

**DE GRAMMATICA MOET  
HAAR WAARDE  
NOG STEEDS BEWIJZEN**  
Over het dubieuze nut en  
de bloeiende praktijk  
van het grammatica-onderwijs  
in Nederland

## grammatica- onderwijs

---

*'Tirannie leidt tot denkluiheid.' 'Aanslag op het taalonderwijs.' 'Ontleden zonder tranen mogelijk.' 'Grammatica wekt weerzin.'*

*Met deze en soortgelijke kreten hebben voor- en tegenstanders van het grammatica-onderwijs elkaar weer eens overvloedig mogen bestoken in het afgelopen jaar, naar aanleiding van het ACLO-M-advies om dit onderwijs in de lagere school af te schaffen. Leerkrachten, ouders, politieke commentatoren, bewindslieden, literatoren, taal- en andere kundigen: een ieder blijkt er een uitgesproken mening op na te houden over de (on)zin van grammatica. De enigen die in alle talen zwijgen zijn de slachtoffers respectievelijk profiteurs van het grammatica-onderwijs: de kinderen zelf (aan wie overigens ook niets gevraagd wordt).*

*In feite wordt er al 45 jaar, sinds Langevelds dissertatie Taal en denken (1934) met kortere en langere rustpauzes gestreden op het grammatica-slagveld. Kenmerkend voor deze discussie is dat ze gevoerd wordt op basis van steeds weer dezelfde argumenten van met name de voorstanders van het grammatica-onderwijs. Om die reden was op het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP), geruime tijd voor de ACLO-M haar advies uitbracht, het idee geboren om deze argumenten eens aan een nader onderzoek te onderwerpen, in de hoop de heersende meningen te staven dan wel te ondergraven met enige feitelijke kennis over mogelijke effecten van grammatica-onderwijs.*

---

### 1. Inleiding

Medio 1978 is de eerste fase van het door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) gesubsidieerde project 'Evaluatie van het grammatica-, taalkunde-, taalbeschouwingsonderwijs' van start gegaan.<sup>1</sup> In deze eerste fase is

getracht om antwoord te krijgen op de volgende, praktische, vragen: a. Wat zijn de resultaten van de (vele) buitenlandse onderzoeken naar de mogelijke effecten van grammatica-onderwijs? b. Wat wordt er in Nederland in het basis- en voortgezet onderwijs aan grammatica gedaan? Hoeveel tijd neemt dit onderwijs in beslag? Is het

voor de meeste leerlingen te moeilijk? Wat denken de leerkrachten met hun grammatica-onderwijs te bereiken?

We vonden het belangrijk om een antwoord te krijgen op deze vragen, met het oog op het in de tweede fase op te zetten empirische onderzoek naar het nut van grammatica-onderwijs.

Immers, voor je zelf een onderzoek gaat doen is het nuttig en nodig om te kijken hoe anderen dit gedaan hebben, met welk resultaat (vraag a). Daarnaast is het van belang om inzicht te hebben in de praktijk van het grammatica-onderwijs in Nederland (vraag b). Als bijvoorbeeld zou blijken dat er in Nederland nauwelijks nog grammatica gegeven wordt, of dat dit onderwijs op grote schaal zijn doel niet bereikt, of met andere woorden: te moeilijk is, dan heeft een onderzoek naar het nut ervan natuurlijk weinig zin. De belangrijkste resultaten betreffende de hierboven genoemde vragen a en b zal ik in dit artikel bespreken; ze werpen voor sommige lezers misschien een nieuw licht op de grammatica-discussie.

## 2. Buitenlands onderzoek naar de relatie grammatica – taalbeheersing

Voorstanders van grammatica-onderwijs beweren vaak dat dit onderwijs ten goede komt aan (aspecten van) de taalbeheersing. Naar bewijzen voor deze aanname is al sinds het begin van deze eeuw gezocht, vooral in Amerika. Dergelijk onderzoek kun je op twee manieren doen. Ten eerste kun je nagaan of leerlingen die goed zijn in grammatica, óók beschikken over een grote taalvaardigheid. En omgekeerd: zijn leerlingen die slecht zijn in grammatica, minder taalvaardig?

Let wel: zo'n statistisch verband (correlatie) tussen taalvaardigheid en grammaticale kennis kan natuurlijk nooit een bewijs zijn voor de stelling dat grammaticale kennis de taalvaardigheid beïnvloedt. Men kan zo'n verband alleen als een noodzakelijke voorwaarde zien: als het er niet is, kan er ook geen sprake van beïnvloeding zijn. In dat geval is er sprake van een bewijs tégen de stelling dat grammatica-onderwijs de taalbeheersing bevordert. Een echt bewijs vóór de stelling kan uit zo'n onderzoek dus niet voortkomen.

Een dergelijk onderzoek heet *correlatie-studie*. Een andere manier om de relatie grammatica – taalbeheersing te onderzoeken is een experiment verrichten in de praktijk, waarbij bijvoorbeeld leerlingen die gedurende enige tijd een bepaalde

vorm van grammatica hebben gekregen, vergeleken worden wat hun taalvaardigheid betreft met leerlingen die een ander soort, of in het geheel géén grammatica hebben gekregen. Zo'n *experimenteel* onderzoek graaft dieper dan een correlatie-studie, omdat het de invloed van grammatica-onderwijs op de taalbeheersing rechtstreeks onderzoekt, en iets kan zeggen over de positieve of negatieve aard daarvan.

Ik bespreek eerst de correlatie-studies; vervolgens de experimentele onderzoeken.

### 2.1. De correlatie-studies

We hebben in totaal 13 correlatie-studies nauwkeurig geanalyseerd. De oudere studies gaven weinig verband te zien tussen grammaticale kennis en taalvaardigheid. We constateerden echter ook dat de instrumenten die deze onderzoekers gebruikten waarschijnlijk niet erg betrouwbaar waren. De latere, vermoedelijk betrouwbaarder onderzoeken geven verbanden die op zichzelf hoog genoeg waren om als basis te dienen voor de hypothese dat grammatica-onderwijs de taalvaardigheid verbetert. Deze conclusie werd echter weer sterk gerelativeerd door het feit dat er even hoge, soms zelfs hogere verbanden bleken te bestaan tussen grammaticale kennis en vaardigheden op het gebied van rekenen en algemene intelligentie.

### 2.2. De experimentele studies

In totaal werden 53 experimenten, voor het merendeel uitgevoerd in Amerika tussen 1931 en 1975, door ons geanalyseerd. Het betrof ook hier uitsluitend onderzoeken naar de mogelijke invloed van grammatica-onderwijs op diverse aspecten van de taalbeheersing. We wilden immers nagaan of dit, door de grammatica-voorstanders veel gebruikte, argument gesteund werd door empirisch onderzoek op dit gebied.

In deze experimenten kregen groepen leerlingen gedurende kortere of langere tijd een bepaalde vorm van grammatica-onderwijs, zoals: traditionele grammatica, structurele grammatica, transformationeel-generatieve grammatica (TGG). Deze verschillende grammaticale 'behandelingen' werden dan vergeleken, wat hun effect op de taalbeheersing van de leerlingen betreft, met elkaar, en/of met de taalbeheersing van leerlingen die helemaal géén grammatica, in wat voor vorm dan ook, gekregen hadden. Een probleem dat zich voordeed bij het vergelijken van al deze

experimenten, was de vaak uiteenlopende wijze waarop de onderzoekers het experiment uitgevoerd hadden. Dergelijke experimenten kunnen immers op tal van punten van elkaar verschillen, bijvoorbeeld wat aard en samenstelling van de proefgroepen betreft; de manier waarop het begrip 'taalvaardigheid' geïnterpreteerd en gedefinieerd wordt, en de wijze van beoordelen ervan; de duur van het experiment; de manier waarop lesgegeven wordt, enz. enz.

Ik zal op deze plaats niet ingaan op deze problemen; de geïnteresseerde lezer verwijs ik naar het betreffende hoofdstuk in ons rapport (Tordoir en Wesdorp 1979). Belangrijk is, dat ondanks de verschillen, de resultaten van de experimenten toch alle min of meer in dezelfde richting wezen.

Als het ging om verbetering van de lees- en schrijfvaardigheid, bleken leerlingen die geen grammatica gehad hadden, maar in plaats daarvan uitsluitend onderwijs dat direct op deze vaardigheden gericht was, over het algemeen betere resultaten te boeken. Met andere woorden: nóch de TG-grammatica, noch de verschillende traditionele grammatica's bleken te preferen boven direct taalvaardigheidsonderwijs.

Daarbij moet aangetekend worden dat er één aspect was van de schrijfvaardigheid, waarop de met de TGG 'behandelde' proefgroepen beter scoorden dan alle overige groepen. Deze groepen produceerden namelijk in het algemeen syntactisch complexere zinsstructuren dan groepen die ander, of in het geheel geen, grammatica-onderwijs gehad hadden.

We hebben onze conclusies vergeleken met de conclusies van vier belangrijke Amerikaanse auteurs, die evenals wij een overzicht gaven van de experimentele research naar de relatie grammatica — taalbeheersing (De Boer 1961, Meckel 1963, Braddock 1969 en Arena 1973). Evenals wij constateren deze auteurs dat de door hen bestudeerde experimenten niet aantonen dat het onderwijs in de traditionele grammatica een positief effect heeft op de taalbeheersing.

De buitenlandse experimentele onderzoeken geven, al met al, weinig steun aan het argument dat onderwijs in de traditionele grammatica zinvol is met het oog op de taalbeheersing. Natuurlijk mogen deze resultaten niet zonder meer als geldig voor de situatie in Nederland beschouwd worden. Zo is, voor zover we na kunnen gaan, het grammatica-onderwijs in Amerika waarschijnlijk veel directer gekoppeld aan het taalvaardig-

heidsonderwijs, met name de schrijfvaardigheid. Er is hier niet zozeer sprake van een apart 'onderwijs in de grammatica', als wel van een taalvaardigheidsonderwijs met een zogenaamde 'grammar approach' waarbij bijvoorbeeld grammaticale begrippen direct gerelateerd worden aan de schrijfproducten van de leerlingen zelf.

Het feit, dat waarschijnlijk in geen land zoveel geïsoleerd grammatica-onderwijs wordt gegeven als in Nederland — ik kom hier in het vervolg nog op terug — kan de twijfel over de geldigheid van dit argument voor Nederland echter alleen maar vergroten.

### 3. Het grammatica-onderwijs in Nederland

Om enig inzicht te krijgen in de praktijk van het traditionele grammatica-onderwijs in Nederland verzonden we een enquête aan steekproeven voor basisscholen en de secties Nederlands van scholen voor LHNO, MAVO, HAVO en VWO (in totaal: 1381 scholen).

De respons op deze enquête was opvallend hoog: van 90 procent van de scholen ontvingen we de enquête ingevuld terug. We hebben waarschijnlijk geprofiteerd van het feit dat we onze enquête toevallig verstuurd op een moment dat het grammatica-onderwijs ten gevolge van het ACLO-M-advies weer hevig in de belangstelling stond. Hieronder bespreek ik achtereenvolgens de tijd die er aan het traditionele grammatica-onderwijs besteed wordt; de specifieke onderwerpen die behandeld worden en wat de leerlingen daarvan opsteken; en tenslotte de motieven waarmee de leerkrachten dit onderwijs geven.

#### 3.1. De hoeveelheid tijd die er aan grammatica-onderwijs besteed wordt

Wie mocht denken dat het onderwijs in de traditionele grammatica in Nederland een aflopende zaak is, komt bedrogen uit. We vroegen de leerkrachten hoeveel tijd ze gemiddeld per week, per klas grammatica gaven. In het basisonderwijs stijgt de bestede tijd van gemiddeld 10 minuten in de eerste klas geleidelijk tot gemiddeld 58 minuten in de hoogste klas; dit is in vergelijking met de schooltypen in het voortgezet onderwijs het hoogste gemiddelde. Het gaat hier om gemiddelden; 134 basisscholen (dat is ruim een derde van de in totaal 386 responderende basisscholen) gaven méér dan 58 minuten grammatica per week in de zesde klas. Om precies te zijn: 72 basisscho-

len zeiden 1 tot 1,5 uur per week grammatica te geven in de zesde klas; 42 scholen 1,5 tot 2 uur en 20 scholen zelfs meer dan 2 uur. Dergelijke 'uitschieters' troffen we bij geen van de overige schooltypen aan.

Wat het voortgezet onderwijs betreft, wordt er in de eerste twee klassen van HAVO en VWO in verhouding tot de overige klassen en schooltypen in het voortgezet onderwijs de meeste tijd aan grammatica besteed, namelijk gemiddeld circa 50 minuten, ofwel 1 lesuur per week. Dit betekent dat in de eerste en tweede klas HAVO en VWO gemiddeld één kwart van het moedertaalonderwijs aan grammatica besteed wordt. LHNO en LTO geven in alle leerjaren ongeveer evenveel grammatica, namelijk 25 tot 30 minuten per week. Bij de overige schooltypen neemt de hoeveelheid tijd per opklimmend leerjaar sterk af; vanaf de vierde klas MAVO, HAVO en VWO wordt er nog maar weinig tijd aan grammatica besteed.

De eerste en tweede klas MAVO nemen, met een kleine 40 minuten per week, een middenpositie in ten opzichte van enerzijds LHNO/LTO, anderzijds HAVO/VWO.

### 3.2. Wat wordt er behandeld en bereikt?

We legden de leerkrachten een lijst met 74 onderwerpen (doelstellingen) uit de traditionele grammatica voor; deze lijst was samengesteld op basis van de grammaticale leerstof in de gangbare schoolboeken voor de diverse schooltypen. We vroegen hen om bij elk onderwerp twee dingen aan te geven, namelijk of ze dit behandelden en zo ja, of het merendeel van hun leerlingen zo'n onderwerp ook werkelijk onder de knie kreeg. Hieronder geef ik schematisch weer, welke doelen uit de traditionele grammatica door een ruime meerderheid, namelijk 70 procent of meer der scholen, nagestreefd én bereikt worden, volgens de leerkrachten:

zinsdelen onderscheiden  
onderwerp herkennen/benoemen  
zinskern  
persoonsvorm  
zelfst. naamwoord  
eigenaam  
lidwoord  
bijvoeglijk naamwoord  
voorzetsel  
telwoord  
stam van het werkwoord  
voltooid deelwoord

BO  
&  
LHNO/LTO

werkwoordelijk gezegde  
lijdend voorwerp  
méewerkend voorwerp  
bijvoeglijke bepaling  
bijwoordelijke bepaling  
directe en indirecte rede  
(on)bepaald lidwoord  
persoonlijk voornaamwoord  
bezittelijk voornaamwoord  
aanwijzend voornaamwoord  
vragend voornaamwoord  
hoofd- en hulpwerkwoord  
infinitief  
sterke en zwakke werkwoorden

MAVO

HAVO/VWO

hoofd- en bijzin  
bijwoordelijke bijzin

begrip 'getal' m.b.t. zelfst. naamwoord  
bijwoord  
wederkerend voornaamwoord  
voegwoord  
homonymie en synonymie  
'persoon' en 'getal' m.b.t. werkwoorden

Het zal niemand verbazen dat er enorme verschillen zijn tussen wat er behandeld en bereikt wordt in het basis- en lager beroepsonderwijs, en in HAVO/VWO (MAVO zit er zo'n beetje tussenin). In het basisonderwijs en het LBO worden ongeveer dezelfde doelstellingen met een meerderheid der leerlingen bereikt. 12 doelstellingen (zie schema) bereikt men op 70 procent of meer der scholen, en nog eens 10 doelstellingen op 50-70 procent der scholen. Samen vormen deze wat we de kernstof van de traditionele grammatica kunnen noemen: de belangrijkste zinsdelen en woordsoorten.

In het MAVO bereikt men 26 doelstellingen (zie schema) op 70 procent of meer van de scholen, en nog eens 15 op 50-70 procent van de scholen. Dat betekent dat meer dan de helft van onze aangeboden doelstellingslijst op het MAVO door 50 procent of meer der scholen bereikt wordt, althans naar de mening van de docenten.

In het HAVO/VWO wordt bijna de helft van onze doelstellingslijst op 70 procent of meer scholen bereikt (zie schema), en nog eens 25 doelstellingen op 50-70 procent der scholen. Dat betekent dat daar ruim driekwart van onze doelstellingslijst op de helft of meer scholen bereikt wordt.

### 3.3. Wat wordt er wel behandeld, maar niet bereikt?

Er is een aantal grammaticale onderwerpen die op flink wat scholen behandeld worden, maar waarvan de leerkrachten vinden dat een minderheid van hun leerlingen ze onder de knie krijgt. Hieronder noem ik, per schooltype, deze doelen. Ze worden door 40 procent of meer van de scholen nagestreefd, maar daar door de helft of meer der leerlingen *niet* bereikt:

#### BO

koppelwerkwoord  
naamwoordelijk gezegde  
bijwoord  
tijden van de werkwoorden

bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord

#### LHNO/LTO

koppelwerkwoord  
naamwoordelijk gezegde  
bijwoord  
tijden van de werkwoorden  
bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord  
hoofd- en bijzin  
lijdende en bedrijvende zin  
betrekkelijk voornaamwoord  
vast voorzetsel  
tegenwoordig deelwoord

#### MAVO

koppelwerkwoord  
naamwoordelijk gezegde  
voorlopig onderwerp  
voorzetselvoorwerp  
soorten bijzinnen  
neven- en onderschikkend voegwoord  
(on)overgankelijk werkwoord  
werkwoordelijke uitdrukking

#### HAVO/VWO

bepaling van gesteldheid

Je zou bovenstaande onderwerpen de 'grammaticale struikelblokken' kunnen noemen. De lijstjes overlappen elkaar gedeeltelijk. Zo wordt met koppelwerkwoord en naamwoordelijk gezegde door veel leerlingen van de basisschool tot en met het MAVO geworsteld. Wanneer een onderwerp slechts bij één schooltype voorkomt dan wil dat zeggen dat zo'n onderwerp op *lagere* schooltypen weinig of niet behandeld wordt, en op *hogere* schooltypen vaak wordt behandeld en daar door tenminste de helft van de leerlingen bereikt.

### 3.4. Grammatica te moeilijk voor de basisschool?

In het licht van bovenstaande gegevens moeten we vaststellen dat de uitspraak van de ACLO-M, dat grammatica te moeilijk is voor de leerlingen van de lagere school, op z'n minst betwijfeld moet worden. Naar de mening van de onderwij-

zers wordt toch een aantal doelstellingen — hierboven aangeduid als 'kernstof' — wel degelijk bereikt door hun leerlingen.

Deze conclusie wordt gesteund door een ander feit uit de praktijk, namelijk uit een analyse van de resultaten van de CITO-toetsen op het onderdeel grammatica. In 1978 was de subtoets grammatica een verplicht onderdeel van de Eindtoetsen Basisonderwijs van het CITO, die jaarlijks aan een zeer grote groep zesdeklassers worden afgenomen (vanaf 1978 is de grammatica-toets facultatief). We hebben de resultaten op de subtoets woordbenoemen/zinsontleden van 1966 tot 1978 geanalyseerd. Uit deze analyses bleek dat over de jaren heen gemiddeld 72 procent van de opgaven goed werd beantwoord. Een andere vraag is natuurlijk in hoeverre de grammaticale kennis van de leerlingen 'beklijft'; en in hoeverre deze kennis ook werkelijk, zoals vele voorstanders beweren, vruchten afwerpt met betrekking tot de taalvaardigheid, het leren van vreemde talen, of andere hoger liggende doelen.

Zoals we al zagen geven de resultaten van veel buitenlands experimenteel onderzoek op dit gebied allerm minst reden tot optimisme, althans wat betreft de invloed van grammaticale kennis op de taalbeheersing.

### 3.5. Waarom geeft men grammatica?

We legden aan de leerkrachten een aantal bekende uitspraken van voorstanders van grammatica-onderwijs voor.

Een zeer grote meerderheid (91 procent) van de leerkrachten uit alle onderwijstypen was het eens met de uitspraak *'grammatica-onderwijs is van belang voor het moderne-talenonderwijs'*; gevolgd door 82 procent die het eens was met de uitspraak *'grammatica-onderwijs bevordert (aspecten van) de taalbeheersing'*.

Met de uitspraken *'grammatica-onderwijs is van belang voor de scholing van het (logisch) denken'* en *'grammatica-onderwijs maakt mijn leerlingen taalgevoeliger of taalbewuster'* was een wat kleinere meerderheid van respectievelijk 65 procent en 55 procent het eens.

De meeste leerkrachten waren het niet eens met de uitspraken *'grammatica is een zinvol doel op zichzelf'* (71 procent) en *'ik geef grammatica alleen vanwege het leerplan'* (77 procent). De uitspraak *'ik geef grammatica omdat het voortgezet onderwijs dat vraagt'*, tenslotte, werd onderschreven door het merendeel (59 procent) van de

basisschoolleerkrachten. Gezien het feit dat de meeste onderwijzers ook andere uitspraken (zie boven) onderschreven, moet dit motief gezien worden als één van de motieven die een rol spelen bij het geven van grammatica in het basisonderwijs.

Deze resultaten leren ons, dat het merendeel van de leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs overtuigd is van het nut van grammatica-onderwijs, met name met het oog op het vreemdetalenonderwijs en de moedertaalbeheersing. Wat dit laatste argument betreft, was men van mening dat grammatica-onderwijs vooral ten goede komt aan de spelvaardigheid, de stelvaardigheid en het begrijpend lezen. Over het nut ervan voor het spreken en luisteren was men negatief.

We moeten op grond van deze gegevens constateren dat de ACLO-M zich waarschijnlijk vergist, wanneer zij in haar advies stelt dat geleidelijk meer mensen, zowel in als buiten de onderwijspraktijk, zijn gaan twijfelen aan de betekenis van het gebruikelijke grammatica-onderwijs. Immers, de mensen in de onderwijspraktijk onderschrijven op grote schaal de meest gangbare argumenten vóór dit onderwijs. Dit zou wel eens een verklaring kunnen zijn voor de felle reacties die de ACLO-M met haar advies heeft opgeroepen. Niets is immers zo bedreigend als het aantasten van heersende normen en gevestigde tradities in het onderwijs.

### 4. Terug naar de discussie: wat nu?

Degenen die pleiten voor het afschaffen van het grammatica-onderwijs in het lager en/of voortgezet onderwijs, zullen daar nog een zware dobber aan hebben. Grammatica neemt een belangrijke plaats in binnen het moedertaalonderwijs op diverse niveaus van het Nederlandse onderwijs, en volgens de meeste onderwijzers en Neerlandici is dat terecht. Daarbij komt dat men grammatica niet te moeilijk vindt voor de leerlingen. Uiteraard blijft deze kennis in het basis- en lager beroepsonderwijs beperkt tot de elementaire grammaticale begrippen, die overigens nog altijd heel wat meer omvatten dan de door ACLO-M voor het basisonderwijs aanbevolen begrippen 'onderwerp' en 'persoonsvorm'.

Tot welk inzicht deze kennis leidt, dus of het al die moeite waard is, blijft voorlopig nog de vraag. Bewijzen voor het argument dat grammatica-onderwijs nuttig zou zijn voor de taalbeheersing,

konden door het onderzoek dat tot nu toe op dit gebied in het buitenland verricht is in elk geval niet geleverd worden. Aan de andere kant kon een van de argumenten van de 'afschaffers', namelijk dat grammatica te moeilijk zou zijn voor de basisschool, óók niet gesteund worden: de meningen van de onderwijzers en de resultaten van twaalf jaar CITO-toetsen spreken dit argument immers tegen. Vragen die overblijven:

— Is grammatica nodig voor het vreemde-talen-onderwijs?

De ACLO-M liet deze vraag over aan het voortgezet onderwijs. Wij hebben in de eerste fase van ons onderzoek niet meer kunnen doen dan vaststellen dat dit argument op grote schaal gesteund wordt door onderwijzers en Neerlandici. In ons vervolgonderzoek zullen we proberen na te gaan of kennis van de grammatica van de moedertaal inderdaad functioneert in het vreemde-talenonderwijs.

— Heeft grammaticale kennis in Nederland wél invloed op de taalbeheersing?

Gezien onze twijfels hierover naar aanleiding van buitenlands onderzoek, lijkt een onderzoek naar deze belangrijke legitimeringsgrond van het grammatica-onderwijs wenselijk, in de — natuurlijk toch weer andere — Nederlandse situatie.

— Zijn er ándere vormen van grammatica-onderwijs die een ander, of beter, effect hebben op de taalbeheersing?

We denken hier bijvoorbeeld aan een vorm van onderwijs die meer in de richting gaat van taalbeschouwelijk onderwijs, waarbij leerlingen leren reflecteren op door henzelf en anderen in uiteenlopende situaties gebruikte taal. Ook aan deze vraag willen we aandacht besteden in ons vervolgonderzoek.<sup>2</sup> Met deze vraag komen we misschien dichter bij de kern van de discussie, die uiteindelijk toch voor een belangrijk deel draait om de uiteenlopende opvattingen over het gehele moedertaalonderwijs.<sup>3</sup> Ook de ACLO-M legt deze relatie, als zij in haar advies veronderstelt dat 'de toenemende twijfel aan de betekenis van het gebruikelijke grammatica-onderwijs zou kunnen samenhangen met het verschuiven van de doelstellingen voor moedertaalonderwijs' (p. 12). In de door de commissie beloofde nota over het taalbeschouwingsonderwijs (waarvan het grammatica-advies deel uitmaakt) zal zij overigens rekening moeten houden met de mogelijkheid dat het met het verschuiven van die doelstellingen, evenmin als met de toenemende twijfel aan het grammati-

ca-onderwijs, in de praktijk van het moedertaalonderwijs zo'n vaart niet loopt.

#### Noten

- 1 Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Hildo Wesdorp en de auteur van dit artikel. Een uitgebreid verslag van de eerste fase is te vinden in Tordoir en Wesdorp 1979 (zie literatuurlijst voor de volledige titelbeschrijving).
- 2 Het vervolgonderzoek start in januari 1980. We hebben o.a. dringend behoefte aan scholen die geen (of zeer weinig) grammatica geven, of een zeer bijzondere vorm van grammatica- of taalbeschouwingsonderwijs. Deze laatste vorm van onderwijs lijkt moeilijk te 'identificeren', verweven als zij is met het gehele moedertaalonderwijs. Geïnteresseerden wordt verzocht contact op te nemen met de auteur of met de heer Wesdorp, RITP, Prinsengracht 303 te Amsterdam (tel. 020 — 233201).
- 3 Ik wijs in dit verband op twee recente publikaties op dit gebied. De Werkgroep Schooltaalkunde maakte n.a.v. de grammatica-discussie een analyse van de taal (onderwijs)-opvattingen die af te leiden zijn uit 'traditionele' en 'alternatieve' grammatica's. De Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) voerde gesprekken met 3 Duitse moedertaal-deskundigen, o.a. over de relatie grammatica — moedertaalonderwijs vanuit de verschillende visies op dit onderwijs (zie literatuurlijst).

## Literatuur

ACLO-M *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* Enschede 1978

Arena, L.A. *Linguistics and the teaching of composition: the use of a clause analysis technique and limited individual instruction to improve composition* Georgetown University 1973

Boer, J.J. de 'Grammar in language teaching' in: A.T. Burrows a.o. (eds.) *Children's writing: research in composition and related skills* Champaign Ill., NCTE, 1961, p. 32-42

Braddock, R. 'English Composition' in: R.C. Ebel (ed.) *Encyclopedia of Educational Research* London, Mc Millan Company, 1969, p. 443-461

Langeveld, M.J. *Taal en denken* Utrecht 1934 (dissertatie)

Meckel, H.C. 'Research on teaching composition and literature' in: N.L. Gage (ed.) *Handbook of research on teaching* Chicago, Rand McNally and Co, 1963, p. 966-1007

Stichting voor de Leerplanontwikkeling *Drie opvattingen over moedertaalonderwijs* Verslag van een studiereis naar West-Duitsland op 9, 10 en 11 mei 1979, Enschedé, SLO, 1979

Tordoir, A.C. en H. Wesdorp *Het grammatica-onderwijs in Nederland. Een research-overzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland* Den Haag, Staatsuitgeverij, 1979 (SVO-reeks nr 17)

Werkgroep Schooltaalkunde *Waarom, waarvoor, hoezo grammatika?* Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 1979 (Cahiers voor Schooltaalkunde 1)

3.50 - 26 05 244

1979

3.50 - 26 05 244

1979

leer

A. Palmen

De VON tien jaar..

Geen receptie.

Maar actie.

Werken aan ons onderwijs.

Op 24 november is de halfjaarlijkse ledenvergadering.

In Utrecht, in Rasa, om 10.00 uur.

Het gaat over interactie in de klas.

Lees Moer-3 maar vast door.