren enz. iets doen of iets zijn; en op een of andere manier met elkaar te maken hebben. Ze lopen, drinken bier, kijken naar mij, liggen en hangen. Of ze zijn lastig voor iemand, aardig, vrolijk, vervelend, zwaar, nat, vies. Ze doen respectievelijk zijn dat om bepaalde redenen, met bepaalde gevolgen en op bepaalde tijden. Maar niet iedereen doet of is hetzelfde. Evenmin praat elk mens op dezelfde manier. Jij gebruikt andere woorden dan je moeder of je vader; en je leraar kan weer andere woorden gebruiken. Bovendien heeft iedereen zo haar eigen mening over wat zij ziet of hoort. Daarom kan je allerlei vragen stellen, zodra iemand iets vertelt, allereerst, wat wil de verteller van me en wat vind ik daarvan? Om deze vraag te beantwoorden moet je in elk geval antwoord hebben op de volgende zeven vragen:

- 1 Wat *doen* of *wat zijn ze precies* waarover de verteller praat?  
(Doen bijvoorbeeld: iemand verveelt zich: zijn bijvoorbeeld: iemand is listig of een held. Maar wat doet of is die iemand dan precies en waaruit blijkt dat?)
- 2 *Wie* zijn het *precies* en hoe worden ze ge-

noemd?

(Er wordt gezegd bijvoorbeeld: 'men vindt' of 'alle kinderen zijn tegen', maar wie is 'men' en wie zijn 'alle kinderen'?)

- 3 *Waar* precies gebeurt het een en ander, *wanneer* precies, *hoe* precies of *waarom* precies? (Er wordt gezegd bijvoorbeeld: 'alle kinderen zijn gek op dieren', maar waarom zijn ze daar gek op, en waar/in welke landen?)
- 4 Hoe weet de verteller dat allemaal?
- 5 Wat van anderen gezegd wordt, doe ik dat ook of ben ik ook zo?
- 6 Gebruik ik zulke woorden als de verteller?
- 7 Ben ik het met alles eens?

De eerste drie vragen zijn grammatisch van aard. Een leerling die deze stelt, doet taalkundig gezien in wezen het volgende. Zij neemt van een zin het gezegd (ad 1); zij gaat na, welke woorden daar bij horen, dus ze stelt in elk geval het onderwerp vast (ad 2); ze vraagt: waar? wanneer? hoe? waarom?, dus zoekt naar eventuele bepalingen (ad 3). De vier overige vragen liggen buiten het bereik van de grammatica. Ze vloeien voort uit de kennis die iemand heeft van het taalgebruik of de werkelijkheid (pragmatiek). Zij veronderstellen de eerste wel als basis. Je zal namelijk eerst moeten vaststellen, bijvoorbeeld wie wat doet tegen wie en in welke bewoordingen, voor je je eens of oneens kan verklaren met en commentaar kan leveren op een tekst.

Leerlingen wil ik leren, deze vragen zo te gebruiken dat zij zich bewust worden van de semantische invulling van het gedrag van mens, dier, plant, ding (ad 1); van de wijze waarop personen enz. benoemd worden (ad 2); van de volledigheid of onvolledigheid van de tekst (ad 3); van de gegevens waarop het een en ander berust (ad 4); van de herkenbaarheid van de situatie (ad 5) en het taalgebruik (ad 6); van hun eigen oordeel (ad 7). Om dat te bereiken zal ik ze leren, met behulp van de zeven vragen een gegeven tekst te onderzoeken. Resultaat van zo'n onderzoek kan zijn dat zij bij het Taaltuinverhaal zich tekstspecifieke vragen als de volgende stellen.

- 1 *Ze kruipen* (regel 2, 11). Wat doen ze dan? Kruipen ze echt (ad 1)? Doe ik dat ook (ad 5)? Waarom juist in die stoel (ad 3)? Doe ik dat thuis ook (ad 5)? *Ze kruipen onder de wol*. Wat is dat (ad 1)? Wordt dat ook wel eens tegen mij gezegd (ad 6)?
- 2 *We nemen de temperatuur op* (regel 4) en *we waarschuwen de dokter* (regel 22). Wie doet dat dan, volgens het verhaal of volgens mij (ad 2)? Zegt mijn moeder dat ook zo (ad 6)?
- 3 *Ze moesten naar kooi* (regel 9). Wat moesten ze dan precies (ad 1)? Wordt dat ook wel eens tegen mij gezegd (ad 6)?
- 4 *Hein zegt iets* (regel 16) en *moeder zegt iets* (regel 18). Waarom zeggen ze dat (ad 3) en hoe weten ze dat (ad 4)?
- 5 *Hein bromde* (regel 22). Wat doet hij dan (ad 1)? Doe ik dat ook wel eens (ad 5)? *De dokter heeft een bromstem* (regel 26). Wát heeft hij dan (ad 1)?
- 6 *Allemaal griep* (regel 26)? Wie heeft dan griep (ad 2)? *De hele wereld ligt in bed* (regel 27). Wie ligt dan precies in bed (ad 2)?
- 7 *De dokter kneep Gerda in haar grote teen en gaf Hein een klap op de schouder* (regel 30). Waarom? Waarom daar? Waarom dat verschil (ad 3)? Doet mijn dokter dat ook zo (ad 5)? Wat vind ik daarvan (ad 7)?
- 8 *Vader vroeg iets* (regel 41). Wat doet hij dan? En doet hij dat ook (ad 1)?
- 9 *Je bent een kerel* (41). Wat ben je dan (ad 1)? Vind ik dat ook (ad 7)?
- 10 *Hein roept luid* (regel 44). Hoe gaat dat (ad 1)? Doe ik dat ook (ad 5)?
- 11 In het algemeen:

WIE	heeft doet is	WAT	WAAROM HOE WAAR WANNEER (ad 1, 2, 3)?
-----	---------------------	-----	---

Gaat dat ook zo bij mij, in mijn omgeving (ad 5)? Zijn het ook mijn woorden (ad 6)? Vind ik goed wat er gebeurt of gezegd wordt (ad 7)?

### Impliciete grammatica

Mijn methode van tekstinterpretatie sluit aan bij wat een leerling al weet.

Wanneer ik een leerling vraag, met zo min mogelijk zaken of personen uit te beelden wat zitten, spelen, slaan of geven is, dan mag ik het volgende verwachten. Zij kan de handeling *zitten* uitbeelden zonder hulp; om te spelen zal zij speelgoed of een klasgenoot nodig hebben; voor de handeling *slaan* zal ze een beroep doen op een ander; en om te kunnen geven heeft ze behoefte aan een ander plus een voorwerp.

Wanneer ik vervolgens een van haar klasgenoten vraag, wat zij heeft gedaan, dan verwacht ik antwoorden als de volgende. 'Zij heeft gespeeld. Zij zat op de grond. Zij heeft hem geslagen. Zij gaf haar een boek.' De leerling geeft dus één, twee of drie aanvullingen bij een werkwoord. Mijn taalkundige conclusie hieruit zal zijn, dat het betreffende werkwoord voor de leerling deze aanvullingen in zich sluit. Hiermee beweer ik niet, dat zij/hij weet wat taalkundigen zeggen, namelijk dat de werkwoorden *liggen* of *spelen* enkel om een onderwerp vragen, *slaan* ook om een voorwerp en *geven* om twee voorwerpen. Evenmin beweer ik, dat een leerling bijvoorbeeld *spelen* of *liggen* maar één enkele aanvulling zal geven of de handelingen zonder hulp van iemand of iets anders zal uitbeelden. Hierboven veronderstel ik in mijn voorbeeld immers, dat de leerling speelgoed nodig heeft bij haar uitbeelding, maar de leerling in haar verwoording zal zeggen: 'Zij heeft gespeeld'; omgekeerd nam ik aan, dat ze in de uitbeelding van zitten alleen zichzelf nodig heeft, maar dat ze in de verwoording een plaatsbepaling zal opnemen.

Wat ik wel beweer, is dat een leerling de ervaring heeft, wat een bepaalde handeling, gebeuren of toestand inhoudt en dat tot uitdrukking kan brengen: via haar uitbeelding of via haar verwoording. Om die ervaring gaat het mij, dus om de ervaring dat bij een handeling enz. er een of meer betrokkenen zijn die je niet kunt missen. Hoe veel dat er zijn, is allereerst aan de leerling ter beoordeling. Mocht zij menen dat bijvoorbeeld niet 'Zij speelt' mogelijk is, maar enkel 'Zij speelt met haar vriendin' of zelfs 'Zij speelt met haar

vriendin met de bal', dan heeft zij geen ongelijk, zo lang spelen voor haar spelen met iemand met iets is. Een leraar kan niet gaan vertellen, wat een leerling ervaart. En op bevel ervaringen (van een leraar) overnemen, is gelukkig niet mogelijk. Wat de leraar wel kan doen, is vertellen dat andere mensen andere ervaring hebben, dus wat volgens anderen kenmerkend voor bijvoorbeeld spelen is. In dat geval kan zij de kennis van de werkelijkheid van haar leerling vergroten. Dat doet zij ook, als ze ingaat op:

- de invulling die *iemand* of *iets* allemaal kan krijgen in een geheel als: *iemand speelt (met iets)* of *iemand geeft iemand iets*;
- de zaken waarvan het afhangt, wat precies wordt ingevuld;
- de betekenissen van de bepalingen, dus wat oorzaak en gevolg is, en de verbanden die ze binnen een tekst tot stand brengen.

Ik laat dat zien in *Moer* 1979: 6, pag. 30-37.

### Expliciete grammatica

De grammatica die ik expliciet maak, zal kennis van naamwoord, werkwoord, voorzetsel en verbindingswoord omvatten. Zie hiervoor mijn artikel in *Moer* 1979: 6. De expliciete kennis van het werkwoord zal er met name als volgt uitzien. Een werkwoord drukt een activiteit, gebeuren of stand van zaken uit. Afhankelijk van het werkwoord dat een taalgebruiker aanwendt, zijn bij de situatie één, twee of drie personen/zaken betrokken. Zie het lijstje hieronder van de respectieve groepen. De betekenis van het gekozen werkwoord bepaalt het aantal. Zo vraagt *liggen* om één betrokkene (*iemand* ligt), *slaan* om twee (*iemand slaat iemand*) en *geven* om drie (*iemand geeft aan iemand iets*). Het zijn voor de betekenis van het werkwoord noodzakelijke aanvullingen. Andere aanvullingen heten *vrij*, zoals die plaats, tijd, oorzaak of wijze betekenen, aangezien deze een nadere bepaling geven van wat het werkwoord uitdrukt. Traditioneel heten de noodzakelijke aanvullingen: onderwerp, voorwerp of naamwoordelijk deel; en de vrije aanvullingen: zelfstandige, veelal bijwoordelijke bepalingen.

LIGGEN	SLAAN	GEVEN
lopen	doden	toefluisteren
bloeien	lezen	beloven
staan	luisteren	schenken
hangen	kijken	verwijten
blaffen	plukken	aanreiken

geuren	vervelen	bezorgen
dromen	pesten	aanbevelen
bellen	bellen	zeggen
kraken	kraken	toestaan
koken	koken	tonen

Leerlingen hebben deze kennis al, in zoverre zij de werkwoorden kennen. Wat ik doe, is deze kennis expliciet maken, met het doel, ervan gebruik te maken in verband met tekstinterpretatie. Dat doe ik overigens zonder overbodige terminologie in huis te halen. Wat ik ze namelijk vraag, is het volgende:

- 1 Om welke (hoofd-)activiteiten, gebeurtenissen of standen van zaken gaat het in deze tekst? Heb je daar (inhoudelijk) kennis van, dus weet je wat ze betekenen?
- 2 Stel bij de verschillende (hoofd-)activiteiten enz. het aantal betrokkenen vast. Ga na, of deze in de tekst allemaal vermeld worden óf door jou uit context of situatie ingevuld kunnen worden. Mis je inlichtingen?
- 3 Wat nog meer bij de gegeven activiteiten enz. vermeld staat, zijn nadere aanduidingen/specificaties, namelijk van tijd, plaats, wijze, oorzaak (reden, doel, middel) of gevolg. Ga na, welke aanduidingen vermeld worden en welke niet. Mis je inlichtingen?

Dit zijn de drie vragen die ik al eerder op zinsniveau stelde, namelijk in hoofdstuk één. Het verschil is: ze zijn nu nauwkeuriger geformuleerd, op grond van een theorie waarmee ik — als het goed is — de leerling eerst kennis heb laten maken. Ik heb ze hier bovendien toegepast op tekstniveau. De methode laat beide mogelijkheden toe.

Aan elk van deze drie grammatische vragen moeten steeds de vier pragmatische vragen verbonden worden:

- 4 Zeggen degenen die aan het woord zijn ook, hoe zij het een en ander weten of heb jij daar een vermoeden van?
- 5 Doe jij dat ook of gebeurt dat ook in jouw omgeving?
- 6 Noem jij of jouw omgeving dat ook zo?
- 7 Hoe denk jij of jouw omgeving over wat je nu gehoord/gelezen hebt?

De wijze waarop ik leerlingen met vragen als deze vertrouwd wil maken, heb ik geschetst in *Taalbeschouwing* 1975, pag. 68 e.v.; 77 e.v. Zie ook Van Calcar 1981.

### En verder?

Wat mij betreft, hoeft een leraar met grammatica niet verder te gaan dan ik nodig oordeelde voor tekstinterpretatie. Maar zoals al gezegd, de praktijk laat zien, dat nogal wat leraren over deze grens heen reiken (Tordoir & Wesdorp 1979). Een gevolg is, dat er in het taalonderwijs *over het geheel genomen* niet zo veel verandert als ik zou wensen. Mijn hoop is, dat de wijze van ontleden en benoemen die ik in deel twee van dit artikel voorstel, een opening geeft naar een geleidelijke verandering van het hele taalonderwijs. In elk geval kies ik voor de kleine verandering die aansluit bij de praktijk van het onderwijs boven een revolutionair voorstel dat bestaat in de afschaffing van iets wat veel leraren niet afgeschaft willen zien. Liever een geringe verandering dan geen verandering, is mijn strategie. Daarom is het vervolg geschreven, waarmee ik me richt tot leraren die grammatica-onderwijs geven, maar bereid zijn dat op een wijze te doen die meer doelmatig is dan tot nog toe en waarmee zij bovendien leerlingen inzicht geven in het taalgebruik.

### Zinsordening

De grondslag van mijn tekstinterpretatie kan gebruikt worden voor de traditionele ontleding en benoeming. Dit kan gedaan worden zonder dat een leraar die al bezig is geweest met ontleden, gedwongen wordt opnieuw te beginnen. Zij kan namelijk de kennis die een leerling al heeft, ombuigen in de richting die zij wenselijk acht. Bijvoorbeeld, leerlingen van een basisschool of brugklas kunnen het volgende gehad hebben, blijkens de bronnen die ik raadpleegde.<sup>2</sup>

- 1 Ze hebben geleerd wat een persoonsvorm is, door te letten op (a) de veranderingen die een werkwoord kan vertonen in samenhang met een onderwerp; (b) door te letten op de tegenwoordige en verleden tijd; (c) door een zin tot een *ja/nee*-vraag te maken.
- 2 In aansluiting hierop hebben ze geleerd, dat het gezegde bestaat uit de persoonsvorm al dan niet samen met andere werkwoorden.
- 3 Ze hebben geleerd wat een onderwerp is: (a) de eerste aanvulling bij het gezegde; (b) of door zich af te vragen: *wie* of *wat* plus gezegde?; (c) of door na te gaan, welke woorden veranderen, als de pv van getal verandert.
- 4 Ze hebben geleerd wat een lijdend voorwerp is: (a) het is de tweede aanvulling; (b) of door

zich af te vragen *wie* of *wat* plus gezegde plus onderwerp?; (c) of door omzetting in de lijdende vorm.

- 5 Ze hebben geleerd wat een naamwoordelijk deel is door te letten op een koppelwerkwoord en het daarbij behorende deel.
- 6 Ze hebben geleerd wat een meewerkend voorwerp is door te letten op het voorzetsel *aan* of *voor* dat al dan niet bij het zinsdeel staat.
- 7 Ze hebben geleerd wat een bijwoordelijke bepaling is: (a) wat overblijft; (b) wat bij het gezegde hoort; (c) wat antwoord geeft op de vraag *wanneer?* *waar?* *hoe?* *waarmee?* *waarvoor?* met welke bedoeling?
- 8 Ze hebben *niet* geleerd wat een voorzetselvoorwerp is; als dit voorkomt, dan valt het onder 'dat wat overblijft' en wordt dus benoemd als bijwoordelijke bepaling.
- 9 Ze hebben geleerd wat een bijvoeglijke bepaling is: staat bij een zelfstandig naamwoord.

Een leraar kan als volgt van deze kennis gebruik maken.

1 Zij vraagt leerlingen: wat zijn werkwoorden? Geef er eens een paar! Waarom zijn dat werkwoorden? Hoe herken je ze (dus)?

Een antwoord dat zij kan krijgen, is: *werken, lopen, schieten, slapen, zitten*. Je kunt zeggen: ik *werk*, hij *werkt*, wij *werken*. Hierop doorgaand moet zij met nadruk vermelden: een werkwoord is altijd aan iets of aan iemand verbonden, aan een ik, een hij, een wij. Dus geen werkwoord zonder iemand of iets. Als je die verbinding maakt, dan krijg je een zogenoemde *modelzin*, een zin waarin het werkwoord tenminste links verbonden staat met een iemand of iets. Er kan ook rechts iets staan, maar daar gaan we later uitgebreid op in: *zij slaat (de hond)*.

Uit een verhaal kan zij werkwoorden laten halen, ter controle, of het klopt met wat zij beweert. Zij kan besluiten met de volgende richtlijn. Als ik voortaan vraag, wat werkwoorden zijn, dan luidt je antwoord min of meer als volgt. 'Woorden die een activiteit of toestand betekenen, bijvoorbeeld *lopen, slaan, zijn, geven*; je kunt er een modelzin van maken: *iemand loopt, iemand slaat (iemand), iemand is (iets), iemand geeft (iets aan iemand)*.'

2 Zij vraagt: wat is een persoonsvorm? Geef eens voorbeelden! Hoe herken je die? Vanwaar de naam?

Een antwoord dat zij blijkens mijn bronnen mag

verwachten, luidt: de persoonsvorm is een werkwoord; er hoort een persoon bij. Zij zal benadrukken, dat de persoonsvorm een werkwoord is *in een zin waar de iemand of iets al is ingevuld*.

Controle als boven. Zij kan besluiten met de volgende richtlijnen. Als ik je vraag, de persoonsvorm vast te stellen, dan doe je het volgende. 'Je kiest een werkwoord en je kijkt, of de iemand/iets is ingevuld. Dus, *loopt* — *hij loopt; lopen* — *de twee vriendinnen lopen*.' (Deze richtlijn geldt niet in het geval van een bevel, zodat zij daar later in moet voorzien: bij een bevel wordt de iemand aangesproken; die iemand is er dus wel, maar niet altijd uitgesproken. De richtlijn luidt dan: 'Je kiest een werkwoord en je kijkt, of de iemand/iets is ingevuld of aangesproken wordt.')'

3 Zij vraagt wat een gezegde is. Een antwoord: de werkwoorden van een zin. Zij kan als richtlijn geven: 'Het gezegde is de persoonsvorm samen met de andere werkwoorden uit de zin, als die er zijn.' Controle als boven.

4 Zij vraagt, wat een onderwerp is en hoe je dat in een zin vindt. Een antwoord: de eerste aanvulling bij het gezegde. Zij kan naar de regel toe werken: 'Het onderwerp is de iemand of het iets die bij het gezegde horen; de iemand of het iets van je modelzin.' Controle als boven. Een andere controle is de opdracht, modelzinnen van een werkwoord te maken.

Afhankelijk van het niveau kan zij meer of minder ingaan op de betekenis van de drie personen: de spreker, tegen wie deze spreekt en waarover gesproken wordt; op de overeenkomst in getal (in het algemeen) en in persoon (soms). Zij kan besluiten met de volgende richtlijn voor de vaststelling van het onderwerp. 'Je neemt het hele gezegde; je zet er aan de linker kant een iemand of iets bij; je hebt dan het onderwerp van een modelzin. Je kijkt dan, wie die iemand of dat iets in de gegeven zin is; je hebt dan het onderwerp dat je zocht.'

Een voorbeeld. Een leerling wordt gevraagd, wat het onderwerp van de zin is uit 'Griep!': *Vooruit dan maar riep hij luid*. Het gezegde is *riep* (roepen). De modelzin luidt: *iemand roept*. Wie is die iemand in de gegeven zin? Antwoord: *hij*.

5 Zij vraagt, wat een lijdend voorwerp is. In geval van een antwoord mag zij verwachten: de tweede aanvulling van het gezegde. Maar ook zonder zo'n antwoord kan zij als volgt doorgaan. Als je een werkwoord hebt, dan weet je vooraf, of er enkel een onderwerp bij hoort of méér. Zo

hoort bij *lopen* een, maar bij *slaan* twee aanvullingen: *iemand slaat iemand/iets*. Voor slaan zijn er nu eenmaal tenminste twee nodig. De eerste aanvulling heet zoals bekend onderwerp; de tweede heet *voorwerp* en wel *lijdend* voorwerp, als het geen voorzetsel bij zich heeft. Het is dus een aanvulling die sommige werkwoorden wel, andere niet hebben. Deze aanvulling kan wegblijven. Je kunt dan ook tegenkomen:

- 1 *iemand roept (iets)*  
*iemand pest (iemand)*  
*iemand slaat (de kat).*

Omdat je weet, dat die tweede aanvulling erbij hoort, noem ik haar *noodzakelijk*: ze is nodig voor de betekenis van het werkwoord. Dat kun je bijvoorbeeld merken als je uitbeeldt, wat *slaan* betekent. In dat geval heb je behalve jezelf nog een ander nodig, om te slaan.

6 Haar uitleg van het voorzetselvoorwerp, dat de in noot twee vermelde bronnen niet behandelen, kan die van het lijdend voorwerp nabijkomen: het is de tweede aanvulling, maar nu mét een voorzetsel. Ter vergelijking kan zij paren als de volgende aanbieden.

- 2 *Ik bemin iemand*      3 *Ik houd van iemand*  
*Ik zie iemand*              *Ik kijk naar iemand*  
*Ik verwacht iemand*      *Ik wacht op iemand.*

Zij moet ingaan op het voorzetsel en de kenmerken ervan: het hoort bij het werkwoord en heeft los daarvan geen betekenis. Zij kan besluiten met de volgende richtlijn. 'Als je ontleedt, neem dan het gezegde van de gegeven zin en kijk, welke aanvullingen nodig zijn. De aanvulling links is een onderwerp; de aanvulling rechts is een voorwerp: lijdend voorwerp indien zonder voorzetsel, voorzetselvoorwerp indien mét voorzetsel.' Voorbeeld:

- 4 *De gegeven zin: Tegen moeder zei zij dat*  
*Het gezegde: zei*  
*De modelzin: iemand zei iets tegen iemand.*

o              v      v  
                  lv    vv

*Conclusie: iemand — zij — o*  
*iets — dat — lv*  
*tegen iemand — tegen moeder — vv*

7 Zij vraagt, wat een meewerkend voorwerp is. Als antwoord kan zij iets horen over *aan* en *voor*. Haar uitleg moet een vervolg zijn op die uit de punten (5) en (6). Zij zal besluiten met de volgende richtlijn. 'De aanvulling rechts heet voorzetselvoorwerp indien er een voorzetsel voor staat; staat er al een lijdend voorwerp en is het

voorzetsel *aan* of *voor*, dan heet het voorzetselvoorwerp *meewerkend voorwerp*.' Voorbeeld:

- 5 *De gegeven zin: Moeder gaf haar eerst*  
*Het gezegde: gaf (geven)*

*De modelzin: iemand geeft iets aan iemand*

o              v      v  
                  lv    vv  
                  mv

*Conclusie: iemand — moeder — o*  
*aan iemand - haar - mw.*

(Voor een meer uitgebreide, ook didactische behandeling van het meewerkend voorwerp, zie mijn brochure *Taalbeschouwing* 1975, pag. 17-20.)

8 Zij vraagt, wat een bepaling is. Een antwoord: de rest. Haar uitleg: wat nog meer in een zin kan staan behalve de nodige aanvullingen, is een zelfstandige (bijwoordelijke) bepaling, die een betekenis kan hebben: van tijd, plaats, ontkenning, reden, gevolg, hoedanigheid, wijze. Omgekeerd, als een aanvulling die betekenis heeft, dan is ze een bepaling (bij het gezegde). Ze vormt een zogenaamde vrije aanvulling bij het gezegde. Ze kan erbij en voegt dan een nieuwe betekenis toe. De leraar besluit met de volgende richtlijnen. 'Als je een zin ontleedt, neem je het gezegde en je maakt er een modelzin van; je vermeldt dus de nodige aanvullingen. Je zoekt deze op in de gegeven zin en onderstreept ze. Wat er nog meer staat, is een zelfstandige (bijwoordelijke) bepaling-met-betekenis.' Voorbeeld:

- 6 *De gegeven zin: Vandaag geeft zij 3x de thermometer aan haar kinderen.*  
*Het gezegde: geeft (geven)*

*De modelzin: iemand geeft iets aan een ander*  
*iemand geeft een ander iets*

*Conclusie: vandaag (tijd), 3x (hoeveelheid)*  
*zijn de bepalingen.*

9 In vervolg op het voorgaande punt legt ze uit, dat een onzelfstandige of bijvoeglijke bepaling een vrije aanvulling is niet bij het gezegde, maar bij een zelfstandig naamwoord of voornaamwoord. Zij kan besluiten met de richtlijn: 'Onderzoek alle zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden in de zin. Wat erbij staat, heet een bijvoeglijke bepaling. Een handzaam middel in geval van zelfstandige naamwoorden vormt de vraag: *welke?* of *hoeveel?*' Voorbeeld:

- 7 *Gegeven: Gerda kroop in moeders stoel en Hein in die van vader.*

*Gevraagd: de bijvoeglijke bepalingen*

*Onderzoek: Gerda, moeders stoel, Hein, die*



van vader. *Welke stoel?*

*Conclusie: Moeders en van vader zijn bijvoegelijke bepalingen.*

10 Wat is een naamwoordelijk deel? Een antwoord: de aanvulling bij een koppelwerkwoord. Haar uitleg kan de volgende zijn.

Als je een modelzin van het gezegde maakt, dan moet je kijken, allereerst (a) wat het werkwoord betekent; (b) vervolgens of de aanvulling rechts een aanvulling is bij die van links. Zo ja, dan heet die aanvulling geen voorwerp, maar naamwoordelijk deel. Het werkwoord is dan *zijn*, *worden*, *blijven*. — Zij moet de betekenis van die werkwoorden grondig behandelen. *Zijn* is: gelijkheid; *worden* is: gelijkheid die er komt; *blijven* is: gelijkheid die blijft. Later komen de andere koppelwerkwoorden erbij. Zij kan ze voor die (nieuwe) gevallen leren als modelzin te maken, bijvoorbeeld: iemand schijnt iets TE ZIJN. Voorbeeld:

8 De gegeven zin: *Dat lijkt moeder verstandig*  
*Gezegde: lijkt (lijken)*

*De modelzin: iets lijkt aan iemand verstandig te zijn*

*Onderzoek: iets, is: verstandig*

*Conclusie: verstandig, is: naamwoordelijk deel.*

Zij besluit met de volgende richtlijn. 'Maak van het gezegde een modelzin; ga na, of er een gelijkheid is tussen onderwerp en aanvulling.'

*Waarom zo?*

Het verschil met de traditionele wijze van ontleden en benoemen is dit:

— Leerlingen vragen zich af, wat zij van het gezegde weten en bekijken op grond van hun bevindingen de gegeven zin. Op die manier profiteren zij van hun kennis van het Nederlands bij hun oplossing van de opgave: ontleed de zin!

— Zij houden zich bezig met de zin op basis van het centrale element van waaruit ze is opgebouwd (Glinz 1952, p. 92; Fink 1977, p. 3).

— Zij hoeven niet de hele zin te onderzoeken op bijvoorbeeld een naamwoordelijk gezegde, maar 'slechts' hun modelzin. Het geheel wordt zo tot een meer hanteerbare grootheid teruggebracht.

— Eerst stellen zij gezegde en onderwerp vast; daarna de tweede aanvulling van het gezegde; vervolgens het onderscheid tussen voorwerp en naamwoordelijk deel of dat tussen lijdend en voorzetselvoorwerp; tenslotte het onderscheid tussen een gewoon voorzetselvoorwerp en één dat meewerkend voorwerp heet. Als zij 'het

hoogste niveau' niet halen (hier de vaststelling van het meewerkend voorwerp) of niet het één na hoogste (hier de vaststelling van het voorzetselvoorwerp), dan kunnen zij nog wel een duidelijk ánder te onderscheiden niveau bereiken, bijvoorbeeld het onderscheid onderwerp en voorwerp of voorwerp en naamwoordelijk deel. Ook de traditionele grammatica lijkt zo'n opbouw te vertonen, maar er is een wezenlijk verschil. Een meewerkend voorwerp bijvoorbeeld is een noodzakelijke aanvulling. Voor mij dient een leerling dat te begrijpen, vóór zij hoeft te weten: dit zinsdeel is een meewerkend voorwerp. De laatste benoeming betekent slechts een verfijning van haar begrip. Als zij enkel begrijpt dat er sprake is van een nodige aanvulling, dan bewijst zij meer door te hebben van de structuur van een zin dan de leerling die meteen moet zeggen: meewerkend voorwerp of niet, en zijn benoeming afgekeurd ziet. Ik noem dat het alles-of-niets-beginsel van de traditionele grammatica. In de traditionele grammatica is iets goed óf fout *zonder meer*. Het gevolg van mijn aanpak is, dat een leraar niet meer de hele grammatica hoeft te onderwijzen en toch een fundament legt waarop anderen verder kunnen gaan. Immers, ook als zij zich beperkt tot het begrip 'nodige aanvulling', dan heeft zij al de grondslag gelegd voor het begrip van het meewerkend voorwerp, terwijl dat nu met de traditionele aanpak niet het geval is. OP DE BASISCHOOL zou de leraar zich dan ook kunnen beperken tot het fundament van de redkundige ontleding en benoeming, dus tot HET BEGRIJ VAN HET GEZEGDE EN ZIJN NODIGE AANVULLING IN ONDERSCHIED MET DE VRIJE AANVULLINGEN DIE BEPALINGEN HETEN.

— Zij leren ontleden op basis van een analyse van taal die zij ook bij tekstinterpretatie kunnen gebruiken: hoofdstuk één.

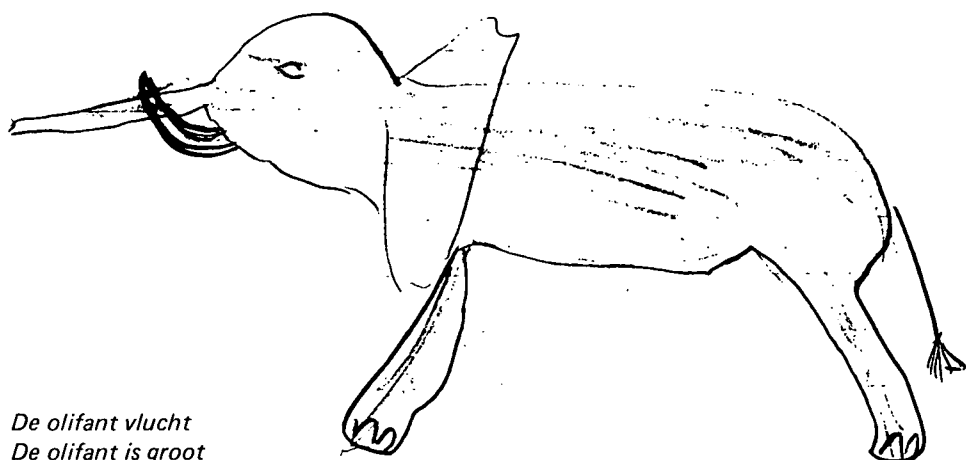
*Oefeningen*

Om de methode te oefenen zie ik de volgende oefeningen als mogelijk.

1 *Het werkwoord*. Een aantal opdrachten kunnen luiden:

— Noem wat je zoal door de dag doet of wat anderen zeggen dat je bent. Of zoek uit een verhaal een aantal werkwoorden. Rangschik wat je gevonden hebt, onder één van de drie volgende groepen: activiteit, gebeurtenis, toestand/rust.

— Beeld een activiteit uit. Lukt je dat ook met



*De olifant vlucht  
De olifant is groot*

een gebeuren of een toestand?

— Als je praat over een activiteit, gebeuren of toestand, dan noem je er altijd wel iets of iemand bij. Doe dat.

— Zie verder *Moer 1979: 6*.

2 *Het naamwoord*. Een aantal opdrachten kunnen als volgt luiden.

— Geef personen of zaken een naam. Met behulp van welke woorden doe je dat?

— Iemand of iets kun je met vele namen aanduiden. Doe dat eens.

— Benoem alles wat je in het vertrek ziet of bij jou in je kamer hebt of bij je thuis.

— Zie verder *Moer 1979: 6*. Zie ook *Taalbeschouwing 1975*, pag. 68-77.

3 *De modelzin*. Hiermee kan een leerling vertrouwd gemaakt worden door oefeningen als de volgende.

— De leraar geeft voorbeelden van werkwoorden die volgens haar 1, 2 en 3 aanvullingen eisen. Zij vraagt daarna leerlingen om zelf van bepaalde werkwoorden modelzinnen te maken en ze onder één van de drie te rangschikken. Zij bespreekt het resultaat en vraagt naar de redenering. Of zij laat werkwoorden uit een verhaal verzamelen en na gaan, tot welke groep ze behoren.

— Zij laat een handeling uitbeelden met zo gering mogelijke middelen maar wel zo, dat de betekenis wordt rechtgedaan. In geval van *geven* zou het aantal middelen drie zijn. Zij vraagt andere leerlingen de uitbeelding te verwoorden met behulp van een modelzin. Zij bespreekt het resultaat en vraagt naar de redenering.

— Zij vraagt om een tekening van iemand of iets

en vraagt na, wat ze getekend hebben of laat anderen uit de klas er bij schrijven wat ze erin zien. Het resultaat wordt vergeleken. Dit gebeurt tegen de achtergrond van de vraag, wat je per se nodig hebt als je een situatie verwoordt en wat onnodig ofwel vrij is.

(Wanneer een leerling aanvullingen opneemt als noodzakelijk waar de leraar dat niet zou doen, dan zou ik dat laten. Het gaat immers om haar ervaring. Anderzijds gaat het om het beginsel: een werkwoord vraagt allereerst om bepaalde aanvullingen, dus niet alles is even goed. Een voorbeeld. Voor mij luidt de modelzin van spelen: *iemand speelt*. Een leerling kan menen: *iemand speelt met iemand/iets*, omdat zij dat zo ervaart. In dat geval zal ik niet haar ervaring aanvechten, maar ten hoogste over mijn ervaring vertellen: ik kan ook zonder iemand of iets spelen. Meent zij daarentegen, dat de modelzin luidt: *iemand speelt met iemand op straat*, dan zou ik dat niet laten, aangezien *op straat* een plaats aanduidt en een aanvulling van plaats bij elk gezegde gezet kan worden.)

4 *De zelfstandige (bijwoordelijke) bepaling*. De leraar geeft bij een modelzin aanduidingen van plaats, tijd, wijze/hoedanigheid of oorzaak. Zij vraagt leerlingen daarna, ze zelf te maken. Of zij neemt een verhaal en laat zien, hoe vaak een plaats wordt aangeduid en hoeveel verschillende plaatsen. Idem voor tijd, wijze, oorzaak. Zij laat ze het daarna zelf doen. Wezenlijk is hier de ervaring dat plaats en tijd 'alom-tegenwoordig' zijn, in de meest verschillende gedaantes.

5 *De onzelfstandige (bijvoeglijke) bepaling*. De



Hlub 1972

*De mensen zwaaien (met hun arm)  
We nemen afscheid van moeder  
Moeder vertrekt (met de auto)*

leraar kan opdrachten als de volgende geven.

— Maak van zelfstandige naamwoorden een groter geheel, bijvoorbeeld op deze wijze: *het meisje — het grote meisje, het meisje van hiernaast, het meisje van de winkel, het kleine meisje dat aangereden werd.*

— Beschrijf heel precies over wie/wat je het hebt, zonder (meteen) van een werkwoord gebruik te maken, bijvoorbeeld als volgt: *de boom — de grote, kale boom vlak voor ons huis in Amsterdam; de boom die al helemaal kaal is aan het einde van de straat, achter de school.*

— Er staan verschillende bloempotten in de klas. Een leerling neemt er één in gedachten en beschrijft die zo, dat een andere leerling hem er nauwkeurig uithaalt.

— Ga in een verhaal na over wie het gaat en kijk hoe zij/hij er (talig) uitzien.

6 *Onderwerp en voorwerp.* De leraar kan de volgende opdrachten geven.

— Zij biedt werkwoorden aan die twee aanvullingen eisen, vraagt haar leerlingen van elk een modelzin te maken en de aanvulling links onderwerp, de aanvulling rechts voorwerp te noemen.

— Later vraagt zij ze, het voorwerp mét voorzetsel

voorwerp te noemen en het voorwerp zónder voorzetsel lijdend voorwerp.

— Nog later geeft zij werkwoorden met drie aanvullingen. Zij vraagt ze van elk een modelzin te maken en het voorzetsel voorwerp meewerkend voorwerp te noemen, als het werkwoord een bepaalde betekenis heeft en het voorzetsel aan bepaalde eisen voldoet.

7 *Naamwoordelijk deel.* De leraar kan opdrachten als de volgende geven.

— Vertel wat jij of iemand anders allemaal bent, wordt of je hele leven blijft.

— Maak van de werkwoorden *worden, zijn en blijven* modelzinnen. Wat merk je dan?

— Geef eigenschappen/kenmerken van een vrouw, een meisje, een vriend, een auto, een dier, enz. en ga na, wat voor werkwoord(en) je gebruikt.

— Wat betekenen *schijnen, blijken, lijken, heten*? Wanneer gebruik je die werkwoorden? Maak er modelzinnen van, zo, dat hun betekenis duidelijk blijkt.

— Maak van de volgende werkwoorden modelzinnen: ... Zie steeds, of er sprake is van overeenkomst/gelijkheid tussen de eerste en tweede aan-



*De man zit/rijdt (op een paard)  
Het paard steigert/rent/springt*

vulling.

8 *Ontleden en benoemen*. De leraar laat haar leerlingen modelzinnen maken met behulp van de gezegden uit gegeven zinnen, die ontleed moeten worden. Zij laat de verkregen modelzin vergelijken met de gegeven zin en hun conclusies trekken.

### Oproep

*Ik kom graag in contact met leraren van een basisschool of brugklas die de hier voorgestelde manier van tekstinterpretatie en/of ontleden met hun leerlingen verder willen ontwikkelen. De praktische ervaring die ik tot nog toe heb opgedaan, strekt zich uit tot een lerarenopleiding (D'Witte Leli, Amsterdam), tot de brugklas en 2-havo.*

*Telefoon: 020 - 430858.*

## Noten

- 1 De tekst is 'vreselijk', maar vormt geen uitzondering. Mijn keuze is bepaald door de vraag, wat een leraar die met zo'n tekst zit daarmee kan doen, als zij er afstand van wil nemen, maar het boek om welke reden dan ook niet weg kan gooien. Zie in dat verband Wim en Co van Calcar 1974.
- 2 Ik baseer me op de volgende bronnen:
  - De Taaltuin, taalmethode voor het basisonderwijs
  - Mijn taal, taalmethode voor de katholieke lagere school
  - Taal voor het leven, taalmethode voor de lagere school
  - E. Saraber *Spraakunst voor beginners* 1968
  - Deze hoort bij Taal voor het leven
  - J.P. Paulusse en J. Voorwinden *Taal. Spraakunst* 1970
  - K. van de Laarschot *Ontleden voor de lagere school* deel 1 en 2, 1970

Volgens het onderzoek van Tordoir en Wesdorp (1979), pag. 73 behandelt en bereikt een ruime meerderheid van de basisscholen een begrip van de grammatica dat gaat tot en met het lijdend voorwerp. Een grote meerderheid van de scholen behandelt ook het meewerkend voorwerp (86 procent), de bijvoeglijke bepaling (67 procent) en de bijvoeglijke bepaling (55 procent), maar 'ongeveer een derde (zegt) dat het merendeel van hun leerlingen deze onderwerpen niet leert beheersen'. Dat laatste geldt in nog sterkere mate voor het naamwoordelijk gezegde, dat door 43 procent behandeld wordt.

## Aangehaalde literatuur

- Wim van Calcar *Taalbeschouwing* DCN-cahier 2, Purmerend 1975
- Wim van Calcar 'Grammatica-onderwijs, een middel tot disciplineren' in: *Levende Talen* 362 (1981), p. 480-487
- Wim en Co van Calcar 'De bevrijding van het schoolboek' in: *Moer* 1974: 6
- DCN-cahier 8 *Omgaan met teksten in de klas* Groningen 1979
- Hans Glinz *Die innere Form des Deutschen. Eine neue Deutsche Grammatik* Bern 1952
- Stephan R. Fink *Aspects of a pedagogical grammar. Based on case grammar and valence theory* Tübingen 1977
- Utz Maas 'Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens', p. 174-201, inz. pag. 193-195, in: Th. Diegritz (Hrsg.) *Diskussion Grammatikunterricht* München 1980
- A. Tordoir & H. Wesdorp *Grammatica in Nederland* Amsterdam 1979