

GRAMMATICA-ONDERWIJS WORDT VAAK ONDER VALSE VLAG VERKOCHT

Truus van den Heuvel

INLEIDING

'Is grammatica-onderwijs nu wel of niet nuttig?' 'Waarom erger ik me nu precies aan sommige artikelen over grammatica-onderwijs?'. Dit waren vragen waarmee ik al enige tijd rondliep. Ik besloot toen mijn doctoraalscriptie aan het onderwerp grammatica-onderwijs te wijden. Al werkend eraan ontdekte ik een aantal zaken waarvan het me de moeite waard lijkt ze onder de aandacht te brengen van mensen die bij het grammatica-onderwijs betrokken zijn.

DOEL EN WERKWIJZE

Ik stelde me tot doel een kritische bespreking te geven van de meest courante en/of recente¹ standpunten en onderzoeksresultaten op het gebied van het grammatica-onderwijs². Ik ging daarbij als volgt te werk. Ik had in de afgelopen tijd al enige publicaties over grammatica-onderwijs verzameld. Ik vulde die verzameling aan met de artikelen die de voorafgaande vier jaar in *Moer en Levende Talen* over mijn onderwerp verschenen waren en met de boeken over grammatica-onderwijs die op het Pedagogisch Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding en op het Instituut voor Algemene Taalwetenschap te Utrecht te vinden waren. Ik bestudeerde mijn verzameling kritisch, me vooral steeds afvragend: maken de schrijvers hun standpunt waar. Ik beschikte bij het beantwoorden van die vraag over een praktisch hulpmiddel, namelijk het leerplanontwikkelingsschema van Wheeler. Een korte uiteenzetting over dit schema is in dit verband noodzakelijk.

HET LEERPLANONTWIKKELINGSSHEMA VAN WHEELER

Wheeler geeft een werkschema dat bedoeld is voor het ontwikkelen van leerplannen. Het heet 'Curriculum Process' en zal hierna als C.P. worden aangeduid. Wheeler definieert een leerplan als: de geplande ervaringen die een leerling in het kader van zijn schoolopleiding geboden worden. Om een leerplan te krijgen dat flexibel is en kan reageren op de veranderingen die onderwijssystemen beïnvloeden, moet z.i. de planning gebaseerd zijn op een expliciet werkschema waarin bijvoorbeeld de relatie tussen doelen, vakinhoud en de activiteiten van de leerlingen duidelijk is. De waarde van deze opvatting kan geïllustreerd worden m.b.v. het volgende gefingeerde voorbeeld.

Laten we eens veronderstellen dat eeuwen geleden bij de invoering van het vak Latijn gebruik was gemaakt van C.P. Men had dan waarschijnlijk de hoofddoelstelling van dit vak als volgt geformuleerd: de leerling in staat stellen colleges te volgen en studieboeken te lezen. Daarnaast had men dan nog enkele neven doelstellingen geformuleerd

die niet alleen via het vak Latijn, maar ook via andere vakken bereikt zouden moeten worden, zoals bijvoorbeeld: exact formuleren en kennis bezitten omtrent de bronnen van onze cultuur. Op het moment nu, dat de colleges aan de universiteit niet meer in het Latijn gegeven werden en er bij de meeste faculteiten geen Latijnse studieboeken meer gebruikt worden, zou dus de hoofddoelstelling van het vak Latijn weggevallen zijn. Men zou daaruit de conclusie hebben moeten trekken dat het vak Latijn in de bestaande vorm zou moeten verdwijnen. Het probleem zou dan geweest zijn: hoe kunnen we garanderen dat de nevendoelen die tot dusver mede in het kader van het vak Latijn bereikt werden, bereikt blijven. Verschillende oplossingen zijn hierbij denkbaar, bijvoorbeeld verzwarend van enkele andere vakken op het punt van exact formuleren of kennis omtrent de bronnen van onze cultuur bezitten, of creëren van een minder zwaar en geheel anders gericht vak Latijn.

C.P. is bedoeld om het hele leerplan van een school te ontwikkelen (om het traditioneel te zeggen: het is bedoeld om een uitgewerkt programma voor alle vakken in hun samenhang te maken). Mij is gebleken dat de hoofddoelstellingen uit C.P. ook heel goed bruikbaar zijn voor het beoordelen van publicaties die handelen over een bepaald leerplanaspect, in dit geval over grammatica-onderwijs.

C.P. kent vijf fases:

- 1 het kiezen van doelen
- 2 het kiezen van leeractiviteiten waarvan verwacht kan worden dat ze helpen bij het bereiken van de doelen
- 3 het kiezen van inhoud met behulp waarvan bepaalde typen leeractiviteiten aangeboden kunnen worden
- 4 de organisatie en integratie van leeractiviteiten en inhoud (in deze 4e fase worden dus de resultaten van de fases 2 en 3 gecombineerd)
- 5 evaluatie van de effectiviteit van het tot dan toe ontwikkelde.

Met het éénmaal doorlopen van alle fases is men er niet. Al leerplanontwikkeld werkt men een aantal keren achtereenvolgens alle fases af, daarbij steeds concreter wordend, bijsturend en dichter bij de classesituatie komend.

Ik zal hieronder, met voorbeelden die weer aan het vak Latijn ontleend zijn, laten zien hoe men bij het kiezen van doelen dichter bij een bepaalde classesituatie kan komen en hoe men hetzelfde kan doen met de bij die doelen passende inhoud.

Als het uiteindelijke doel o.a. is 'colleges in het Latijn volgen', dan kan het daarbij passende doel voor beginners zijn: 'een langzaam gesproken kort Latijns verhaaltje begrijpen, dat bestaat uit enkelvoudige zinnen, waarin alle werkwoorden en zelfstandige naamwoorden voorkomen en waarin maximaal drie naamvallen per zin voorkomen. De inhoud die bij het uiteindelijk doel past, zal 'academisch Latijn' zijn; de inhoud passend bij het doel voor beginners zal zijn: enkele voorbeelden van de verschillende soorten zelfstandige naamwoorden; enkele voorbeelden van elk van de verschillende soorten werkwoorden; zinnen waarin drie naamvallen voorkomen.

In Schema:

fases	lange termijn	korte termijn
1 Doelen	colleges in het Latijn volgen	Langzaam gesproken kort Latijns verhaaltje begrijpen, dat bestaat uit enkelvoudige zinnen, waarin alleen werkwoorden en zelfstandige naamwoorden voorkomen en waarin max. 2 naamvallen per zin voorkomen
2 Leeractiviteiten	academisch Latijn	Enkele voor elk van de verschillende soorten zelfstandige naamwoorden; enkele voor elk van de verschillende soorten werkwoorden; zinnen waarin 3 naamvallen voorkomen
3 Inhoud		
4 2 + 3		
5 Evaluatie		

De leerplannen die door C.P. opgeleverd worden zullen ook voordat zij in de praktijk getoetst zijn, al in zekere mate verantwoord zijn, omdat de gevolgde werkwijze zeer grove denkfouten uitsluit.

Resultaten

Ik ben de volgende doelen van grammatica-onderwijs tegengekomen:

- 1 vaardig hanteren van de moedertaal
- 2 vaardig hanteren van vreemde talen
- 3 denken over taal.

Niet elke auteur noemt ze alle drie. Bovendien is het zo dat volgens sommige auteurs die drie doelen iets met elkaar te maken hebben, terwijl volgens andere dit niet zo is, Ik kwam hierover b.v. de volgende standpunten tegen.

- a vaardig hanteren van de moedertaal en/of van vreemde talen is het enige doel van grammatica-onderwijs
- b denken over taal is het enige doel van grammatica-onderwijs
- c denken over taal als resultaat van grammatica-onderwijs is een noodzakelijk tussenstapje op weg naar het doel vaardig hanteren van de moedertaal en/of van vreemde talen.

Deze drie standpunten heb ik nader onderzocht³. Ik ben vooral nagegaan of de doelen die een bepaalde auteur voorstaat, m.i. bereikt worden via het soort grammatica-onderwijs dat hij voorstaat. Het meest interessant zijn de ontdekkingen die ik deed over auteurs die menen dat men 'vaardig hanteren van de moedertaal' op een of andere manier in het vizier moet hebben bij grammatica-onderwijs (zie standpunt a en c hierboven). Ik zal de voornaamste bevindingen hieronder weergeven en ze zonedig met voorbeelden illustreren.

I Het aantal auteurs dat m.i. in de keuze van inhoud of leeractiviteiten een fout gemaakt heeft, is bijna twee maal zo groot als het aantal auteurs dat m.i. een dergelijke fout niet gemaakt heeft.

II De laatstgenoemde auteurs laten zien dat de bijdrage die grammatica-onderwijs volgens hen aan vaardig hanteren van de moedertaal kan leveren, niet spectaculair is, zich namelijk beperkt tot zaken als fouten vermijden, bepaalde constructies gebruiken, moeilijke zinnen begrijpen.

III De volgende conclusie stond in enige door mij bestudeerde samenvattingen van researchpublicaties: de traditionele woordbenoeming en zinsontleding hebben, indien er door de leraar geen brug geslagen wordt tussen de resultaten ervan en het taalvaardigheidsonderwijs, een te verwaarlozen effect op de vergroting van de mate van taalcorrectheid en syntactische rijpheid.

IV Voor de volgende veronderstellingen vind ik enige steun in de door mij bestudeerde (samenvattingen van) researchpublicaties:

- de taalcorrectheid en syntactische rijpheid van intelligente leerlingen kan het best vergroot worden via o.a. het leren beheersen van de relevante grammaticale termen en regels
- minder intelligente leerlingen kunnen het best systematisch, maar niet expliciet bepaalde taalpatronen oefenen.

Punt I verdient enige nadere uitwerking en illustratie met voorbeelden. Voor de voorbeelden deed ik een willkeurige greep uit de vele die beschikbaar zijn. Ik ontdekte vier soorten fouten die gemaakt werden bij de keuze van inhoud en/of leeractiviteiten.

- 1 Sommige auteurs kiezen inhoud en/of leeractiviteiten die m.i. geen bijdrage leveren tot het doel vaardig hanteren van de moedertaal zoals zij dat omschrijven.

Voorbeelden

a Mittins is afkomstig uit de hoek van de structuralistische grammatica. Zijn artikel is in feite een voorstel om de structuralistische onderzoeksmethodes enigszins gepopulariseerd in de school te introduceren. Hij verkoopt zijn aanpak door - m.i. ten onrechte - te beweren dat de taalvaardigheid van de leerlingen erdoor bevorderd wordt.

Mittins richt zich op productief schriftelijke taalvaardigheid en definieert die als: het vermogen om uit een aantal mogelijke formuleringen die combinatie van passende woorden te selecteren, die het best geschikt is voor de betekenis die men wil overdragen. Hij meent dat dit doel het best bereikt kan worden door van echte uitingen uit te gaan en daarvan dan de zinspatronen en taalregels vast te stellen. Deze uitingen kunnen ontleend worden aan dat wat de leerlingen zelf zeggen en schrijven, aan literair werk en aan prikborden, etalages, advertenties, radio en krant.

M.i. propageert Mittins hiermee inhoud en leeractiviteiten die niet tot zijn doel leiden. Wat betreft de leeractiviteiten: om te leren kiezen heeft men oefening in het produceren van mogelijkheden en oefening in het kiezen uit die mogelijkheden nodig. Het produceren van mogelijkheden gebeurt een heel klein beetje via het verzamelen van

zinnen. Ik zeg 'een heel klein beetje' omdat iemand die bijvoorbeeld een brief aan een jarige oom moet schrijven, maar weinig gebaat is met de mogelijkheden die geboden worden door zinnen uit advertenties, radioprogramma's, literatuur etc. Aan het kiezen wordt geen aandacht besteed. Wel wordt aandacht besteed aan leeractiviteiten die m.i. in het betreffende verband overbodig zijn: zinspatronen en grammaticale regels afleiden uit zinnen.

Ook de inhoud voldoet niet geheel. Als de jongen die een brief aan zijn jarige oom moet schrijven eerst op kladpapier een aantal mogelijke formuleringen voor wat hij zeggen wil neerzet, dan krijgt hij geschiktere 'combinaties van passende woorden', dan wanneer hij gebruikmaakt van het lijstje met uit verschillende bronnen overgenomen zinnen.

b Van den Toorn omschrijft het doel vaardig hanteren van de moedertaal niet nader dan dat taalvaardigheid vier vormen aanneemt (spreken, schrijven, lezen, luisteren). Hij zegt dus b.v. niet of via grammatica-onderwijs vooral bereikt moet worden dat de leerlingen fouten vermijden of moeilijke passages begrijpen of logisch redeneren. Het is daarom moeilijk na te gaan of de leeractiviteiten die hij noemt wezenlijk kunnen bijdragen tot het door hem aangeduide doel. Toch levert nader bekijken van de leeractiviteiten die hij noemt wel wat op.

Van den Toorn noemt als leeractiviteiten: abstraheren en categoriseren 'geoefend aan het taalmateriaal zelf'. Hij bedoelt hiermee het soort leeractiviteiten als zinsontleding en woordbenoeming. Dit zijn geen leeractiviteiten waarbij men onmiddellijk denkt: dit leidt tot iets dat voorwaarde is voor taalvaardigheid. Bij het gebruiken van de moedertaal moet men weliswaar zeer regelmatig abstraheren en categoriseren, maar die categorisering en abstractie hebben dan altijd een ruimere werkelijkheid tot object dan de taaleenheden in hun functie binnen de tekst en binnen het taalsysteem. Wil men leerlingen leren in hun taalgebruik te abstraheren, bijvoorbeeld t.a.v. een serie gebeurtenissen, dan kan men ze beter de opdracht geven een serie gebeurtenissen te analyseren, en deze analyse op schrift te stellen, dan dat men ze de opdracht geeft een serie zinnen te ontleden.

2 Sommige auteurs bieden weliswaar leesactiviteiten en inhoud die m.i. functioneel zijn i.v.m. het doelvaardig hanteren van de moedertaal zoals zij dat omschreven hebben, maar daarnaast bieden zij ook leesactiviteiten en inhoud die voor dat doel niet functioneel zijn maar die wel als zodanig verkocht worden.

Voorbeeld

Boersma biedt 'een vorm van *taalbeschouwing*, grammatica zo men wil' die haars inziens leidt tot 'bewustwording van systematische opbouw naar inhoud en vorm' die volgens haar voorwaarde is voor 'leren lezen en schrijven en zeker voor *goed* leren lezen en schrijven'. Dit is een vage aanduiding van het soort taalvaardigheid dat Boersma nastreeft. Op een andere plaats is zij concreter, het gaat haar om:

- het begrijpen/hanteren van de beknopte bijzin-vorm met 'om te'
- het gebruiken van causale en finale woordgroepen
- het begrijpen en gebruiken van samengestelde zinnen.

Uit de leeractiviteiten en inhoud die zij in haar dissertatie biedt, blijkt:

- dat ze leeractiviteiten plus inhoud biedt voor de concrete taalvaardigheidsaspecten die hierboven genoemd worden (b.v. enkelvoudige zinnen samenvoegen tot samengestelde zinnen); hier is dus sprake van inhoud plus leesactiviteiten die i.v.m. het doel functioneel zijn
 - dat ze leeractiviteiten plus inhoud biedt voor andere dan de hierboven genoemde taalvaardigheidsaspecten (bijvoorbeeld ontbrekende woorden invullen; woorden samenvoegen tot zinnen; vragen n.a.v. een verhaaltje beantwoorden); hier is dus sprake van inhoud plus leesactiviteiten die i.v.m. het doel waarschijnlijk wel functioneel zijn
 - dat ze leeractiviteiten plus inhoud kiest die een 'piekerkarakter' hebben en waarvan men kan verwachten dat ze leiden tot een of andere vorm van bewustwording van de systematische opbouw van taal en niet tot een of ander taalvaardigheidsaspect (b.v. zinnen in stukjes knippen of anderszins verdelen; categoriseren door zinsdelen te kleuren, uit te knippen en op een figuur te leggen); Hier is dus sprake van inhoud plus leeractiviteiten die i.v.m. het doel niet functioneel zijn, maar die wel als zodanig verkocht worden.
- 3 Sommige auteurs formuleren hun inhoud zo globaal dat die formulering ook specificaties toelaat die m.i. niet bijdragen tot het doelvaardig hanteren van de moedertaal zoals zij dat omschreven hebben.

Voorbeeld

Van Dis behandelt in zijn artikel voornamelijk de receptief schriftelijk taalvaardigheid. Hij geeft nauwelijks aan wat hij daaronder verstaat. Men krijgt de indruk dat hij doelt op het begrijpen van zinnen met structuurmoeilijkheden. De leeractiviteiten die hij propageert zijn: vragen van grammaticale, stilistische en semantische aard beantwoorden. Hij concretiseert dit niet nader. Daardoor laat hij de mogelijkheid open dat leraren, in de veronderstelling dat zij taalvaardigheid bevorderen, allerlei vragen bij teksten stellen die slechts de grammaticale, stilistische en semantische kennis van hun leerlingen toetsen, b.v.:

- bij de zin: 'in de verte zag ik het schip' de vraag: hoe heet de stijlfiguur uit deze zin;
- bij de zin: 'zij schilderde haar fiets wit' de vraag: hoe heet het zinsdeel wit?

4 De auteur kiest inhoud die zijn leerlingen al intuïtief beheersen. Daardoor bevordert hij hun vaardigheid in het hanteren van de moedertaal niet.

Voorbeeld

Thomas wil leerlingen bij het middelbaar onderwijs leren grammaticaal correcte zinnen te construeren. Dat wil hij bereiken via de volgende leeractiviteiten plus inhoud.

- a zogenaamde 'kernel sentences' construeren
- b uit 'kernel sentences' passieve zinnen construeren
- c negatieve zinnen construeren
- d vraagzinnen construeren waarop ja of nee genatwoord moet worden
- e vraagzinnen construeren beginnen met een w (wie, wat, waarom etc.).

Ik meen dat scholieren bij het middelbaar onderwijs geen fouten meer maken in dit soort zinnen en dat Thomas zich derhalve richt op gedrag dat op of beneden het niveau van zijn leerlingen ligt.

TOT SLOT

Zoals gezegd, maken weinig auteurs hun standpunt waar. De oorzaken hiervan zijn m.i. de volgende.

- 1 men wil graag nieuwe ontwikkelingen in de wetenschap in de school introduceren en zoekt dan naar argumenten of rationalisering daarvoor.
- 2 men wil graag handhaven wat door traditie in de school gegroeid is (eventueel nadat het een weinig is opgepoetst) en zoekt dan naar argumenten of rationalisering daarvoor.
- 3 het is mogelijk dat men 1 en 2 (zelfs te goeder trouw) doet, omdat men geen gebruik maakt van een enigszins uitgewerkt leerplanontwikkelingsschema dat steeds lastige vragen stelt als:
 - wat bedoel je nu concreet met het globale doel dat je noemt?
 - bij welk doelaspect sluiten de leeractiviteiten die je nu noemt aan?
 - waarom kies je nu juist deze stukjes grammatica en geen andere? etc.

Ik heb de indruk dat dit alles niet alleen bij het grammatica-onderwijs speelt, maar dat het voor het gehele onderwijs in mindere of meerdere mate geldt.

De publicaties die ik bestudeerde waren wat linguïstische oriëntatie betreft niet alle gelijk. Er waren publicaties uit de hoek van de traditionele, de structuralistische en de transformationeel-generatiegrammatica. Mij is gebleken dat geen enkele linguïstische oriëntatie de garantie inhoudt dat er grammatica-onderwijs gekozen wordt dat aansluit bij de doelen die men heeft. Gezien het voorafgaande is dat begrijpelijk: wat voor soort grammaticale richting men ook aanhangt, men kan altijd leeractiviteiten en stukken inhoud kiezen die niet passen bij het doel dat men heeft. Ik sta daarom nogal huiverig tegenover de roep, die de laatste tijd nogal eens gehoord wordt, naar introductie van de transformationeel-generatieve grammatica bij het voortgezet onderwijs. Wanneer men niet goed door denkt waarom het grammatica-onderwijs tot dan toe niet voldeed, loopt men het risico veel energie te besteden aan een verandering die in wezen geen verbetering is.

N.B. Een off-set exemplaar van mijn scriptie (125 pag. + 36 pag. bijlagen) is tegen kostprijs + verzendkosten bij mij verkrijgbaar. Belangstellenden kunnen een exemplaar bestellen door f 15,75 over te maken op bankrekening nr. 15.83.10.640 RABO-bank Woerden t.n.v. G. M. M. R. van den Heuvel, onder vermelding van 'grammatica-scriptie'.

NOTEN

- 1 Mijn scriptie werd in december 1973 voltooid. De materiaalverzameling sloot ik in het voorjaar van 1973 af.
- 2 In mijn scriptie spreek ik van GTTo. Dit is een afkorting van grammatica-, taalkunde-, taalbeschouwingsonderwijs. Dit zijn de drie termen die ik in de door mij bestudeerde publicaties tegenkwam. Ze overlappen elkaar en duiden een vrij ruim betekenisveld aan, waarbinnen bijvoorbeeld de volgende, nogal uiteenlopende betekenisaspecten voorkomen: a onderwijs waarbij het gaat om het leren van expliciet grammaticale termen en regels en b onderwijs waarbij het gaat om systematisch bezig zijn met taal zonder dat er over het taalsysteem geabstraheerd en geëxpliciteerd wordt. Deze laatste vorm van onderwijs zou ik niet als grammatica-onderwijs

maar als taalvaardigheidsonderwijs aanduiden. Naar de reden waarom het toch grammatica- of taalbeschouwingsonderwijs genoemd wordt, kan ik alleen maar gissen. Deze kan zijn dat iemand die dat onderwijs geeft, taalregels moet kiezen waarvan hij wil dat zijn leerlingen ze impliciet leren hanteren. Hij zal zich daarom intensief met taalregels en dus met grammatica moeten bezig houden.

3 Bovendien ontmoette ik de volgende standpunten:

d vaardig de moedertaal en/of vreemde talen hanteren en denken over taal zijn beide doelen van grammatica-onderwijs, maar ze staan *vrijwel* los van elkaar: m.b.v. grammatica-onderwijs leren denken over taal heeft wel enige gunstige neveneffecten t.a.v. het doel vaardig de moedertaal en/of vreemde talen hanteren

e vaardig de moedertaal en/of vreemde talen hanteren en denken over taal zijn beide doelstellingen van grammatica-onderwijs, maar ze staan *volledig* los van elkaar.

Op deze beide standpunten ben ik niet nader ingegaan.

GENOEMDE LITERATUUR

- 1 Boersma, U. J., *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school. Een historische en experimentele terreinverkenning*. Groningen 1960
- 2 Dis, L. M. van, *Schoolgrammatica en wetenschappelijke grammatica*. In: L.T. 1959, p. 327-336
- 3 Mittins, W. H., *The Teaching of English in Schools*. In: *The Teaching of English*. Edited and introduced by Randolph Quirk & A. H. Smith, *Language and Language Learning*. Oxford 1964
- 4 Thomas, O., *Generative Grammar: Towards Unification and Simplification*. In: Allen, H. B. (ed.) *Readings in Applied English Linguistics*. N.Y. 1964², p. 395-405
- 5 Toorn, M. C. van den, *Taalkunde bij het v.w.o.?* In: L.T. 1972, p. 296-300
- 6 Wheeler, D. K., *Curriculum Process*. London 1967