

kunt weergeven. En al evenmin geeft de schoolgrammatica fatsoensregels. Voor normatief gebruik buiten een beperkt terrein, voornamelijk de syntactische regels, is de traditionele schoolgrammatica niet geschikt.

---

#### Literatuur

Adviescommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* Enschedé 1978  
ACLO-M *Schooltaal/thuistaal. Over de verschillen tussen de schooltaal en de thuistaal van kinderen en de onderwijskundige gevolgen daarvan* 's Gravenhage 1978  
Bode, J.M. *de Taalbeschouwing en taalvaardigheid* doc-

toraalscriptie ATW, ongepubliceerd. Amsterdam 1978  
Cazden, C. B. 'The situation: a neglected source of class differences in language use' in: *Journal of Social Issues* 26  
Dik, S.C. en J.G. Kooij *Beginnelen van de algemene taalwetenschap* Utrecht 1970  
Fillmore, C.J. 'The case for case' in: Bach en Harms New York 1968  
Hertog, C.H. *den Nederlandse spraakkunst* Bewerkt door H. Hulshof. Amsterdam 1972  
Halliday, M.A.K. 'Language structure and language function' in: Lyons 1970  
Heuvel, T. van den *Grammatica-, Taalkunde-, Taalbeschouwingsonderwijs* doctoraalscriptie ATW. Utrecht 1973  
Langeveld, M.J. *Taal en denken* Groningen 1934  
Lyons, J. *Introduction to theoretical linguistics* London 1968

---

Helge Bonset

## NORMALE FUNCTIONALITEIT EN JE WEET NIET WAT JE WEET

### Inleiding

In *Moer* 1978: 5 heb ik uiteengezet wat het begrip Normale functionaliteit inhoudt. In wat nu volgt wil ik nagaan in hoeverre er voor een leraar normaal functioneel moedertaalonderwijs te geven valt op basis van *Je weet niet wat je weet* (Van Dort-Slijper e.a. 1975 en 1976), een tweedelige leergang moderne taalkunde voor het eerste, tweede en derde leerjaar mavo, havo en vwo. Er zijn natuurlijk talloze andere aspecten waarop je schoolboeken zou kunnen bekijken, bijvoorbeeld

- is het 'wetenschappelijk verantwoord'?
- is het 'maatschappijbevestigend' of 'maatschappijkritisch'?
- is het duur?

Zulke analyses werden frequent gemaakt door respectievelijk wetenschappers, links-denkende werkers in het onderwijs, consumerende ouders en leerlingen, en zijn zeker belangrijk. Maar voor dit artikel moet ik me uiteraard beperken.

### Sacrosanctiteit en taalkunde-onderwijs

Voordat we *Je weet niet wat je weet* (korte halve nu verder JWN genoemd) gaan bekijken, moeten we eerst aandacht schenken aan de heersende traditie in het taalkunde-onderwijs op school. Die traditie is volgens Ten Brinke (1976)

een sterk 'semi-sacrosancte'. Samen met onder meer Opstel, Literatuur en Spreekwoorden en Gezegden hoort Taalkunde tot die zaken die in het moedertaalonderwijs vaak gegeven worden alleen omdat de leraar gelooft dat dat goed is voor de leerlingen. Moeite doen om het onderwijs erin voor leerlingen normaal functioneel (dus praktisch bruikbaar en/of interessant) te maken wordt onnodig geacht — het betreft immers zulke op zich al Waardevolle Zaken. Rationele argumenten voor handhaving of opname van deze zaken in het onderwijs worden niet geproduceerd, of blijken rationalisaties te zijn. Het wordt tijd voor een voorbeeld: ik kies een recent, uit de nog altijd durende discussie over de zin van het traditionele grammatica-onderwijs. In een interne notitie voor de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), tegenwoordig Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs geheten (ACLO-M), breekt mevrouw F. Balk-Smit Duyzentkunst een lans voor het zinsontleden en woordbenoemen in de volgende bewoordingen:

'Het kunnen abstraheren van het eigen denken, enige afstand nemen van de eigen taal, en deze aan een kritische beschouwing onderwerpen volgens grammaticale indelingen is een vaardigheid die een heilzaam effect kan hebben op het beoordelen van zichzelf en anderen en van situaties. Te leren iets onder woorden te brengen dat je op het

taalbeheersingsniveau perfect "weet", m.a.w. *zich bewust worden van eerst ongeweten (niet expliciet gekend dus) handelen* (b.v. van het eenvoudige feit dat je het lidwoord in het Nederlands vóór het zelfstandig naamwoord zet) is op zichzelf een winst die ook in andere levensgebieden kan functioneren.'

Drie karakteristieke rationalisatietechnieken in dit stukje:

1 'De verfraaiing van de dagelijkse praktijk.' In de hooggestemde omschrijvingen van zinsontleden en woordbenoemen waar beide zinnen mee openen, zul je als brugklasser niet gauw de mechanische ontleedoefeningetjes uit je boek *Opbouw* herkennen, en als leraar (met nog geopende ogen) evenmin.

2 'De vaagheid van het doel.' Leerlingen kunnen van zinsontleden en woordbenoemen leren volgens mevrouw Balk 'het beoordelen van zichzelf en anderen en van situaties'. Ook kan het als winst 'in andere levensgebieden functioneren'. Een enigszins kritische leerling die het bereiken van deze doelen in het vooruitzicht gesteld wordt zal er goed aan doen te vragen: 'Eh, wat bedoelt u daar eigenlijk precies mee, wat voor levensgebieden en situaties, hoe ze te beoordelen?'

3 'De vage relatie tussen middel en doel.' In beide zinnen staat *kan*: 'Kan hebben', 'kan functioneren'. De kritische leerling vraagt weer: 'Maar mevrouw, als het nu niet zéker is dat wat we gaan doen tot het doel bijdraagt — dat doel snapte ik trouwens toch al niet, maar dat heb ik net al gezegd — kunnen we dan niet beter iets gaan doen in uw les waarvan het wél zeker is dat het bijdraagt tot het doel?'

Het stukje van mevrouw Balk heeft kortom met echt rationale argumentatie alleen de uiterlijke vorm gemeen — je moet wel aannemen dat de al eerder genoemde semi-sacrosancte opvattingen over de noodzaak van Taalkunde in het onderwijs haar tot deze rationalisaties hebben gedreven.

Dat mevrouw Balk eerder regel is dan uitzondering in dit opzicht, blijkt uit Van den Heuvel (1975). Truus van den Heuvel onderzocht zeer gedetailleerd verschillende binnen- en buitenlandse publikaties over grammatica-, taalkunde- en taalbeschouwingsonderwijs vanuit een onderwijskundig perspectief. In grote meerderheid bleken de auteurs de neiging te vertonen inhouden en leeractiviteiten aan te bieden die niet duidelijk bijdroegen tot de veelal hooggestemde doelen die ze noemden. Ze verklaart dit uit de behoefte te

handhaven wat door traditie in de school gegroeid is, óf juist nieuwe ontwikkelingen in de wetenschap in de school te introduceren. In beide gevallen wordt gezocht naar rationaliserings om aan die behoeftes tegemoet te komen, in plaats van dat systematische leerplanontwikkeling plaats heeft waarbij de doelen verantwoord worden vanuit de leerbehoeften van leerlingen, en inhouden en leeractiviteiten daarop afgestemd. Truus van den Heuvel staat hierom ook huiverig tegenover de roep naar introductie van de transformationeel-generatieve grammatica bij het voortgezet onderwijs. 'Wanneer men niet goed doordent 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.'

JWN (overigens ná Van den Heuvels onderzoek verschenen en dus niet daarin betrokken) zegt te zijn 'geschoeid op de leest van de transformationeel-generatieve theorie' (Klooster 1975), en is ontwikkeld door beroepstaalkundigen van de Universiteit van Amsterdam. Mijns inziens past daarom een niet-bevooroordeelde, maar wel objectief-kritische opstelling tegenover dit boek.

## De doelen van JWN

Volgens Klooster (1975) wil JWN een bijdrage leveren tot de volgende doelstellingen van het vak Nederlands: '(a) De leerling moet op zijn niveau in staat zijn tot reflectie op de betekenis en de communicatieve functie van in taal vervatte informatie die hij zelf geeft en die hem wordt aangeboden; (b) hij moet in staat zijn op zijn niveau het gebruik van sociale en regionale dialecten te evalueren; (c) zijn kennis van het Nederlands kunnen relateren aan de "vreemde" talen voorzover het aanleren ervan de aanwezigheid van inzicht veronderstelt in de structuur van het Nederlands.'

Uit andere passages in Klooster (1975) blijkt dat doelen (a) en (b) gezien moeten worden als bijdrage tot het einddoel 'de leerlingen te leren zich optimaal van de voertaal te bedienen, productief en receptief, mondeling zowel als schriftelijk'. Het duidelijkst wordt dat trouwens op pagina 1 van de Informatie voor de docent bij deel II: 'Ons doel is de leerlingen te brengen tot een taalbeschouwelijke attitude. En als de leerlingen "vanzelf" meer en beter gaan nadenken over wat ze precies schrijven, zeggen, lezen en horen, dan

leidt dat naar onze overtuiging tot beter formuleren van wat ze zelf willen uitdrukken en kritischer kennis nemen van wat anderen mee te delen hebben'. Met doel (c) is het de bedoeling 'aanknopingspunten te bieden voor het vreemde-talenonderwijs'.

De conclusie lijkt me gewettigd dat JWN een bijdrage wil leveren tot doelen op het praktische vlak: goed moedertaal en de vreemde talen kunnen hanteren, en niet tot doelen op het 'alleen maar interessante' vlak. Dat blijkt ook uit de volgende passage uit Klooster (1975): 'Moderne taalkunde voor de brugklas betekent niet: een brugklascursus (hoe eenvoudig ook) in de linguïstiek. Er mag misschien iets te zeggen zijn voor het presenteren in het onderwijs (maar dan in de hogere leerjaren) van allerlei puur wetenschappelijke zaken zonder rechtstreeks utilitaire of utilitaristische bedoelingen (sterrenkunde, taalkunde), maar men moet in het onderwijs prioriteiten stellen'. Blijkens Ten Brinke (1976) is die exclusieve keuze voor praktisch gemotiveerd taalkunde-onderwijs niet zo vanzelfsprekend als Klooster suggereert: hij geeft vele voorbeelden van 'intellectueel gericht' taalkunde-onderwijs, dat gegeven wordt omdat leerlingen het interessant vinden. Ik kom daar in de voorlaatste paragraaf van dit artikel op terug.

#### **Inhoud, leeractiviteiten en (nogmaals) doelen van JWN**

Ik begin deze paragraaf met een zeer summier overzicht van de inhoud van de twee delen JWN.

*Deel I:* Een algemeen-taalwetenschappelijk hoofdstuk met speciale aandacht voor het begrip (on-)grammaticaal (I); synonymie (II); homonymie (III); een stuk zinsleer, met de begrippen zinsbouw en zinsdeel centraal (IV); samengestelde zinnen en verbindingswoorden (is: voegwoorden en betrekkelijke voornaamwoorden) (V); werkwoorden en voorzetsels en hun verband met een of meer nominale constituenten in de zin (VI); 'wat we niet met zoveel woorden zeggen': verschijnselen als deletie, presuppositie, door de situatie bepaalde interpretatie van zinnen (VII). De Aanvulling behandelt enkele zinsdelen en woordsoorten in het Nederlands, Engels en Frans.

*Deel II:* Informatie geven en krijgen: diverse soorten taaldaden met hun betekenis- en vormaspecten (I); uitdieping van het inzicht in de

structuur van zinnen (II); modale bepalingen (III); enkele woordsoorten en hun subcategorieën (IV); diverse soorten teksten met vragen waarop de tot dan toe behandelde stof wordt toegepast (V).

(Niet alle hierbovengenoemde termen worden als zodanig aan de leerling aangeboden. In dit artikel een lijst opnemen van alle wel aangeboden termen zou informatief zijn, maar teveel plaatsruimte vergen.)

Over de leeractiviteiten: JWN bestaat uit teksten die de taalkundige stof bevatten plus oefeningen over die stof, die een inoefenings-, toepassings- of uitbreidingskarakter kunnen hebben. Elk hoofdstuk grijpt terug op begrippen uit het voorafgaande. De vorm van de oefeningen is afwisselend: bij een aantal moet één bepaald antwoord gegeven worden, bij weer andere moet de leerling iets tekenen of een zelf bedacht verhaal vertellen. Ook dramatische verwerking wordt gesuggereerd. (Niet iedere leerling hoeft alle oefeningen te maken: differentiatie naar tempo is mogelijk, aldus de auteurs.)

Dragen deze inhoud en leeractiviteiten nu bij tot de doelstellingen die Klooster (1975), en de Informatie voor de docent bij deel I en II noemen?

Omdat die doelstellingen in de vorige paragraaf in dienst bleken te staan van daar weer achter gelezen doelen, zullen we steeds twee keer moeten kijken: eerst naar het *direct* genoemde *doel* (dat kort ik nu verder af tot DGD), dan nog eens naar het achtergelegen *doel* (AD).

Wat DGD (a) betreft: een redelijk groot deel van de inhoud van JWN draagt mijns inziens ertoe bij dat de leerling leert te reflecteren op betekenis en communicatieve functie van taalgebruik. Bij een ander deel (bijvoorbeeld hoofdstuk IV, V en VI van deel I) is dat niet duidelijk: in de doelstelling is reflectie op de vorm van taalgebruik immers niet opgenomen. Dat gedeelte is dus niet relevant voor het DGD, en daarmee automatisch ook niet voor het AD.

Hoe ligt nu de relatie tussen het wel relevante gedeelte en het AD 'zich optimaal van de voertaal bedienen'? We hebben hier te maken met een stelling die blijkens in Ten Brinke (1976) en Van den Heuvel (1975) uiteengezette ideeën waar of onwaar kan zijn al naar gelang 1. wat de auteur aanbiedt als taalbeschouwing; 2. wat de auteur verstaat onder taalbeheersing; 3. of de auteur een duidelijk verband heeft aangebracht tussen 1 en

2.

Is dat laatste hier het geval? Het lijkt gerechtvaardigd dat te bekijken via een proefje op hoofdstuk V van deel II, dat de auteurs op pagina 1 van de Informatie voor de docent immers aankondigen als volgt: 'De band met de taalbeheersing wordt in dit deel het duidelijkst in het laatste hoofdstuk. Daarin wordt bij een aantal uiteenlopende teksten gedemonstreerd welke vragen men vanuit een taalbeschouwelijke attitude aan een tekst zou kunnen stellen.'

Hoofdstuk V bevat advertenties, krante-artikelen, gedichten, verhalen of fragmenten daaruit, en brieven, met in totaal 83 vragen en opdrachten daarbij. Taalbeheersing wordt hier dus geoperationaliseerd in: receptief-schriftelijke taalbeheersing, en dit weer in: vragen en opdrachten bij diverse teksten kunnen maken. (Het zal duidelijk zijn dat vele andere operationalisering van taalbeheersing denkbaar zijn.)

Van de 83 vragen komen de volgende termen voor die tevoren in JWN behandeld zijn: graad-aanduiding, woordsoort, parafrase, subject, persoonsvorm, zinsstructuur, zinsdeel, homoniem, synoniem, directe/indirecte rede, substantief, mededeling/vraag/bevel/uitroep/waarschuwing, werkwoord, samengestelde zin, direct object, figuurlijk of overdrachtelijk/letterlijk, ironie. Dat is, naar ruwe schatting mijnerzijds, minder dan de helft van het totale aantal in JWN behandelde termen.

De bovengenoemde termen bevinden zich (en ditmaal blijkens een grondige telling!) allemaal in slechts 32 van de 83 vragen. Van die 32 vragen is het grootste gedeelte zo te formuleren dat de bedoeling hetzelfde blijft, het antwoord van de leerling hetzelfde kan opleveren, en de term niet gebruikt wordt. Ik geef twee voorbeelden:

1 Een advertentie waarop afgebeeld vele paté's, worsten en een fles rode wijn, en voorzien van stukken tekst in verschillend lettertype. Opdracht van JWN: 'Kijk nu eens naar de blikvanger van deze advertentie:

De hele maand maart in de Bijenkorf te proef.

In dit gedeelte van de tekst staat geen subject en ook geen persoonsvorm. Maak nu van deze tekst een volledige zin door er een persoonsvorm aan toe te voegen en een subject dat zo nauwkeurig mogelijk bij de advertentie past' (pag. 166). Herschrijving van mij (vanaf 'In dit gedeelte'):

'Je ziet wel dat dit geen volledige zin is: er staat

helemaal niet in wát er nu precies aan de hánd is in de Bijenkorf. Kijk eens goed naar de advertentie, en maak dan van de zin hierboven een volledige zin.'

2 Een krantekop: Vrouw verwondt bij ruzie man. Opdracht van JWN: 'Als iemand de kop van krantebericht V voorleest, dan zou je die kop op twee manieren kunnen begrijpen. De kop is dan dus homoniem. a) Leg uit hoe het komt dat de kop niet homoniem is als je hem zelf leest, en wel als je hem alleen maar hoort. b) Laat met twee verschillende parafrases zien dat de kop twee betekenissen kan hebben als je hem alleen maar hoort.' (pag. 174.)

Mijn herschrijving: 'Als iemand je de kop van krantebericht V vóórleest, dan zou je die kop op twee manieren kunnen begrijpen. a) Welke twee manieren? b) Als je hem zélf leest, begrijp je hem maar op één manier: hoe komt dat?'

Er zijn wel tegenvoorbeelden, maar die zijn merendeels van deze aard: '(3) Mijn hond is verschrikkelijk angstig in het water. (4) Jij lijkt angstig veel op je vader. Als je zin (3) met zin (4) vergelijkt dan zie je dat *angstig* in zin (3) hetzelfde tot uitdrukking brengt als in zin (4). Tot welke woordsoort behoort *angstig* zoals het in zin (3) gebruikt is?' (pag. 162/163). Het lijkt me dat van de vraag 'Wat betekent *angstig* in zin (3) en wat in zin (4)?' aanzienlijk eenvoudiger aan te tonen zou zijn dat hij bijdraagt tot receptief-schriftelijke taalbeheersing (het AD) via reflectie op betekenis of communicatieve functie van taalgebruik (het DGD).

De resultaten van het proefje samengevat:

- van wat in deel I en II aan taalbeschouwing geboden wordt keert minder dan de helft in dit taalbeheersingshoofdstuk terug;
- voor ca 60 procent van dit taalbeheersingshoofdstuk is de taalbeschouwing uit deel I en II in het geheel niet nodig;
- voor het overige gedeelte is deze taalbeschouwing in grote meerderheid niet nodig na herformulering van de vragen en opdrachten in gewone woorden met dezelfde betekenis en strekking;
- van de nu nog resterende vragen is in het algemeen niet aan te tonen dat ze bijdragen tot het vergroten van taalbeheersing (nog een paar voorbeelden: 3a op pag. 163; 10 en 11a op pag. 174-175; 10 op pag. 183).

Wie twijfelt aan de uitkomsten van dit proefje, bijvoorbeeld op grond van de weinige voorbeel-

den die ik gegeven heb, heeft nu in ieder geval de mogelijkheid het proefje te repliceren, dacht ik. Het lijkt mij duidelijk dat JWN het proefje toegepast op DGD a) en het AD daarachter, niet met glans doorstaan heeft. Ten Brinke (1976) stelt als eis voor praktisch gemotiveerd taalkunde-onderwijs dat het handvaten moet bieden die duidelijk van nut zijn voor goed leren spreken, schrijven enzovoort, en dat die handvaten eenvoudig en beknopt moeten zijn. Aan geen van deze beide eisen voldoet JWN.

Het DGD b) luidt: 'De leerling moet in staat zijn op zijn niveau het gebruik van sociale en regionale dialecten te evalueren.' Daar ligt weer het AD achter 'zich optimaal, d.i. met zo min mogelijk communicatiestoornissen, van de voertaal bedienen' (Klooster 1975, pag. 188).

Wat betekent nu *evalueren*? De weinig toegankelijke tekst van Klooster interpreteer ik na herhaalde lezing als volgt: de leerling moet zich bewust worden dat anderen soms andere taalvarianten gebruiken dan hij; hij moet zich bewust worden dat hij méér en ándere taalvarianten kan verstaan dan hij spréékt; hij moet het voorafgaande herkennen als het zich voordoet in de praktijk; hij moet geen vooroordelen hebben over taalvarianten en hun gebruikers.

Ik denk dat dit DGD wel een bijdrage levert aan het AD in ieder geval op het sociaal-psychologische vlak: zonder vooroordelen is het beter luisteren naar een ander, met wat zelfvertrouwen is het beter spreken, en wat inzicht draagt bij tot beide. Stoornissen op het vlak van verstaan en begrijpen worden er natuurlijk niet mee opgelost, en die bestáán toch wel, al verklaart Klooster dat de 'linguïstische verschillen tussen de diverse varianten van het Nederlands relatief miniem zijn'. En ook de vraag of, en zo ja, in hoeverre, de school leerlingen de standaardtaal moet aanleren, bijvoorbeeld met het oog op hun naschoolse carrière, is er nog niet mee beantwoord.

Wat de inhouden en leeractiviteiten betreft: van alle oefeningen in de twee delen hebben er maar vijf betrekking op deze doelstelling, en dat dan nog niet eens helemaal. De leerling moet daarin respectievelijk twee zinnetjes in het dialect van zijn eigen streek of stad opschrijven (I, pag. 23); van zinnen die hij ongrammaticaal vindt, nagaan of ze niet in een bepaald dialect grammaticaal zijn (I, pag. 24; II, pag. 135); nagaan hoe het met de persoonlijke voornaamwoorden tweede

persoon in zijn dialect gesteld is (II, pag. 143); nagaan of in zijn dialect andere woorden de respectievelijk het-woorden zijn dan in de standaardtaal (II, pag. 155). De stof beperkt zich vrijwel geheel tot pag. 19-24 van deel I en deelt mee dat dialecten andere grammaticaregels kunnen hebben dan de standaardtaal, dat deze laatste niet mooier of beter is dan de dialecten maar alleen door meer mensen verstaan wordt, dat ook standaardtaalsprekers wel van mening verschillen over wat goed of niet goed is in de standaardtaal, en dat begrijpelijk spreken belangrijker is dan grammaticaal.

Mijn conclusie ten aanzien van DGD b) is gematigd negatief. Negatief omdat ik me afvraag hoe een leerling met zo'n gering aanbod aan informatie en oefeningen dit doel zou kunnen bereiken, terwijl het op zich tot het AD ook maar een bescheiden bijdrage levert.

Gematigd negatief, omdat we hier natuurlijk te maken hebben met winst ten opzichte van een boek als *Opbouw* dat taalkunde gelijkstelt aan ontleden, en taalbeheersing aan beheersing van de standaardtaal (zie Griffioen 1975), en waarin dus ook geen enkel informatief woord over sociale of regionale dialecten te vinden is.

Tenslotte DGD c): '(De leerling moet) zijn kennis van het Nederlands kunnen relateren aan de "vreemde" talen voorzover het aanleren ervan de aanwezigheid van inzicht veronderstelt in de structuur van het Nederlands.'

Het lijkt mij eigenlijk bij voorbaat evident dat een dergelijke belangrijke schooldoelstelling niet als derde en laatste van een reeks doelstellingen 'meegepikt' kan worden, in een boek geschreven door uitsluitend taalkundigen-Nederlands. Om deze doelstelling werkelijk te kunnen bereiken zouden taalkundigen-Nederlands, taalkundigen-vreemde-talenonderwijs, en liefst ook leraren Nederlands en leraren vreemde talen, een zorgvuldig opgebouwde leergang moeten ontwerpen.

JWN biedt tien oefeningen (overigens vaak nogal uitgebreide) aan die betrekking hebben op het vreemde-talenonderwijs; deze staan in verschillende hoofdstukken en leggen daar inderdaad een verband tussen de behandelde stof en het vreemde-talenonderwijs. Verder is de Aanvulling op deel I er speciaal ten behoeve van het vreemde-talenonderwijs. Wat hierin opvalt is dat het Duits geheel ontbreekt (grammaticaal toch niet de eenvoudigste vreemde taal), dat oefeningen ontbre-

ken, en dat van de behandelde begrippen alleen voorbeelden worden gegeven zonder regels en uitleg.

Ik meen wederom dat de leerlingen te weinig geboden wordt dan dat ze er praktisch wat aan zouden kunnen hebben voor hun lessen in de vreemde talen. (Dat deze overigens in een niet onbelangrijk aantal gevallen vrijwel zónder grammatica gegeven worden, vermeld ik pro memorie.)

Een goed samenwerkingsproject tussen de sectie moedertaalonderwijs en de vreemde-talensecties, op een school waar JWN wordt gebruikt én de vreemde-talensecties een min of meer grammaticale methode hanteren, zou daar wellicht wat aan kunnen doen. In feite maakt een school dan een eigen leergang als boven beschreven.

Overigens geldt hier weer hetzelfde als aan het slot van DGD b): JWN biedt ten minste iets concreets aan voor het vreemde-talenonderwijs, en doet daarmee meer dan — zoals tot op heden gebruikelijk — niets.

### **JWN en intellectueel gericht taalkunde-onderwijs**

Ten Brinke (1976) geeft zoals gezegd verschillende voorbeelden van taalkunde-onderwijs dat normaal functioneel is, níet omdat leerlingen er praktisch wat aan hebben, maar wél omdat ze het interessant vinden. Zulk 'intellectueel gericht' onderwijs moet in het algemeen aan de volgende voorwaarden voldoen:

1 De lesinhoud moet relevant zijn voor de leerlingen. Leerlingen vinden inhouden relevant als die hun inzicht bieden in een breed scala van verschijnselen, en/of als ze te maken hebben met menselijke gevoelens, gedachten, instincten.

2 En/of: de lesinhoud moet een speels karakter dragen. De leerlingen moeten zoveel mogelijk zélf tot ontdekkingen komen, door zelf materiaal te bestuderen.

Zou een leraar JWN kunnen gebruiken om zulke lessen te geven? (Ter herinnering: JWN streeft dit zelf níet na, maar formuleert alleen doelen op het praktische vlak.)

Ik wil me beperken tot een paar opmerkingen hierover:

1 Het werken met een schoolboek is bij normaal functioneel onderwijs altijd wat problematisch, en vooral bij doelen op het interessanthedsvlak: welke leerling vindt nu alles uit zo'n schoolboek interessant? Geen probleem als je vrijelijk stukken kan gebruiken of weglaten, maar JWN is li-

neair geordend: als je alleen hoofdstuk V wil behandelen komen daar allerlei termen in voor die al bekend worden verondersteld uit de vorige hoofdstukken.

2 De didactische aanpak is weinig zelfontdekkend. Batelaan/Van der Leek (1976) wijzen er terecht op dat een oefening als van twee zinnen één samengestelde zin maken met behulp van *door-dat*, niets met ontdekking te maken heeft. 'Een lesopbouw als: stukje theorie, gevolgd door oefeningen, is in principe weinig geschikt om de leerlingen zelf iets te laten ontdekken' zo stellen ze.

3 Leerlingen in klas 1 t/m 3 van mavo/havo/vwo zullen mijns inziens hooguit de inhouden van de hoofdstukken I en VII van deel I, en I en V van deel II relevant kunnen vinden. Alleen van hoofdstuk I van deel I weet ik dat vrij zeker, want dat heb ik ooit geprobeerd in een 2-mavo. Van de hierboven niet genoemde hoofdstukken ben ik zeker dat de leerlingen ze niet relevant zullen vinden, omdat ze een zowel erg nauwe als ingewikkelde invalshoek bieden op uit de taalgebruikssituatie losgemaakte zinnen. Geen breed scala van verschijnselen dus in deze hoofdstukken, geen inzicht in de mens.

4 Leerlingen zullen wél relatief veel speelse oefeningen in deze boeken aantreffen: puzzles, geheimschriften, plaatjes, grappige beeldzinnen. (Of de speelsheid de niet-relevante hoofdstukken kan redden betwijfel ik sterk. Daar komt hij trouwens ook minder voor.)

5 Leerlingen worden met name in de speelse oefeningen gestimuleerd tot nogal uitgebreide talige activiteiten. De stof van de relevante hoofdstukken leent zich naar mijn ervaring tot discussie, en/of door de leraar zelf te ontwerpen schrijfopdrachten. Zo kan JWN toch nog een bijdrage leveren tot de vergroting van de taalbeheersing bij de leerlingen. Maar daarmee zijn we weer terug op het praktische vlak.

### **Conclusie**

JWN streeft goede praktische doelen na, maar biedt bijzonder veel aan dat in het geheel niet tot die doelen bijdraagt. Anderzijds ontbreekt minstens evenveel wat voor het bereiken van die doelen noodzakelijk zou zijn.

Leraren kunnen interessante lessen geven uit JWN als ze materiaal zeer selectief uitkiezen en grondig bewerken. Door discussie of schrijfopdrachten rond dit materiaal kunnen ze de taalbe-

heersing van hun leerlingen vergroten, zij het op door JWN niet voorziene wijze.

JWN valt hiermee toch voornamelijk in de semi-sacrosancte, niet normaal functionele traditie in het taalkunde-onderwijs op school. De diepere reden hiervoor valt waarschijnlijk op te maken uit het volgende citaat (Voorwoord van deel I): 'De kloof tussen de ontwikkelingen in de moderne taalwetenschap en het bestaande onderwijs-materiaal is de laatste jaren steeds groter geworden. Bij beginnende leraren Nederlands ontstond dan ook een duidelijke behoefte aan een methode, een boek, dat als hulpmiddel kon dienen, om hun verworven kennis en inzichten in de transformationele taalkunde toepasbaar te maken voor hun eigen onderwijspraktijk bij het voortgezet onderwijs.'

*Opdracht:* Reflecteert u maar eens op de beteke-

nis van deze zinnen — en op de onderwijsvisie erachter ...

---

#### Literatuur

- Balk-Smit Duyzentkunst, F. *Aantekening bij de notitie over het grammatica-onderwijs en voorstel voor een nota taalbeschouwingsonderwijs* Interne notitie CMM, 1977
- Batelaan, P.H.S. en F.C. van der Leek 'Taalintuïties in het onderwijs of het tekort van onderwijsintuïties' in: *Levende Talen* 317, 1976
- Brinke, J.S. ten *The complete mother-tongue curriculum* Groningen 1976
- Dort-Slijper, M.K. van, W.G. Klooster en J.H.J. Luif *Je weet niet wat je weet* dl. I en II, Culemborg 1975 en 1976
- Griffioen, J. 'Opbouw' in: *Moer* 1975: 5
- Heuvel, T. van den 'Grammatica-onderwijs wordt vaak onder valse vlag verkocht' in: *Moer* 1975: 2
- Klooster, W. 'Je weet niet wat je weet. Een verantwoording' in: *Spektator* jrg. 4 nr 4, 1975
- 

Wim van Calcar

## HOE HET IN IEDER GEVAL NIET MOET

Ik heb me vergist: onderwijs voor volwassenen is *niet* gelijk aan volwassen onderwijs. Wolters-Noordhoff leert me dat met haar boekje *Taalplan. Nederlands voor volwassenen. Spraakkunstkatern*. De hele en halve onwaarheden van het ontleden worden de nu volwassen mens nog eens voorgezet. De makers schamen zich hier zo voor, dat ze zich aandienen als *De auteurs*, met vermijding van enige naam en toenaam. Hun schaamte is terecht. Zie zelf maar.

1 'Een werkwoord is een woord dat van vorm kan veranderen', zodat *lopen* een werkwoord is vanwege *loop*, *liep* enzovoort, maar dan toch ook: *jongen*, vanwege *jongens*, *jongeren* en *jongensachtig* of *goed* vanwege *goeds*, *gegoede*, *goedig* en *goeierd* — of niet?

2 'Het werkwoord dat verandert als je de zin in een andere tijd zet, is de persoonsvorm.' Volwassenen kunnen in het algemeen wel een auto in zijn vrij zetten, maar hoe zet je een zin in een an-

dere tijd? Laat ik het proberen: *Gisteren kwam ik thuis wordt Eergisteren kwam ik thuis en Morgen doe ik het wel wordt Nu doe ik het wel.*

3 'In vragende zinnen is de persoonsvorm vaak het eerste zinsdeel, de persoonsvorm komt dus voorop te staan.' Ik weer proberen en wat is het resultaat? Vaak komt de persoonsvorm niet op de eerste plaats: *Waarom doet WN dat nou? Wat doet WN nou? Wie van WN doet dat nou? Hoe doet WN dat nou? Waarvoor doet WN het nou? Het is hebzucht van WN? U gelooft het niet van WN?*

U gelooft het niet? Het zijn echt de eerste drie definities die de volwassen mens in zijn spraakkunst voor volwassenen tegenkomt. Sommige mensen zetten zich in om van het onderwijs voor volwassenen iets te maken. Anderen profiteren hiervan. Dat weet ik dan weer, van Wolters-Noordhoff.