
Over de zinsgrens

De relatie tussen zinsopbouwonderwijs en leren interpungeren

Leren interpungeren lijkt onlosmakelijk verbonden met leren spellen. Maar de twee vaardigheden hebben weinig raakvlakken. Daarom, en gezien de beroerde resultaten van de huidige aanpak, ligt een benadering vanuit zinsopbouwperspectief meer voor de hand. Wie zo zinnen leert bouwen en beschouwen, vraagt zich namelijk toch al voortdurend af wat woorden met elkaar te maken hebben.

Leestekens en interpunctieregels

De spelling van de woordvormen in het Standaardnederlands is gebaseerd op drie beginselen en twee regels. Daarnaast kent het systeem nog tal van uitzonderingen, meer dan honderd problemen (*Spellingwijzer Onze Taal* 1998) en enkele 'speciale kwesties' (*Woordenlijst Nederlandse taal* 1995) zoals de tussenletter in samenstellingen. Desondanks is de schrijfwijze van woorden leerbaar en onderwijsbaar. Wie onzeker is over de spelling van een woord kan bovendien handboeken raadplegen. Dat de tekenset van een speller bestaat uit zesentwintig letters, drie accenttekens, één apostrof, één liggend streepje en één trema zal ook niemand betwisten. Met de leestekens tussen en binnen de zinnen in het Standaardnederlands is het heel anders gesteld. Er bestaat om te beginnen geen duidelijkheid over de omvang van de tekenset. Van Dale's *Groot Woordenboek* onderscheidt in de elfde en twaalfde druk (1984, 1995) bijvoorbeeld negen leestekens, Burger en De Jong (1997) onderscheiden er tien en Van Dale's *Groot woordenboek hedendaags Nederlands* somt er in zijn derde druk (2002) bij het lemma 'leestekens' elf op. Renkema (2002) behandelt er ook elf, maar niet die van Van Dale's *Hedendaags*.

Ook in de regelgeving is onduidelijkheid troef. Zo meldt Renkema dat een sluitend systeem voor het gebruik van de leestekens niet bestaat,

maar geeft hij toch ruim honderd regels (o.c., p. 345). Burger en De Jong stellen: 'Er zijn een paar harde voorschriften (zo eindigen alle zinnen met een leesteken), maar veel wordt overgelaten aan de smaak van de schrijver' (o.c., p. 378). De schaarse interpunctieregels die er zijn, verheugen zich overigens in een grote bekendheid. Iedereen die (semi-)professioneel in het Nederlands schrijft, weet bijvoorbeeld wanneer er tussen twee persoonsvormen een komma komt, dat de uitbreidende betrekkelijke bijzin en de bijstelling tussen komma's geplaatst worden en dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt, eventueel met een vraag- of uitroepetekens. Is interpunctie gewoon minder goed geregeld dan spelling, of is er meer aan de hand? Dat wordt duidelijk bij toepassing van de interpunctieregel die stelt dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. Dat is wellicht de bekendste interpunctieregel, in ieder geval de eerste die taalgebruikers op school leren. Twee voorbeelden volstaan, toegepast op een tekstfragment bestaand uit zeven zinsconstructies en één los woord'.

(A)

De jongens en meisjes zitten binnen achter glas. Ze bewegen sloom. Soms doet er een zijn mond open en weer dicht. Pepijn blijft even staan kijken, dan springt hij op zijn fiets en racet er vandoor. Nu kan het nog. Hihi.

(B)

De jongens en meisjes zitten binnen. Achter glas. Ze bewegen sloom. Soms doet er een zijn mond open. En weer dicht. Pepijn blijft even staan kijken. Dan springt hij op zijn fiets en racet er vandoor. Nu kan het nog. Hihi.

Dat deze regel op ten minste twee manieren toepasbaar is op één tekst geeft te denken. Als de regel eenduidig was, zou het fragment immers uit een voorspelbaar aantal zinnen bestaan, zoals ook maar één manier is om de 37 verschillende woordvormen in het fragment te spellen. De A-versie van het fragment bestaat echter uit zes zinnen, de B-versie uit negen, en beide zijn goed. En daarmee zijn niet alleen de mogelijkheden nog niet uitgeput, evenmin is dit het enige tekstfragment waarin naar believen

met zinsgrenzen geëxperimenteerd kan worden. Dat kan in allerlei teksten, in allerlei fragmenten. Tegenover het gesloten spellingsysteem met zijn scherpe onderscheid tussen 'goed' en 'fout' staat dus het veel opener systeem van de interpunctie, dat weinig regels kent, en des te meer mogelijkheden.

Merk in dat verband trouwens op dat in de A-versie de grens tussen *tussen Pepijn blijft even staan kijken* en *dan springt hij op zijn fiets* met een komma gemarkeerd is, terwijl daar in de B-versie een punt staat. Bovendien zijn in de B-versie prominent zinsgrenzen ingelast: *achter glas* en *en weer dicht* zijn als zin gecodeerd. En dat is niet zomaar gebeurd. Samen met de grens tussen *Pepijn blijft even staan kijken* en *dan springt hij op zijn fiets* bewerkstelligen die twee extra grenzen een pittige opeenvolging van impressies, wat maakt dat het geheel, kort als het is, levendiger aandoet dan de A-versie, misschien ook meer tot de verbeelding spreekt. Het is een stilistisch effect, meer niet, maar het is een effect dat er wezen mag. Merk ook op dat kennelijk niet vaststaat wat eigenlijk een zin is. Immers, *En weer dicht*. kan met evenveel recht een zin genoemd worden als *Pepijn blijft even staan kijken, dan springt hij op zijn fiets en racet er vandoor*. 'Een algemeen bevredigende definitie van de zin is moeilijk te geven,' aldus de ANS, maar hij 'vormt in ieder geval conceptueel en formeel een op zichzelf staand geheel dat uit één of meer woorden bestaat' (ANS, p. 1086). De 'grote' Van Dale citeert onder meer de taalkundigen Reichling en De Groot, die de zin of zinnen respectievelijk definiëren als 'het door een voltooide muzische melodie gekenmerkte woord of woordcomplex' en als 'zelfstandige eenheden van klankvorm met groeps karakter, die één woord of een combinatie van woorden omvatten' (Van Dale 1995, p. 3684; Van Dale's *Hedendaags* volgt de ANS). Van recenter datum is Kloosters opmerking dat, omdat 'het begrip "grammaticale relatie" een cruciale rol speelt', eigenlijk 'de hele grammatica (...) de definitie van het begrip "zin" vormt (Klooster 2001, p. 106-7). Kort en goed komt het erop neer dat woordgehele die semantisch, syntactisch en melodisch op zichzelf kunnen staan, zinnen genoemd kunnen worden, en dat dergelijke woordgehele zich in hun geschreven vorm manifesteren door met een hoofdletter te

beginnen en met een punt te eindigen. Als die conclusie klopt – en voorlopig wijst niets erop dat hij niet klopt – is het gerechtvaardigd om te constateren dat 'de zin' niet bestaat. Bovendien blijkt nu dat die ene zogenaamde harde interpunctie-regel geen voorschrift is, maar een criterium. Immers, alles wat semantisch, syntactisch en melodisch – kortweg: grammaticaal – een eenheid vormt, met een hoofdletter begint en met een punt eindigt, verdient gewoon het etiket 'zin'. Dat interpunctie minder goed geregeld is dan spelling laat zich dan ook verklaren uit het gegeven dat van woorden wel vaststaat wat het zijn en welke vormen ze kunnen aannemen maar van zinnen niet. Dat maakt ook de systemen wezenlijk onvergelijkbaar. Er zijn geen raakvlakken.

Hoe basisschoolleerlingen interpungeren

Wie interpungeert codeert semantische, syntactische en melodische relaties tussen woordgehele door de gehelen die op zichzelf kunnen of moeten staan te beginnen met een hoofdletter en af te sluiten met een punt, een vraagteken of een uitroepteken. Dat klinkt niet alleen ingewikkeld, dat is ingewikkeld; ingewikkelder dan correct spellen of foutloos formuleren, zoals af te leiden is uit een verzameling van 244 fantasieverhalen en brieven aan leeftijdgenootjes of juf, geschreven door leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool, schrijfwerk dat de Citogroep tussen 1993 en 2000 verzameld heeft ten behoeve van de periodieke peilingen van het onderwijsniveau. Zoals tabel 1 laat zien, staat in acht van de tien teksten van zowel leerlingen halverwege de basisschool (groep 5) als leerlingen aan het einde van de basisschool (groep 8) ten minste één zinsbouwfout. In meer teksten, in het geval van vijfdegroepers in zelfs veel meer teksten staat ten minste één spelfout. Evenveel moeite hebben vijfdegroepers met het correct coderen van zinnen ('interpunctie-fouten'). En hoewel achtstegroepers daarmee minder moeite hebben, vormt het voor hen wel het grootste struikelblok. Het coderen van semantisch, syntactisch en melodisch samen-hangende woordgehele die op zichzelf kunnen staan, vormt daarmee de grootste bron van fouten in beide groepen. In slechts negentien van de 244 teksten (8%) zijn dergelijke woordgehele met

Tabel 1
Taalverzorgingsfouten in schrijfwerk op de basisschool; percentages teksten waarin een fout ten minste één keer werd aangetroffen

	Groep 5	Groep 8	Totaal
Totaal aantal teksten	112	132	244
Eén of meer interpunctiefouten*	95	90	92
Eén of meer spelfouten	95	82	88
Eén of meer zinsbouwfouten	79	80	79
* <i>Interpunctie betreft hier alleen het correct aangeven van zinsgrenzen</i>			

de juiste leestekens als 'zin' gecodeerd. Zes van die teksten zijn geschreven door vijfdegroepers, dertien door achtstegroepers.

Wat lijkt op de basisschool het belangrijkste struikelblok te zijn bij het aangeven van zinsgrenzen? Voor alle duidelijkheid onderscheid ik het toepassen van codeerprincipes van het gebruiken van verkeerde tekens.

Codeerprincipes

Codeerprincipes van leerlingen laten zich onderverdelen in de groep van de samen-

hangende woordgehlen, de groep van samenhangende tekstgehlen en een restgroep. Leerlingen die het principe van de samenhangende tekstgehlen hanteren, beginnen niet een zin maar een compleet stuk tekst met een hoofdletter, en sluiten ook niet een zin maar een compleet stuk tekst af met een punt. Er staan dan ook meestal veel te weinig leestekens in hun teksten, hun 'zinnen' zijn veel te lang. Leerlingen die het principe van de samenhangende woordgehlen hanteren, plaatsen veel meer punten omdat zij de veel kleinere woordgehlen coderen. Het verschil tussen de codeerprincipes

Tabel 2
Toegepaste codeerprincipes bij het aangeven van zinsgrenzen in schrijfwerk op de basisschool; percentages teksten onderscheiden naar gehanteerd principe

	Groep 5	Groep 8	Totaal
Totaal aantal teksten	112	132	244
<i>Principe van de samenhangende woordgehlen</i>	26	40	34
Semantisch, syntactisch en melodisch principe	22	34	29
Semantisch en syntactisch principe	4	6	5
<i>Principe van de samenhangende tekstgehlen</i>	44	54	49
Episodisch principe	38	48	43
Holistisch principe	6	6	6
<i>Anders</i>			
Andere principes	6	0	3
Geen principes	15	4	9
Niet in de beoordeling betrokken*	9	2	5
* <i>Niet in de beoordeling betrokken zijn zes ultrakorte, niet-geïnterpungeerde teksten, en zes teksten waarin leestekens en letters onvoldoende van elkaar te onderscheiden waren.</i>			

is soms dan ook in één oogopslag te zien aan het werk van de leerlingen. De restgroep houdt er geen of andere principes op na. (Voor voorbeelden, zie hierna.) Uit tabel 2 blijkt dat het principe van de samenhangende woordgehele door ruim eenderde van alle leerlingen toegepast wordt, het principe van de samenhangende tekstgehele door bijna de helft. Royaal tien procent van alle leerlingen past ook andere of helemaal geen principes toe. De aard van het werk lijkt bij het toepassen van een bepaald principe geen rol te spelen, halverwege noch aan het einde van de basisschool; een brief aan juf, een brief aan een leeftijdgenootje, een fantasieverhaal – op de zinsgrenzen heeft het geen effect. Het mag dan te ver voeren om op grond hiervan vast te stellen dat de zin inderdaad niet bestaat, de constatering dat het een onnatuurlijk taalbouwsel is, lijkt niet overdreven.

Principe van de samenhangende woordgehele

In ruim een vijfde van het schrijfwerk van leerlingen in groep 5 en in eenderde van het werk van leerlingen in groep 8 resulteert de toepassing van het principe van de samenhangende woordgehele in zinsgrenzen op de semantisch, syntactisch en melodisch geëigende plaatsen, en verder nergens. Maar van de leerlingen die dit principe toepassen, laat ook bijna een zevende het melodisch principe niet meewegen, iets wat pas opvalt als er bijvoorbeeld afhankelijke bijzinnen in het werk voorkomen, zoals het fragment bij (C) laat zien. Het fragment is afkomstig uit een fantasieverhaal over twee regenlaarzen die uit wandelen gingen, geschreven door Maaïke uit groep 6². De regelval is die van de schrijver; de woorden *Er waren eens* zijn in de schrijfofdracht gegeven.

(C)

Er waren eens *Twee regenlaarzen*.
Die gingen een zoekje brengen aan de
dierentuin in obbelekom. Die dierentuin
heten: Ober wan wegen de pinguis. Toen ze
bij de kassa waren. Was er een hele rij
met mensen. (...)

Dat dit geen vergissing is, maar een consequent toegepast codeerprincipe, blijkt uit de rest van het werk, waarin precies dezelfde fout nog vijf maal herhaald wordt, van *Toen ze eindelijk in de*

dierentuin waren. Zagen ze de papagaaien. tot het eind van het verhaal: *Toen de laarsen beneden waren. Gingen ze terug naar de kast met de andere schoenen*. Bovendien gebruikt de schrijver één maal een verduidelijkende toevoeging achteraf die ze ook als zin codeert, zie (D); ook dat wijst erop dat zij de zinsmelodie niet als codeerprincipe gebruikt.

(D)

Toen hij naar boven ging. Waren de laarsen weg.
Meneer pappetje en Mevrouw Tuttelum. Ze waren
naar beneden gevallen van de flat.

Werk van leerlingen die dit principe hanteren, telt dus stelselmatig te veel zinnen, maar op een aanzienlijke portie daarvan is niets aan te merken, hoewel het wel opvalt dat ze allemaal ongeveer even lang zijn. In teksten voor beginnende lezers wordt dit codeerprincipe overigens ook wel eens toegepast, waarschijnlijk ten gevolge van de AVI-terreur, zie hiervoor Van de Gein 2002.

Principe van de samenhangende tekstgehele

Om en nabij de helft van alle leerlingen (groep 5: 44%; groep 8: 54%) hanteert bij het coderen van zinnen het principe van de samenhangende tekstgehele. Een minderheid van zes procent van de leerlingen uit beide groepen gaat daarbij holistisch te werk: zij beginnen hun werk met een hoofdletter en sluiten het af met een in veel gevallen fors uitgevallen of uitbundig versierde punt. Maar verreweg de meesten gebruiken hoofdletter of punt, soms beide, zoals Xavier uit groep 7 het doet in (E) hierna: ze bakenen er geen zinnen mee af, maar grotere gehele die ik in navolging van Kress (19-94) tekst-episodes noem. Het verhaal van Xavier bestaat uit zeven van zulke episodes die elk, als waren het alinea's, op een nieuwe regel beginnen.

(E)

Er waren eens *twee regenlaarzen die lagen op de*
afafshoop.
die waren nog heel, heel mooi ze kosten in ieregeval
nog 50 gulden van waarden.
toen op een dag kwam er een armeman die had alleen
maar een jas een overhemd en een broek die verschurd
waren.

*en die arme man zag ze liggen hij rende en rende
opde afalhoop af, en pakte ze meteen toen trok hij
ze razendravend snel aan wand hij vond ze
zomooi!*

hij riep: "Joepie"! en rende weg.

*het leeken wel toverlaarzen want hij rende 150 km
per uur en dat was ook zo.*

*toen hij in australië was zag hij een heel
heel mooi groot huis voor zich staan en daar
woonde hij voortaan hij werd rijk en hij
levden nog lang en gelukkig.*

De populariteit van het episodisch codeer-principe is opvallend en interessant. Er blijkt immers uit dat veel leerlingen als zij schrijven wel betekenisvolle relaties en samenhangen tussen en binnen de kleinere gehelen van een groter geheel onderscheiden, en goed ook, *maar niet op syntactisch niveau*. Ze coderen de structuur van de tekst in plaats van die van de taal. Overigens zijn de afzonderlijke tekstepisodes die leerlingen onderscheiden niet altijd groter dan semantisch, syntactisch en melodisch samenhangende woordgehelen. De eerste, derde, vijfde en de enigszins krakkemikkige zesde episode in (E) zijn daar voorbeelden van. In zo'n geval lijkt een schrijver het codeerprincipe voor de zin feilloos te hanteren. Het episodisch principe garandeert namelijk dat gecodeerde grenzen altijd op een semantisch, syntactisch en melodisch daarvoor geëigende plaats vallen. Het garandeert alleen niet dat er ook voldoende grenzen gecodeerd worden. Wellicht geeft tabel 2 dan ook een geflatteerd beeld van het percentage teksten dat volgens het principe van de semantisch, syntactisch en melodisch samenhangende woordgehelen gecodeerd is. Vormt de hantering van het episodisch codeerprincipe een noodzakelijke tussenstap van 'holistisch interpungeren' naar het interpungeren van semantisch, syntactisch en melodisch samenhangende woordgehelen? Op die vraag geven deze gegevens geen antwoord. Uitgesloten is het - louter speculatief - natuurlijk niet.

Geen of andere principes

Geén principes hanteren de leerlingen die één blok tekst produceren, zoals bij (F) hierna, een tekst van Frans uit groep 6. De in de opdracht gegeven woorden *Er waren eens* heeft hij niet

gebruikt; het middengedeelte van zijn verhaal, waarin de laarzen besluiten een uitgebroken stier te vangen, is korthedshalve komen vervallen.

(F)

*de laarzen lage nast elkaar in de kast
toen zij de één laars tegen de andere laars
zullen we gaan wandelen ja dat doen we
ze ginen door het schuur raampje naar
buiten en daar liepen ze maar ze*

(...)

*ze geritzel in de bosjes ze keeken tusen
de bladeren ja er zat één stier in de
bosjes ze pakten de grooten doek
wat meer een laken leek toen gooden doek ja ze
heben een toen ginen ze naar het circus en toen
naar huis*

Beduidend meer vijfde- dan achtstegroepers (15% versus 4%) produceren werk zoals bij (F); als de schrijvers ervan al iets weten van interpunctie, laten ze dat niet blijken. Leerlingen die in dergelijke tekstblokken elke regel beginnen met een hoofdletter en die eventueel ook afsluiten met een punt geven er wel blijk van iets te weten van interpunctie, maar hanteren een verkeerd principe, net als leerlingen die een grens coderen midden in een woordgroep. In de door de Citogroep verzamelde brieven en verhalen zijn aldus gecodeerde teksten allemaal van de hand van vijfdegroepers (3% van het totaal), en was het 'regel = zinprincipe' het meest frequent. Erik uit groep 6 hanteert dat principe ook, het fragment bij (G) is van zijn hand.

(G)

*Er waren eens drie regenlaarzen een
Een gemeene schoen: de regen laar
Zen gingen zwemmen en de schoen
Was in de buurt en het is gevaar-
Lijk en de schoen pakte een van
(...)*

Ik besluit deze bespreking van de codeer-principes met de constatering dat veel basisschoolleerlingen hun schrijfwerk wel in zinnen willen opdelen, maar dat ze niet weten hoe ze dat moeten doen, zelfs niet in groep 8. Dat hangt zonder enige twijfel samen met het

gegeven dat in taalmethodes het leren interpungeren gereduceerd is tot het schrijven van een hoofdletter aan het begin van een zin, en het plaatsen van een leesteken aan het eind, en dat die vaardigheid over het algemeen deel uitmaakt van het leren spellen. Door gebrek aan kennis over waar zich zo'n zinseinde zoal voor zou kunnen doen, lijken leerlingen dan ook vooral intuïtief te werk te gaan. En zo gezien brengen ze het er dan niet eens zo heel slecht vanaf!

Leestekens

Dat brengt me bij het punt dat basisschoolleerlingen die het codeerprincipe voor de zin wel onder de knie hebben, er nog niet zijn. Ze moeten namelijk ook de juiste leestekens gebruiken. De juistheid van zo'n teken is natuurlijk alleen maar te beoordelen als het staat waar het hoort te staan. Dat is in 161 van de 244 door de Citogroep verzamelde teksten het geval. In negentien daarvan (12%) zijn alle tekens ook correct. Zes van die negentien zijn geschreven door leerlingen halverwege de basisschool, dertien door leerlingen aan het einde. In bijna de helft van de 142 andere teksten (68; 48%) ontbreekt ten minste één keer een hoofdletter aan het begin van de zin. In ruim een kwart (39; 27%) staat ten minste één keer een ongebruikelijk teken, zoals een streepje aan het eind of het begin van een zin, of begint elke nieuwe zin op een nieuwe regel. Ook in een kwart (36; 25%) ontbreekt ten minste één keer een zinseindeteken, en in ruim een vijfde (30; 21%) wordt ten minste één zin door het verkeerde zinseindeteken afgesloten, meestal door een punt, terwijl er een vraagteken had moeten staan. En dat al die procenten samen sommen tot 121 komt natuurlijk doordat in een en dezelfde tekst meer dan een soort fout gemaakt kan worden.

Leren interpungeren vanuit zinsopbouwperspectief

Alles samengenomen is het niet overdreven om te constateren dat Nederlandse basisschoolleerlingen zwak interpungeren - en dan blijft het gebruik van de komma, de dubbele punt en de aanhalingstekens nog buiten beschouwing. Gerichte instructie is geen overbodige luxe. Liefst wordt die instructie gekoppeld aan onderwijs waarin het toch al draait om

grammaticale relaties. Spellingonderwijs biedt hier dus geen soelaas, en traditioneel grammaticaonderwijs ook niet. Dat onderwijs, of wat daar nog van rest, heeft immers als doel dat leerlingen leren ontleden en benoemen. Daardoor krijgen ze amper inzicht in de taalstructurele rollen van de onderscheiden woorden en zinsdelen, laat staan in hun onderlinge samenhang, zodat de basis voor instructie in interpunctieprincipes ontbreekt. Een benadering vanuit zinsopbouwperspectief ligt meer voor de hand. In de taalmethode *Zin in taal* maakt het leren hanteren van interpunctieprincipes deel uit van de leerlijn zinsbouw. De lessen zijn gebaseerd op ervaringen met de leergang 'Zinnen bouwen', die een positief effect had op schrijfwerk van leerlingen (zie Van de Gein 1991, 1992a, 1992b). Het taalstructurele houvast verwerven de leerlingen in een langlopende lessenreeks waarin, ingebed in een betekenisvolle, verhalende context, allerlei woordgehelen centraal staan. De hele reeks is losjes opgehangen aan de zogenaamde grammaticale hoofdklassen van zelfstandig naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijk naamwoorden. 'Losjes', omdat de woordgehelen die de leerlingen leren kennen niet louter woordsoortelijk gedefinieerd zijn. Onder 'woorden voor mensen, dieren of dingen', de grammaticale hoofdklasse der zelfstandigheden, worden in *Zin in taal* bijvoorbeeld zelfstandig naamwoorden met alles erop en eraan gerekend. Woordgehelen zoals *Pepijn, de meisjes, de kat van Sofie, twee pasgeboren visjes, het boek, lelietjes of de kwaadheid* zijn dus allemaal 'woorden voor mensen, dieren of dingen'. 'Losjes' bovendien omdat *Zin in taal* ook woorden kent voor waar iets gebeurt (*thuis*, bijvoorbeeld) en voor wanneer iets gebeurt (zoals *onder het strijken*); taal- en redekunde lopen hier bewust dooreen. In drie leerjaren (de eerste les in deze reeks staat op pagina 8 van het eerste taalboek voor groep 4, 'A1', de laatste op pagina 123 van het tweede taalboek voor groep 6, 'C2') ontwikkelen de leerlingen niet alleen het besef dat er voor van alles en nog wat een beperkte, dus overzichtelijke hoeveelheid van dergelijke woordgehelen bestaat, ze leren ook dat en hoe woorden voor bijvoorbeeld mensen, dieren of dingen (*Jet, de mug, de gordijnen*) en de woorden voor wat die doen (*uit bed komen, zoemen, zacht-*

jes waaien) aaneen te smeden zijn: *Jet komt uit bed. De mug zoemt. De gordijnen waaien zachtjes.* Dergelijke 'zinnen' staan in het onderwijs bekend als 'hele zinnen', in de taalkunde als enkelvoudige hoofdzinsconstructies, met als wezenskenmerk de persoonsvorm van een werkwoord, de spil waarom het draait. (Zie hiervoor onder meer Den Hertog 1973, p. 15 e.v., Balk-Smit Duyzentkunst 1994, p. 145 e.v.; er zijn ook wel leerkrachten die menen dat het in deze lessenreeks primair om de persoonsvorm van het werkwoord gaat!) Hoofdletters en zinseindetekens, waarnaar in deze lessen overigens geen expliciete aandacht uitgaat, zijn in de serie niet aan deze 'hele zinnen' voorbehouden. Ook de juist in de verhalende context betekenisvolle zelfstandige woordgehelen, zoals *De maat slaan.* en *Lachen en met de muziek meedeinen.* ('woorden voor wat mensen doen') of *Wereldberoemd en hartstikke goed.* en *Lekker op dreef.* ('woorden om iets te beschrijven'), beginnen gewoon met een hoofdletter en eindigen gewoon met een zinseindeteken. Het voortschrijdende inzicht in grammaticale relaties ondersteunt leerlingen als zij in een tweede lessenreeks het semantisch, syntactisch en melodisch codeerprincipe leren toepassen. Ook dit is een langlopende reeks: de eerste les staat op pagina 26 van het eerste taalboek voor groep 5, 'B1', de laatste op pagina 108 van het tweede taalboek voor groep 8, 'E2'. Bij alle lessen, veertig in totaal, hoort een werkblad (een pagina in een werkboek) waarop leerlingen niet alleen kunnen zien dat alle soorten woordgehelen die ze kennen met een hoofdletter kunnen beginnen en met een punt kunnen eindigen, maar waarop ze, te beginnen in groep 6, ook zelf experimenteren met het leggen en verleggen van de grenzen tussen woordgehelen. Experimenteren, alleen of in een groepje, met elkaar praten over de resultaten en ontdekken dat alles wat je maakt zich laat beschouwen en veranderen is essentieel in deze lessenreeks. Essentieel is ook dat het op de werkbladen gegeven taalmateriaal in een verhaal ingebed is en dus ook altijd ergens over gaat. (Zie ter illustratie hiervan ook de noot bij de A- en de B-versie van het Pepijnfragment.) De betekenisvolle context geeft mede sturing bij het zoeken naar de semantisch, syntactisch en melodisch meest geëigende grenzen en maakt

het ook mogelijk om te praten over de gekozen grenzen, niet alleen over wat doodgewoon fout is, ook over wat, gegeven de context, stilistisch effectiever is. Dat niet alle leerlingen het daarover met elkaar eens zullen of hoeven zijn, spreekt vanzelf. Wezenlijk is bovendien dat de vraag waar de leerlingen voor komen staan, 'Waar zet ik een punt?', dezelfde is als de vraag waarmee ze geconfronteerd kunnen worden als ze teksten schrijven. Deze lessenreeks bereidt hen daarop nog verder voor met schrijfoopdrachten die, uiteraard, niet op afgeronde tekstgehelen gericht zijn, maar uitsluitend op afgeronde woordgehelen. In zulke opdrachten brengen leerlingen bijvoorbeeld hun gedachten over een bepaald onderwerp (familie, knuffels, een wereld zonder mensen, uitlachen, gedaanteverwisselingen...) onder woorden op acht steeds langer wordende schrijfgeregels door op de eerste regel één kernachtig woord te schrijven, op de tweede een geheel van twee woorden, op de derde een geheel van drie en zo maar door; er zijn ook wel leerkrachten die menen dat het in deze lessenreeks primair om leren formuleren gaat! In dezelfde lessenreeks leren de leerlingen welgeteld tien leestekens kennen, van punt en vraagteken (en hoofdletter) in groep 5 tot en met de gedachtestreep en het beletselteken in groep 8. Met de meest gebruikte oefenen ze vaak, van de minder alledaagse zien en proberen ze de mogelijkheden³.

Besluit

In de elfde en twaalfde druk van de 'grote' Van Dale staat 'dat men het juiste gebruik der leestekens, behalve door bij zijn eigen oor te rade te gaan, het best kan leren door het lezen van goede schrijvers, die aandacht tonen te hebben voor dit stijlmiddel' (*Groot Woordenboek* 1984, p. XXXVIII; 1995, p. XLV). Mij is het een raadsel hoe iemand die het interpungeren nog niet onder de knie heeft, toch vaststellen kan welke goede schrijvers die aandacht voor leestekens dan tonen te hebben, maar er zijn ongetwijfeld taalgebruikers die zich het achterliggende principe zelfstandig eigen maken; ook de gegevens van de Citogroep lijken in die richting te wijzen, zie tabel 2. Maar veel taalgebruikers, en jongere zeker, kunnen gerichte instructie goed gebruiken, zowel in het onderscheiden van semantische, syntactische en

melodische woordgehelelen als in het coderen van de relaties tussen die woordgehelelen. En dat alles voor de hoofdletter en de punt. Want zoals de in de eerste eeuw van onze jaartelling optredende advocaat en hoogleraar Quintilianus al zei: 'De vaardigheid tot interpungeren moge dan geen grote deugd zijn, als je die niet bezit kun je tijdens je optreden de rest wel vergeten.' (Quintilianus 2001, p. 588)

Literatuur en noten

- 1) Het tekstfragment is afkomstig uit een zinsbouwles in het werkboek bij het *Zin in taal*-deel bestemd voor groep 8 van de basisschool (p. 2). De les heet Guppy's en het geciteerde fragment beschrijft wat Pepijn, een achtstegroeper, op zijn vrije woensdagmiddag ziet als hij langs het Ichthuscollege rijdt, een school voor voortgezet onderwijs. Voor de volledigheid hierna de zeven zinsconstructies tussen vierkante haken, en tussen punthaken het voornaamwoord waarin de vijfde en de zesde zinsconstructie samengetrokken zijn. Het losse woord 'hihi', een klanknabootsend tussenwerpsel, staat apart. [*de jongens en meisjes zitten binnen achter glas*] [*ze bewegen sloom*] [*soms doet er een zijn mond open en weer dicht*] [*Pepijn blijft even staan kijken*] [*dan [springt hij op zijn fiets]*] [*en racet <hij> er vandoor*] [*nu kan het nog*] hihi
- 2) De Citogroep is terughoudend in het openbaar maken van werk van leerlingen. Daarom illustreer ik de fouten met voorbeelden uit ander werk van andere leerlingen, en wel van leerlingen uit de groepen 6 en 7 van scholen uit heel Nederland, die allemaal een fantasieverhaal geschreven hebben over regenlaarzen die uit wandelen gingen - teksten uit mijn eigen tekstverzameling.
- 3) Van de *Zin in taal* gebruikers is bij mijn weten bijna driekwart tevreden tot zeer tevreden over de zinsbouwlessen, tien procent niet. Maar ook zonder die wetenschap zou ik, mocht ik het nog eens over kunnen doen, overwegen om het hier en daar anders aan te pakken. Dat niet alle woordgehelelen in de lessen voor groep 4 geïnterpungeerd zijn, is

vanuit het oogpunt van eenvoud bijvoorbeeld wel verdedigbaar maar het is toch vooral inconsequent. En de 'hele zin' verdient de nodige aandacht, maar misschien niet zoveel als hij nu krijgt.

- Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/-Deurne, Martinus Nijhoff Uitgevers/Wolters Plantijn, 1997 (tweede, geheel herziene druk).
- Balk-Smit Duyzentkunst, *De woorden en hun zin*. Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar, 1994.
- Burger, P. & J. de Jong, *Handboek stijl. Adviezen voor aantrekkelijk schrijven*. Groningen, Martinus Nijhoff Uitgevers, 1997.
- Gein, J. van de, De zin centraal. Een experimentele studie naar het effect van grammatica-onderwijs. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 13 nr. 4 (1991), p. 241-263.
- Gein, J. van de, Zinnen leren bouwen. In: *Moer* nr. 3/4 (1992a), p. 91-98.
- Gein, J. van de, De bijdrage aan zinsopbouwonderwijs aan stelsvaardigheid: analyse van een leergang. In: *Spiegel* 10 nr. 2 (1992b), p. 13-25.
- Gein, J. van de, Zinnen en woorden: wat maakt ze moeilijk, wat maakt ze makkelijk, wat maakt ze mooi. In: J. Kurvers & P. Mooren (red.) *Moeilijk lezen makkelijk maken*. De veelzijdige zwakke lezer Leidschendam, Biblion Uitgeverij, 2002, p. 35-48.
- Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1984 (elfde druk); 1995 (twaalfde druk).
- Groot Woordenboek Hedendaags Nederlands*. Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 2002 (derde druk).
- Hertog, C. H. den, *Nederlandse spraakkunst. Eerste stuk: De leer van de enkelvoudige zin*. Amsterdam, Versluys, 1973 (Vierde druk, ingeleid en bewerkt door H. Hulshof).
- Klooster, W., *Grammatica van het hedendaags Nederlands*. Den Haag, Sdu Uitgevers, 2001.
- Kress, G., *Learning to write*. London & New York, Routledge, 1994 (Tweede editie).
- Quintilianus, De opleiding tot redenaar, vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Piet Gebrandy. Groningen, Historische Uitgeverij, 2001.
- Renkema, J., *Schrijfwijzer*. Den Haag, Sdu Uitgevers, 2002.
- Spellingwijzer Onze Taal*, een samenwerkings-

project van de Letterenfaculteit van de KU
Brabant en het Genootschap Onze Taal.
Amsterdam/Antwerpen/Groningen,
Contact/Wolters-Noordhoff, 1998.

Woordenlijst Nederlandse taal, samengesteld door
het Instituut voor Nederlandse Lexicologie in
opdracht van de Nederlandse Taalunie. Den
Haag/Antwerpen, Sdu Uitgevers/Standaard
Uitgeverij, 1995.

Zin in taal, taalmethode voor de basisschool
bestaande uit een taaldeel en een spellingdeel.
Tilburg, Zwijsen, 1996-2001.



Stichting Methode De Haan

Ideële stichting ter verbetering van het onderwijs

DYSLECTISCH en / of TAALZWAK

Een taalkundig probleem met een taalkundige oplossing

De stichting verzorgt:

- informatie, consultatie - aanvankelijk lezen en schrijven (Nederlands)
- remedial teaching - aanvankelijk lezen en schrijven (Engels)
- dyslexieverklaring - aanvankelijk lezen en schrijven (Frans)
- voorlichting op scholen
- voorlichting aan ouders
- opleiding Methode De Haan
- gratis dyslexiekrant

Infonummers: 020-4687339 / 6935834 / 06-22453538

Secretariaat: 073-6411604

www.methodedehaan.nl

info@methodedehaan.nl