

DE GAMMELE GLAMOUR VAN HET GRAMMATICA-ONDERWIJS⁽¹⁾

Onvrede en onduidelijkheid

De onvrede met het grammatica-onderwijs is groot, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen. Ze dateert ook niet van gisteren: iedereen herinnert zich nog de verhitte polemieken die het advies van de ACLO-M (Advies-commissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal) amper tien jaar terug ontketende. De discussie draaide (en draait nog steeds) rond de „geschiktheid” van de leerstof, rond de „leerbaarheid” ervan en, in mindere mate, rond de methodiek.

Het is zonneklaar dat „grammatica” in deze discussie het sleutelbegrip is. En dat begrip is m.i. onvoldoende omschreven. Die vaagheid (of rekbaarheid) van terminologie geeft aanleiding tot verwarring en tot slordige, zelfs onzindelijke argumentatie. Of wat dacht u van volgende reclametekst bij een nieuw (Vlaams) oefenboek voor grammatica:

„Levertraan en spraakkunst lijken op mekaar. Ze zijn niet gemakkelijk om in te nemen maar goed voor de gezondheid. En levensnoodzakelijk. U schrijft toch ook niet: „Ik wort goet betaalt.” Dat IS spraakkunst!” (2)

In deze bijdrage wil ik proberen het begrip „grammatica” preciezer te omschrijven door drie „soorten” te onderscheiden: de schoolgrammatica, de wetenschappelijke grammatica en de interne (of intuïtieve) grammatica. Vooral deze laatste zal ik uitvoerig beschrijven. Daardoor zal de schoolgrammatica in een heel ander daglicht komen te staan.

De interne grammatica

Elke taalgebruiker beschikt over een heel uitgebreide intuïtieve kennis van de grammatica van zijn moedertaal. Op grond daarvan produceert hij taaluitingen die grammaticaal in orde zijn en voor zijn taalgenoten verstaanbaar. Dat onderscheid tussen „competence” en „performance” heeft de transformationeel-generatieve grammatica ons heel duidelijk gemaakt. Met de term „interne grammatica” doel ik op (een deel van) die competence; we kunnen ze omschrijven als „het functioneel georganiseerd en virtueel bewust controleerbaar systeem van verbale vaardigheden” (Spoelders & Van Besien 1980: 86). De snelle werking van dat „taalproduktiesysteem” wijst erop dat die interne grammatica in ontzettend hoge mate geautomatiseerd is.

Dat uiterst efficiënte systeem leert elke taalgebruiker tussen pakweg 1 en 5 à 6 jaar, d.w.z. in de vóórschoolse leeftijd. Dat gebeurt incidenteel en spelenderwijs, zonder van buitenuit gestructureerd onderwijsleerproces.

In feite is dit een erg subversieve idee: dat jonge kinderen op eigen houtje iets kunnen leren, zoiets ingewikkelds als een taal dan nog wel, en dat ze die op de koop toe nog goed leren ook. Is dat misschien één van de redenen waarom zowel in het lager als in het secundair onderwijs weinig of geen rekening wordt gehouden met de intuïtieve taalkennis van de leerling: omdat het geen „school“-kennis is?

Het verwerven van die kennis moeten we ons ongeveer als volgt voorstellen. Een taalboodschap als „Heb je nog dorst?“ of „Blijf eens van die sleutels af!“ wordt opgevangen en begrepen; via een soort distilleerproces wordt ze verder opgedeeld in categorieën en elementen. Tegelijkertijd wordt ook de „formule“ er uit afgeleid. We kunnen dit vergelijken met een raffinaderij, waar de ruwe olie (de „crude“) gekraakt wordt, d.w.z. gesplitst in eenvoudiger verbindingen, die dan via allerlei scheikundige processen verder verwerkt worden tot een aantal (half-)afgewerkte producten.

De interpretatiekennis van taal wordt m.a.w. op één of andere manier getransformeerd tot een systeem van regels en voorschriften, dat vervolgens dienst doet als basis voor het construeren van begrijpelijke taaluitingen. Het is dan ook logisch dat het taalreceptievermogen (het vermogen om taal te begrijpen) bij kinderen ver vooruit is op het taalproductievermogen.

Ontdekkingsprincipes

Het stapsgewijs verwerven van die interne grammatica gebeurt aan de hand van zogeheten „ontdekkingsprincipes“ (verder OP's): dat zijn een soort van eenvoudige, voorlopige regels die steeds weer voor herziening en verbetering vatbaar zijn.

Een heel vroeg OP in de ontwikkeling van kindertaal kan als volgt geformuleerd worden (3):

OP1. Let op intonatie en accentuering in spraak.

Lang voordat kinderen woorden produceren, leren ze het melodisch patroon van hun moedertaal. Er bestaat immers een intense auditieve band tussen moeder en kind, die kleine afstanden overbrugt en ook bij ontstentenis van licht blijft bestaan. Die melodische persoon-tot-persoonrelatie wordt op zeer jonge leeftijd zeer diep verankerd, en leidt (bij „normale“ kinderen) tot vrijwel feilloze imitaties. Baby's melodiëren vaak duidelijk zinsintonaties, en voeren op die manier hele „gesprekken“ met de verzorgende volwassene. Ze doen dat eveneens met andere kinderen (al dan niet leeftijdgenoten), en ook met zichzelf. Dat zijn dan de zgn. „bed-time“ monologen, waarin ze zowel imiteren als zelf variaties bedenken en die herhalen (4).

Volgende OP's zouden er zo kunnen uitzien:

OP2. Let op systematische veranderingen in de vorm van de woorden.

OP3. Let op grammatische markeringen die betekenisverschillen aangeven.

OP4. Gebruik algemene regels en ga (voorlopig) voorbij aan uitzonderingen.

OP5. Let op wordeinde-markeringen.

OP6. Let op de volgorde van woorden.

Op grond van dergelijke OP's leren kinderen stapsgewijs het hele stel regels en voorschriften van de grammatica van hun moedertaal. Zo heeft OP2 te maken met de morfologische procédés van verbuiging en vervoeging. Samen met OP5 leidt dat tot het „inzicht” dat die procédés in het Nederlands (zoals in alle Indo-germaanse talen) meestal plaats hebben in de vorm van veranderingen aan het einde van het woord, b.v. huis/huis-je, auto/auto-s, speel/speel-t/speel-de. OP3 leert kinderen eerder aandacht te schenken aan meervoudsvorming en aan verleden-tijdsvorming dan aan het onderscheid de/het, deze/dit enz.

Fundamenteel voor het leren is OP4: je aandacht toespitsen op enkele (belangrijke) onderdelen/aspecten maakt leren een stuk makkelijker. Dat betekent wel dat je aanvankelijk een aantal „fouten” maakt (5). Zo produceren kinderen overgeneralisaties als „potloten” (= potloden), „koeën” (= koeien), „driede” (= derde), „geleesd” (= gelezen) en „gedoet” (= gedaan), maar ook „gezijn” (= geweest) en „gezwaaien” (= gezwaaid). Ook de constructie „Ik kan al niet fluiten” (Matthias, 3 jr. 5m.) gaat terug op dit OP. Blijft nog de fundamentele vraag hoe kinderen in staat zijn onderscheid te maken tussen wat wel en niet belangrijk is. Dat is een punt waar ik hier niet kan op ingaan.

OP6 zorgt ervoor dat de woordvolgorderegels gerespecteerd worden. Zo zeggen kinderen „ne mooien auto” (en niet „nen auto mooie”) en „Marianne haar zus” (en niet „haar zus Marianne” of iets dergelijks) (6).

Op die manier bouwt een kind reeds op zeer jonge leeftijd zijn eigen „grammatica” op. Door dagelijks gebruik wordt die voortdurend meer verfijnd en genuanceerd, en dus ook steeds complexer. Terloops wil ik erop wijzen dat pogingen van volwassenen om grammaticale fouten te corrigeren door het kind straal genegeerd worden. Toch beheerst hij, tegen de tijd dat hij naar de lagere school gaat (rond 6 jaar), alle basisstructuren van de grammatica van zijn moedertaal. Daaruit volgt dat het moedertaalonderwijs op de lagere (en ook op de middelbare) school met deze kennis terdege rekening zal moeten houden, wil het voor de leerling zinvol en nuttig zijn. Ik kom hier verder op terug.

Hoe complex de interne grammatica van kinderen wel is, wil ik verder toelichten aan de hand van twee topics: de tweewoordenzin en het gebruik van de werkwoordtijden.

De grammatica van de tweewoordenzin

Gemiddeld rond de leeftijd van 18 maanden duikt in de kindertaal het bekende verschijnsel van de tweewoordenzin op. Deze op het eerste zicht lukrake juxtapositie van losse woorden is in werkelijkheid opgebouwd volgens een aantal strikte regels. Hier ontstaat a.h.w. de syntaxis. Binnen het bestek van dit artikel is het niet mogelijk de verschillende descriptiemodellen voor de syntaxis van de tweewoordenzin toe te lichten. Ik beperk mij tot de beschrijving opgesteld door Schaerlaekens op basis van uitvoerige observaties van zes Vlaamse kinderen (Schaerlaekens 1977: 112 v.).

In de woordenschat van deze kinderen zijn drie klassen te onderscheiden: nomina, verba en kwalificators (adjectief, adverbium, negatie enz.). Dat deze categorieën ook bestaan in de grammatica van het kind wordt duidelijk door de systematische keuze c.q. uitsluiting van bepaalde combinaties. Zo komt de combinatie „verbum + verbum” nooit voor, niettegenstaande het feit dat ze voor volwassenen verstaanbaar zou zijn.

Op grond van deze woordklassen kunnen tweewoordenzinnen ingedeeld worden in nomen + nomenconstructies, nomen + verbumconstructies en constructies met kwalificator. Dat leidt uiteindelijk tot negen zinstypes (Schaerlaekens 1977: 116)

Nomen + nomenconstructie:

1. bestendighedsrelatie:
„auto papa” (= dit is de auto van papa)
2. toevallighedsrelatie:
„pop water” (= de pop is in 't water gevallen)

Nomen + verbumconstructie:

3. subject + verbumrelatie:
„moeke vertellen” (= mama moet vertellen)
4. object + verbumrelatie:
„toren maken” (= ik ga een toren maken)
5. indirect-object + verbumrelatie:
„boek schrijven” (= ga je in een boek schrijven?)

Kwalificatorconstructies:

6. ongedifferentieerde kwalificatie:
„stoel kapot” (= de stoel is kapot)
7. demonstratie:
„kijk poes” (= zie je de poes daar?)
8. ontkenning/bevestiging-iteratie:
„nee soep” (= ik moet geen soep)
„nog vertellen” (= ik wil nog een verhaaltje)

9. plaatsbepaling:
„blokken in”: (= de blokken liggen in de doos)

Uit deze beschrijving blijkt duidelijk dat jonge kinderen van ongeveer 2 jaar oud inderdaad een grammatica beheersen, d.w.z. een stel van regels voor de combinatie van woorden tot (voorlopig) korte zinnen. Daarmee kunnen ze al heel sterk in communicatie treden met de andere taalgebruikers rondom hen. Het hoeft geen betoog dat de tweewoordenzin in zijn totale context (materieel en psychologisch) gehoord en geïnterpreteerd moet worden. Dat geldt trouwens voor alle taaluitingen van kinderen.

De „primitieve” taalstructuur van de tweewoordenzin is tot op zekere hoogte te vergelijken met het Chinees, waar woorden naast (in feite onder) elkaar geplaatst worden. De lezer moet zelf, o.m. met behulp van vastevolgorderegels, het syntactisch verband tussen de woorden leggen en zo de „zin” interpreteren. Een voorbeeld maakt dit duidelijk:

盡	tsin	helemaal
信	hsin	geloven
書	shu	boeken
不	pu	niet
奴	nu	slaaf
無	wu	zonder
書	shu	boeken

De Nederlandse vertaling luidt: „Beter zonder boeken, dan alles geloven wat er in staat.” (7).

De tijden van het werkwoord

Naast een modale hebben werkwoordvormen ook een temporele betekenis. Ze geven aan dat de „werking” die het werkwoord uitdrukt, in het verleden, in het heden of in de toekomst plaatsheeft. Een juist gebruik van deze vormen is slechts mogelijk als de taalgebruiker voldoende tijdsbesef ontwikkeld heeft. Hoe en wanneer die cognitieve ontwikkeling bij kinderen precies gebeurt, is erg moeilijk te achterhalen. Voor het overgrote deel moet ze afgeleid worden uit het

taalgebruik van kinderen, meer bepaald uit werkwoordvormen en bijwoorden van tijd.

Zo gebruiken driejarigen geregeld de woorden „gisteren”, „morgen”, „straks” enz., waarbij die termen -- zeker in de aanvang -- slechts een vage aanduiding zijn van de tijd die voorbij is c.q. nog moet komen. „Gisteren” is zowel de dag die aan vandaag voorafging als een tijdstip van enkele weken, zelfs maanden geleden, getuige volgende uitspraak: „Van gisteren als het nog sneeuwde hebben wij een sneeuwman gemaakt van voor met een stok.” (Els, 3 jr. 3 m.). Deze zin werd uitgesproken half oktober; de sneeuw waarnaar verwezen wordt, dateert van het begin van datzelfde jaar!

Voor „morgen” geldt mutatis mutandis hetzelfde: „Ik moet graag mee naar Spanje morgen.” (Matthias, 3 jr. 6 m.). „Straks” wordt vrij vlug gebruikt voor de zeer nabije toekomst: „Straks komt de Omi.” (Matthias, 3 jr.). Besef van gelijktijdigheid blijkt uit het (juiste) gebruik van „ondertussen” en van „toen”-zinnen, eveneens rond de leeftijd van drie jaar.

Werkwoorden komen aanvankelijk alleen in de infinitiefvorm voor, b.v. in de tweewoordenzin. Maar reeds dan kunnen ze zowel naar toekomst als naar verleden verwijzen, terwijl ook de modale betekenis duidelijk aanwezig is (b.v. wens).

Hoe de verdere differentiëring van werkwoordvormen precies gebeurt, is bij mijn weten voor het Nederlands nog niet systematisch onderzocht. Uit gerapporteerde en uit eigen observaties meen ik voorzichtig te mogen stellen dat na de infinitief achtereenvolgens de imperatiefvorm, de 3de persoon O.T.T. en het voltooid deelwoord aan de beurt komen.

Over de volgorde waarin verleden- en toekomstvormen optreden bestaat geen eensgezindheid. Waar het mij om gaat is het feit dat het jonge kind zich heel snel de verschillende tijdvormen van het werkwoord eigen maakt en ze adequaat gebruikt. Getuige daarvan onderstaand lijstje uitspraken van Matthias, een kleuter van 3 jaar en half (8).

Presens:

1. Den dubbeldekker sta ginder, sè.
2. Dat duurt nog eventjes.
3. De meneer geeft ne vis aan den ijsbeer.
4. Ik ben een mooi huisje aan 't bouwen. („present continuous”)

Preteritum:

5. Daar was ne mooien auto.
6. Sinterklaas had geen bollekes.
7. Mijn pet zat op de grond.
8. De trommel slaat toen wij aankwaamden.

Perfectum:

- 9. Ze heeft niks gekregen.
- 10. Ik ben naar Marianne haar zus geweest.
- 11. Wij hebben die specialen auto gezien.
- 12. 't Heeft niet gebotst.

Futurum:

- 13. Ik zal eens een huisje bouwen.
- 14. Ik ga toch een huisje bouwen.
- 15. De boze wolf ga lang verdrinken in 't water.
- 16. Ik ga (n)en nummer draaien.

Imperatief:

- 17. Nie aan de radio komen.
- 18. Geef dat hier!

„De trommel slaat” in zin 8 is een letterlijk citaat uit een kinderliedje („Groot soldaatje, klein soldaatje ...”). De verleden tijd van „slaat” is zo goed als zeker nog niet gekend. De vorm „aankwaamden” illustreert hoe het kind bezig is de regels van de verleden-tijdsvorming te leren. Hij „weet” blijkbaar dat er twee systemen bestaan, nl. klankwisseling en toevoeging van -de(n)/-te(n), en past ze hier alle twee toe. En hij kiest de fonologisch juiste „-de”!

Opmerkelijk is dat deze kleuter reeds zeer goed het gebruiksonderscheid preteritum/perfectum kent. Hetzelfde geldt voor de keuze tussen „zullen” en „gaan” voor de vorming van het futurum. Over tien jaar zal dit kind op school moeten „leren” dat „V.T. betekent dat de handeling (toestand, overgang) op een ogenblik in het verleden plaatsvond.” (9). Het schoolboek heeft het dan over de O.V.T. en zwijgt in alle talen over de V.T.T. en het veelvuldig gebruik ervan om te verwijzen naar wat voorbij is. Over futurum-vormen wordt ofwel met geen woord gerept, ofwel wordt enkel de vorm met „zullen” vermeld (10). De logica hiervan ontsnapt mij volkomen.

Zo zijn er in de kindertaal nog heel wat boeiende ontwikkelingen aan de gang: ik noem het gebruik van de negatie („Ik lust geen graag bier” of „Ik kan al niet fluiten”, Matthias, 3 jr. 6 m.), de modaalwerkwoorden („Ik moet graag mee naar Spanje morgen”, Matthias, id.), het persoonlijk voornaamwoord („Jij bent niet ik, ik ben ik en jij bent jij!”) (11), de vraagzinnen (jonge kinderen kunnen niet overweg met of-vragen: ze interpreteren die als ja/nee-vragen en beantwoorden ze op die manier, wat nogal eens tot misverstanden en erger leidt). Op zeer korte tijd wordt de hele Nederlandse grammatica geleerd - en dat betekent veel meer dan het povere afkooksel dat de schoolgrammatica ervan overgehouden heeft.

Wie aandachtig kindertaal beluistert vanuit dit perspectief, hoort veel meer dan „leuke” of „poëtische” uitspraken waarmee Hovink-bestsellers gevuld worden. Kinderen zijn voortdurend bezig om met de taalmiddelen waarover ze beschik-

ken, de wereld rondom zich te conceptualiseren en daarover met anderen te communiceren. Tegelijkertijd exploreren en oefenen ze heel intens hun moedertaal, en verwerven ze het complex systeem van taalstructuren en hun gebruiksregels. Omdat dit alles incidenteel geleerd wordt en buiten onze directe controle valt, hoeven we dat niet zo flagrant te negeren. Die ontwikkeling observeren en eraan deelnemen, en tegelijk het „denk“-werk erachter vermoeden en bevroeden is een fascinerende en leerrijke bezigheid.

Voorlopig besluit

Interne grammatica is een realiteit. Zij wordt door kinderen op zeer jonge leeftijd stap voor stap verworven. Kleuters van 3 jaar staan al vrij ver en rond 5 à 6 jaar is een fundamentele basis gelegd: „*all the basic structures used by adults to generate their sentences can be found in the grammar of nursery children.*” (Menyuk 1977).

Het spreekt voor zich dat het jonge kind geen bewuste taalanalytische houding aanneemt. Maar toch verwerft hij een zeer complex systeem van regels en voorschriften, dat hij a.h.w. abstraheert uit het taalaanbod en dat hij onmiddellijk productief kan gebruiken. „*Wij hebben hier waarschijnlijk te doen met een in eerste instantie vrijwel onbewust, automatisch uitgelokt abstractieproces dat de intrinsieke structuur van de taal in kaart brengt.*” (Spoelders & Van Besien 1980: 86).

De ontwikkeling van de syntaxis en van de taalvaardigheid in het algemeen houdt vanzelfsprekend niet op als het kind zes jaar is. Of het „natuurlijk” ontwikkelingsproces en het leerproces op school elkaar wederzijds versterken dan wel ontkrachten, zal zeer sterk afhangen van de mate waarin het taalonderwijs op school de facto inhaakt op de reeds verworven kennis en vaardigheid van het (jonge) kind. Of de schoolgrammatica die nu algemeen in voege is, dat doet (of zelfs kan doen) durf ik zeer sterk te betwijfelen.

Wetenschappelijke grammatica

Een tweede „soort” grammatica is de wetenschappelijke grammatica. Dat is een wetenschap die probeert te beschrijven wat voor elementen een taalsysteem bevat en hoe (volgens welke „vaste regels”) deze elementen aan elkaar worden geregen tot begrijpelijke taaluitingen.

Het object van de wetenschappelijke grammatica is dus de taal zoals die door sprekers/schrijvers gebruikt wordt. Dat object wordt echter herleid tot een verzameling zinnen: een niet te onderschatten reductie!

Van die geïsoleerde zinnen wordt dan de interne systematiek beschreven, waarbij geen rekening wordt gehouden met allerlei contextuele factoren die het taalgebruik beïnvloeden. (Recente deelwetenschappen als sociolinguïstiek, psy-

cholinguïstiek, pragmatiek en argumentatieleer richten hun aandacht precies op deze totnogtoe verwaarloosde aspecten van taalgebruik.)

We hebben hier dus duidelijk te maken met een theoretische wetenschap. De vragen die zij zich stelt en tracht te beantwoorden, komen niet voort uit de praktijk van het taalgebruik; evenmin heeft zij directe oplossingen te bieden voor praktische problemen van datzelfde taalgebruik.

Binnen deze wetenschap bestaan verschillende richtingen; ik beperk mij hier tot een heel korte schets. Was de grammatica tot einde vorige eeuw vooral *prescriptief* (normatief), nu stelt zij zich duidelijk *descriptief* op. Naast de traditionele grammatica, d.w.z. een grammatica naar het model van de klassieke talen, ontwikkelden zich andere denkrichtingen en (dus) andere grammatica's: de *structuralistische*, de *transformationeel-generatieve*, de *case-grammatica*, de *formele* en de *functionele* grammatica.

Wetenschappelijke grammatica's zijn in feite niks anders dan verschillende pogingen om de complexe interne grammatica van de „gewone” taalgebruiker op een zodanige manier te representeren dat we er een duidelijk(er) zicht op krijgen. Daartoe wordt een model, een voorstellingswijze ontworpen die enerzijds zo goed mogelijk de realiteit (= het effectieve taalgebruik) weergeeft, en anderzijds deze complexe realiteit tot op zekere hoogte herleidt tot een overzichtelijk, inzichtbevorderend schema. Naargelang van de keuze van beschrijvingsmiddelen ontstaan dan ook verschillende voorstellingen.

Dat geldt ook voor andere wetenschappen. Zo tracht b.v. de geneeskunde met behulp van de moderne technologie door te dringen in het menselijk hoofd, en in kaart te brengen wat er zich daarbinnen bevindt/afspeelt. Recente technieken op dit vlak zijn M.R.I. (Magnetic Resonance Imaging), een combinatie van radiogolven en een sterk magnetisch veld, P.E.T. (Positron Emission Topography), het in beeld brengen van radio-isotopen, D.S.A. (Digital Subtraction Angiography), een techniek om opnamen met X-stralen te verduidelijken, en C.D. (Computed Topography), een techniek die toelaat een driedimensionaal beeld te tekenen van het inwendige van het menselijke hoofd met precieze locatie van b.v. een tumor. Bij al deze technieken speelt de computer een belangrijke rol, o.m. om de beelden in te kleuren. Uit deze verschillende onderzoeks- en beschrijvingsmethodes resulteren erg verschillende beelden: toch gaat het telkens om een menselijk hoofd (12).

Op een gelijkaardige manier is de wetenschappelijke grammatica bezig de interne grammatica in kaart te brengen. En het is zonder meer duidelijk dat de wetenschap zich hier voor een moeilijke, misschien wel onmogelijke taak geplaatst ziet. Kan de complexe realiteit van de levende taal wel exhaustief in een grammatica gevat worden? Ik citeer een deskundige: „De ultieme spraakkunst, in die zin dat volledigheid in de informatie aangaande syntactische en morfologische verschijnselen gepaard gaat met inzichtgevende beschrijvingen van het hele

taalgebeuren, van de hele procedure die een taalgebruiker doorloopt als hij een zin vormt met het doel die in een communicatiecontext in te passen, lijkt ondergetekende (...) vooralsnog een utopie; wellicht blijft zelfs een „dichte” benadering van dat ideaal nog in lengte van dagen onbereikbaar.” (De Schutter 1986).

Taalgebruikers hebben in feite een veel meer ingewikkelde en uitgebreide gebruikskennis van grammatica dan dat men hen op school heeft proberen wijs te maken. Ik wil dat aan de hand van enkele voorbeelden duidelijk maken.

1. Het modaalwerkwoord „kunnen”

In de zin „Martens kan morgen naar de koning gaan” onderscheiden De Schutter & Van Hauwermeiren 1983 verschillende betekenissen, nl.:

- a) „*Het is mogelijk* dat Martens morgen naar de koning gaat.” (= epistemische modaliteit)
- b) „Martens *heeft de toelating* om morgen naar de koning gaan.” (= deontische modaliteit)
- c) „Martens *is in staat* om morgen naar de koning te gaan.” (= facultatieve modaliteit)
M.i. bestaat er zelfs nog een vierde betekenis. Enige context is dan wel nodig, b.v.:
d) („Als die partij zo en zo handelt,) dan *moet* Martens morgen (wel) naar de koning gaan.” (= imperatieve modaliteit?)

2. Het koppelwerkwoord

Reeds in 1934 stelde Langeveld dat het koppelwerkwoord heel onbevredigend gedefinieerd werd: de leerling moest (en moet nog steeds) in feite enkele krakemikkige truukjes leren om deze woordsoort te „herkennen”. Tordoir 1979 rekent dit dan ook tot wat zij de „grammaticale struikelblokken” noemt. De essentie van het koppelwerkwoord is in feite maar te vatten via de logica. Enkele zinnen maken dit vlug duidelijk.

- 1) Mijn buurman is een Hongaar.
- 2) Lood is een metaal.
- 3) Ouagadougou is de hoofdstad van Burkina Faso.

De logische transcriptie van deze zinnen is als volgt:

- 1') $X \in H$. Dat betekent: „Mijn buurman (X) is een element van de verzameling Hongaren (H)”.
- 2') $Pb \subset M$. Dat betekent: „De klasse van alle loden voorwerpen (Pb = Plumbum) is besloten in de klasse van alle metalen voorwerpen.”.
- 3') $X_1 = Y_1$. Dat betekent: „Het eerste element is gelijk aan het tweede element.”.

Enkel in deze laatste zin betekent „is” werkelijk „is gelijk aan” (identiteit). Deze zinsconstructie is dan ook perfect omkeerbaar (13).

In haar pogingen om het „gewone” taalgebruik te beschrijven en te verklaren, stoot de wetenschappelijke grammatica telkens weer op taalverschijnselen en -mechanismen die (voor de taalgebruiker) eenvoudig zijn en schijnbaar moeite-loos verlopen, maar waarvan de beschrijving vaak erg moeilijk en ingewikkeld is. M.a.w. het beschrijven van zgn. eenvoudige taaluitingen leidt vaak tot het construeren van ingewikkelde, weinig doorzichtige schema's en structuren die slechts met behulp van een nieuw ontworpen, moeilijke terminologie kunnen beschreven worden.

Een mooi voorbeeld daarvan is de bijwoordelijke bepaling: hoeveel soorten zijn er nu eigenlijk in het Nederlands? De Schutter & Van Hauwermeiren houden het op 15, Van Calcar 1974 noemt er liefst 31! (De lezer kan er zelf nog enkele spraakkunsten op naslaan en dan het gemiddelde berekenen.)

Een ander merkwaardig voorbeeld is het onpersoonlijk werkwoord (b.v. „Het tocht hier.”). Daarin kunnen drie grondtypes onderscheiden worden met resp. 11, 5 en 11 varianten, d.w.z. een totaal van liefst 27 verschillende constructies (Van Es & Van Caspel 1973).

Ik verwijs verder naar de terechte kritiek van G. de Schutter op de ANS, die de traditionele indeling van de woordsoorten - een indeling die helemaal niet probleemloos is - zonder enige kritiek overgenomen heeft (De Schutter 1986).

Tenslotte nog een boeiend voorbeeld: de vorming van bijvoeglijke naamwoorden afgeleid van landennamen. Moeten we het nu hebben over de „Sri Lankase” (cfr. Indiase), de „Sri Lankese” (cfr. Canadese) of de „Sri Lankaanse” (cfr. Afrikaanse) politie? En wat doen we met Zimbabwe, Burkina Faso, Qatar e.d.?

De schoolgrammatica

De schoolgrammatica bestaat er traditioneel in dat men leerlingen het begrip-penapparaat en de terminologie van de grammatica (welke?) tracht bij te brengen, voornamelijk door middel van woordleer en zinsleer, en oefeningen daarop.

Die schoolgrammatica is in zekere zin een ge vulgariseerde wetenschappelijke grammatica, net zoals er vulgariserende lectuur bestaat over de relativiteits-theorie, holografie, kernfusie enz. Het fundamentele verschil echter tussen deze disciplines en de schoolgrammatica is dat elke taalgebruiker in feite be-schikt over en ampel gebruik maakt van het object van de wetenschappelijke grammatica, terwijl zijn „kennis” van de relativiteit, de holografie en dies meer van een heel andere aard is. Men kan zich dus terecht afvragen waarom een schoolgrammatica nodig is.

Ik meen dat we hier de kern van het probleem raken. Aan taalgebruikers die over een ontzettend uitgebouwde interne grammatica beschikken, wordt een (flauw) afkooksel aangeboden van de wetenschap die er niet in slaagt die interne grammatica volledig te beschrijven. Die schoolgrammatica wordt dan onvermijdelijk een gesimplificeerde en daardoor onjuiste voorstelling van taalregels en -voorschriften, die indruist tegen de veel fijnmaziger gestructureerde interne grammatica van de taalgebruiker. Dat alles kan alleen maar vervreemdend werken.

Deze situatie is historisch te verklaren. De wetenschap grammatica is gegroeid en ontwikkeld binnen de studie van de „klassieke” talen. Om Latijnse en Griekse teksten te begrijpen, moest de lezer inzicht verwerven in de interne taalstructuur ervan: de grammatica. Dat systeem van taalbouwregels werd afgeleid uit een corpus van teksten.

Op dezelfde manier en volgens hetzelfde stramien werden spraakkunsten voor de moedertaal opgesteld. Daarbij werd, om historisch begrijpelijke redenen, helemaal geen rekening gehouden met de interne grammatica van de moedertaalgebruikers.

Die vreemde-talenaanpak is tot op vandaag heel duidelijk terug te vinden in het grammatica-onderwijs van de moedertaal. Enkele voorbeelden ter illustratie.

1. Een eerste voorbeeld betreft de vormen van het werkwoord. Heel courant zijn oefeningen van het volgende type:

„Vul de goede vorm in. Gebruik alleen de V.T.

<i>begrijpen</i>	1. <i>Ik ... er helemaal niks van.</i>
<i>schieten</i>	2. <i>De soldaten ... met losse flodders.</i>
<i>denken</i>	3. <i>Anneke ... dat ze te laat kwam.”</i>

(E. Dam e.a.: Taal Totaal, deel 5b. J. Dijkstra, Groningen s.d.)

Wat leert de leerling hier in feite? De vorming van de V.T.? Dat heeft hij toch geleerd toen hij zo'n 3 à 4 jaar was? Toen heeft hij trouwens ook geleerd dat je ook met de V.T.T. naar het verleden kunt verwijzen, en dat de keuze tussen O.V.T. en V.T.T. niet helemaal vrij is.

Dit type van oefening is een zuivere kopie van drill-oefeningen i.v.m. werkwoordvormen in het vreemdetalenonderwijs, getuige volgende oefening uit een leerboek Spaans:

„Ponga Vd. la forma correcta de la palabra indicada:

<i>a. (vivir)</i>	<i>Hace algunos años tenía un amigo que ...</i>
<i>b. (decir)</i>	<i>en Granada. El siempre ... que no</i>
<i>c. (pensar)</i>	<i>... trasladarse a otro sitio porque</i>
<i>d. (ser)</i>	<i>Granada ... la ciudad española que</i>
<i>e. (gustar)</i>	<i>más le ... de todos.”</i>

(Español para todos, Tomo 2. Max Hueber, Munich 1974) Tussen haakjes wil ik hierbij opmerken dat de Spaanse oefening heel wat zinvoller is. Zij bestaat uit een doorlopende tekst, zodat er een duidelijke context is; en er moet gekozen

2. Een voorbeeld i.v.m. woordvorming en woordenschat is volgende opgave voor zeventienjarigen:

1. *helemaal naakt* ...
2. *een erg gladde weg* ...
3. *een heel net hemd* ...
4. *heel vers fruit* ...
5. *heel helder water* ...
6. *uiterst fijn weefsel* ...
7. *een heel lief kind* ...
8. *een erg domme jongen* ...

Ook hier wordt buiten enige context gewerkt: wie zegt of schrijft zo iets, tegen wie, met welke bedoeling, in welke situatie? Precies het ontbreken van al die elementen maakt dit tot een schoolse oefening. En dat is nog niet alles. In de handleiding vindt de leerkracht ook nog de **julste** oplossingen. Hier gaan we:

De leerling die in 2 „spekglad” schrijft, is dus fout volgens de school. Als hij „Het Juiste Woord” van Brouwers raadpleegt, heeft hij voor 1 de keuze tussen „poedelnaakt”, „moedernaakt”, „bloednaakt”, „piernaakt” en het prachtige „padde-moedernaakt”. Niks daarvan: het schoolboek zegt „spiernaakt” en daarmee basta!

En tenslotte: als voor de samenstellers van dit schoolboek (leerkrachten Nederlands?) „een heel lief kind” kan vervangen worden door „een poeslief kind”, dan schort er m.i. iets aan hun taalgevoel. „Poeslief” heeft toch duidelijk negatieve connotaties. Waarom de leerling zelf geen neologismen laten bedenken? (Wat dacht u b.v. van „zoenlief”?)

„Je zoekt de *pv.* + *n.a.* (werkwoordgroep), het *ond.*, het *i.v.* of het *gez.*.
Daarna is er **soms** nog een zinsdeel (woord, woordgroep, verbinding) dat bij de
handeling betrokken is.

Het meewerkend voorwerp (m.v.) wordt **dikwijls** ingeleid met „voor” of „aan”. Deze woordjes **kunnen meestal** weggelaten worden; dan moet je hat m.v.

soms op een andere plaats zetten.

Soms ontbreekt „aan” of „voor”

Doorgaans kun je ze er dan wel voor plaatsen.”

(J. Andriessen e.a.: Nieuwe Taal Groeit, deel 6a. Plantyn, Deurne 1983)

Men kan dit toch bezwaarlijk een oplossingsmethode noemen. Het is een heuristiek die zoveel vaagheden (soms, doorgaans, meestal) bevat dat hij nauwelijks betere resultaten oplevert dan gissen en missen.

Met deze enkele voorbeelden (schoolboeken staan er bol van) heb ik willen aantonen dat de schoolgrammatica en de schoolse aanpak van deze oefeningen compleet voorbijgaan aan de interne grammatica van de taalgebruiker. Ik vrees zelfs dat het effect op langere termijn, zoals bij het spellingonderwijs, negatief is (14). De schoolgrammatica is blijkbaar een complete „mismatch” tussen de interne grammatica enerzijds en de wetenschappelijke grammatica anderzijds: zij is hopeloos achterop tegenover beide.

Men kan zich terecht afvragen waarom ze blijft bestaan. Als we aannemen dat taalgebruikers inderdaad over een uitgebreide en complexe interne grammatica beschikken, dan moet het grammatica-onderwijs zich daartegenover kunnen legitimeren. Concreet betekent dit dat het een aanwijsbaar nuttig effect moet hebben op de taalvaardigheid van de leerling. Onderzoek op dit terrein heeft echter dat effect niet kunnen vaststellen: ik verwijs naar Tordoir & Wesdorp 1979.

Ik wil mijn fundamentele twijfel over dat nuttig effect verduidelijken aan de hand van een op het eerste zicht misschien vreemde vergelijking: het lanceren van een frisbee, een schijf die met een draaibeweging weggeslingerd wordt.

Het juist uitvoeren van die lanceerbeweging is precisiewerk: een kleine draai in de heupen, een lichte schouderbeweging, ook een ietsje met de elleboog, een plotse en fikse polsbeweging; al die deelbewegingen zijn exact gecoördineerd, worden uitgevoerd met de precies vereiste hoeveelheid kracht, terwijl de vingers de schijf zelf stevig (maar niet krampachtig) vasthouden; tenslotte laten de vingers de schijf ineens en op het juiste ogenblik los. Het duurt een hele tijd eer jonge kinderen deze complexe beweging goed beheersen. Maar eens geleerd, wordt ze snel geautomatiseerd en spelenderwijs uitgevoerd.

Stel nu dat we deze beweging aan jonge kinderen willen leren door - nog veel uitvoeriger dan hierboven - deze beweging te ontleden en haarfijn te beschrijven in al haar onderdelen. Een complete fysiologische beschrijving zou een ongelooflijke klus zijn: alleen al de juiste terminologie van de betrokken spieren is een hoofdstuk apart. Voeg daar nog aan toe de precieze coördinatie in de tijd, de juiste hoeveelheid kracht en de verdeling ervan enz.

Het zal wel voor iedereen duidelijk zijn dat een anatomisch correcte beschrijving, als we ze al voor mekaar zouden krijgen, totaal onbruikbaar is in een praktische cursus „Hoe lanceer ik een frisbee?”

Zelfs een vereenvoudigde beschrijving (b.v. met Nederlandse namen voor de spieren) zal geen aarde aan de dijk brengen. Ten eerste leer je dergelijke dingen niet op die manier. Ten tweede is deze beweging niet helemaal nieuw: ze bevat een aantal deelbewegingen die het kind reeds beheerst, b.v. vasthouden, werpen, draaien enz. In de realiteit leren kinderen dit dan ook vrijwel zonder instructie: proberen, proberen, proberen (en ondertussen bijleren).

Hoe mank deze vergelijking ook mag zijn, toch verduidelijkt ze m.i. een en ander. Kinderen leren taal gebruiken volgens een eigen ontwikkelingsgang (cfr. de ontdekkingsprincipes van Slobin). Een wetenschappelijke beschrijving van wat zij bezig zijn te verwerven helpt hen geen ene moer vooruit, integendeel. Wie zoon- of dochterlief theoretische frisbeelessen geeft, zal bedrogen uitkomen: zoon- of dochterlief zal het niet leren (of wel, maar dan op eigen houtje, ondanks de lessen van papa).

Wat dan wel? En hoe?

Wat moet er dan met het grammatica-onderwijs gebeuren?
Ik formuleer enkele uitgangspunten.

1. De leerstof van grammatica moet beperkt worden tot wat de leerling (op verschillende leeftijden) echt nodig heeft. Ik denk hier b.v. aan de grammaticale termen en begrippen die in de lagere school gekend moeten zijn ten behoeve van de werkwoordspelling: infinitief, persoonsvorm, tegenwoordige en verleden tijd enz. zo'n afgewogen grammatica, die zowel logisch als leerpsychologisch gestructureerd is, is te vinden in „Eigenwijzer” (zie Pepermans & Van Herck 1985). Ik kom daar verder op terug.
2. Het grammatica-onderwijs zal heel sterk rekening moeten houden met de reeds aanwezige (weliswaar niet geëxpliciteerde) grammaticale kennis van de taalgebruiker, de interne grammatica. In het hierboven genoemde boek „Eigenwijzer” hebben we getracht ons heel strikt aan dit principe te houden. De hele aanpak van dat onderwijs moet dan veranderen: het gaat niet echt om nieuwe leerstof, wel om het bewustmaken en tot op zekere hoogte expliciteren van wat in feite reeds gekend is.
3. Grammatica doet een beroep op heel wat abstractievermogen. Piaget heeft ons geleerd dat dat zich ten vroegste rond 13 jaar ontwikkelt. Daaruit volgt m.i. de stelregel: hoe ouder de leerling, hoe meer grammatica hij aankan. Of die grammatica dan ook effectief aan alle leerlingen moet worden gegeven, is voor mij zeker geen uitgemaakte zaak.
4. De schoolgrammatica zal inhoudelijk grondig moeten veranderen. De „leerstof” zal niet langer een verzameling zinnen mogen zijn, maar wel de betekenis

OPDRACHT 23

Lees je graag stripverhalen? Hier volgt een stuk uit „De Zonnetempel”, een boek uit de reeks: De Avonturen van Kuifje. Eerst lezen, dan de vragen beantwoorden.



(Uit Hergé: De Zonnetempel)

1. Spreekt iedereen in het verhaal Nederlands zoals het hoort? Wie niet?
2. Waarom denk je dat Hergé (de man die de Kuifjesstrips tekende) die persoon zo laat spreken?
3. Kan je ook zeggen wat er precies misloopt in dat „gebrekkige” Nederlands?
4. Zet de „gebrekkige” Nederlandse zinnen uit het stripverhaal om in „gewoon” of „behoorlijk” Nederlands.
5. Wat heb je precies gedaan om deze opdracht uit te voeren?

(Pepermans & Van Herck 1985: 34-35)

en het gebruik van taal, waarbij inzichten uit psycho- en sociolinguïstiek, argumentatieleer, pragmatiek enz. niet langer genegeerd kunnen worden. Met de term „taalbeschouwing” wordt o.m. dat bedoeld.

Aanzetten voor een dergelijk taalbeschouwingsonderwijs liggen her en der verspreid. Ik denk b.v. aan de manier waarop het verkleinwoord behandeld wordt in Nijmeegse Werkgroep 1985: geen verkapte spellingles, maar een les over de verschillende (zes!) betekenissen van het verkleinwoord. Het curriculum Taalbeschouwing van het Stedelijk (lager) Onderwijs Antwerpen bevat gelijkaardige dingen. Een aantal goede lesideeën i.v.m. grammatica zijn te vinden in Pistor 1984, o.m. over de categorie zelfstandig naamwoord, over de woordsoorten enz.

Ook de computer biedt op dit vlak mogelijkheden: een programma als „Tekstcreatie” (zie Palmans 1987) gaat in feite over tekstcohesie, maar daarbij moet de leerling een beroep doen op heel wat grammatische kennis.

Ik wil tenslotte een heel concreet voorbeeld geven uit het reeds genoemde „Eigenwijzer”, waarin geprobeerd is de nodige grammaticale begrippen aan te brengen op een laag abstractieniveau (de methode richt zich tot 10- à 12-jarigen).

De congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm wordt als volgt „aangeleerd”. De leerling krijgt voorgaande bladzijde uit de Kuifjesstrip „De Zonnetempel” met daarbij een aantal opdrachten.

In plaats van de relatie pv.-ond. echt „aan te leren” geven we de leerling een bewuste (en functionele) afwijking ervan, en vragen hem die recht te zetten. Die opdracht kan de leerling uitvoeren precies op grond van zijn impliciete of intuïtieve grammaticale kennis. Nadat de opdracht is uitgevoerd wordt de leerling gevraagd om te zeggen wat hij gedaan heeft; die formulering mag echter in zijn eigen woorden gebeuren. Pas verderop wordt zijn gebruikskennis geëxpliciteerd en geëtiketteerd; het begrip is dan reeds verworven, enkel het etiket is nieuw.

Conclusie

Taalgebruikers (en dus ook leerlingen) beschikken over een ontzettend complexe interne grammatica, zo complex dat de wetenschappelijke grammatica er vaak nauwelijks of niet in slaagt systeem in te onderkennen. Niemand zal het in zijn hoofd halen om die „moeilijke” theoretische grammatica verplichte leerstof te maken voor alle leerlingen.

Maar de schoolgrammatica past evenmin in deze context. Ze is t.o.v. de wetenschappelijke grammatica een lauw en flets afkooksel, vaak erg verouderd; en

ze sluit absoluut niet aan bij de intuïtieve grammaticale kennis van de (zelfs jonge) taalgebruiker. Als we de wetenschappelijke grammatica vergelijken met ruimtesondes als de Mariner 11 en 12 die we op verkenning stuurden naar Saturnus (die staat dan voor de interne grammatica), dan lijkt het wel of de schoolgrammatica dezelfde tocht wil ondernemen per fiets en in korte broek.

Nu er een nieuw leerplan in de maak is voor het Vrij Lager Onderwijs, hoop ik dat er ook op het vlak van de spraakkunst terdege rekening zal gehouden worden met de beginsituatie van de leerling. Of zal dit ook deze keer een loze slogan blijven?

In het BRT-magazine *Aktueel* van 25 september 1987 zei prof. Boon i.v.m. bodemerosie: „Na duizend jaar ploegen zeggen wij ineens aan de landbouwers: niet meer ploegen! Die verandering vergt tijd.”. Zo zeg ik (en vele anderen met mij) na enkele eeuwen grammatica-onderwijs: „Geen schoolgrammatica meer!”. Ook die verandering zal tijd vergen. Alleen moeten we ons ervan bewust zijn dat het niet om bodem- maar wel om leerlingerosie gaat. En die kunnen we ons nog minder permitteren.

P.S. Hoelang zal de boer nog voortploegen?

Jef Pepermans,
p/a UIA, departement Didactiek en Kritiek Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk.

NOOT

1. Dit artikel is de tekst van een lezing gehouden op „Het schoolvak Nederlands” in Antwerpen (UFSIA) op 24 oktober 1987. Zie ook: *Conferentieverslag van het Schoolvak Nederlands*. UFSIA (Centrum voor Didactiek), 1987, p. 174-194. (nvdr - zie ook VONKJES).
2. Moeyaert C.M. & Paardekoper P.C.: *Oefenboek bij de Kleine Nederlandse Spraakkunst*. DNB-Pelckmans, Kapellen 1987.
Het toedienen van levertraan dateert uit de naoorlogse periode, toen rachitis frequenter voorkwam. Het innemen van levertraan is nu achterhaald. De „gezonde” bestanddelen ervan zijn vitamine A en D; die kunnen ook via voedingswaren in voldoende mate worden ingenomen.
De redenering is verder onzinnelijk, omdat de term „grammatica” dubbelzinnig gebruikt wordt: dit soort sofisme heet „amfibologie”. Een repliek „ad rem” hierop luidt: „Hoeveel spraakkunst heb je nodig om „Ik wort goet betaalt” foutloos te schrijven?”.
3. De OP's werden in lichtgewijzigde vorm overgenomen uit Nijmeegse Werkgroep 1985.
4. Op de conferentie werd dit geïllustreerd met recente geluidsopnamen van 3 Vlaamse kinderen tussen 13 en 17 maanden oud.
5. „Fout” is in feite een verkeerde kwalificatie: wat je nog niet kent, kan je niet „fout” maken. Een betere aanduiding is „ontwikkelingskenmerk”.
6. Alle voorbeelden zijn eigen observaties.
7. Overgenomen uit „*Chinese woorden van wijsheid*”, samengesteld door Mou Tan. Elmar, Delft, s.d.

8. Eigen observaties.
9. F. Soors e.a.: *Gedifferentieerd Nederlands 1*. Plantyn, Deurne, 1981: 51. Andere – ook meer recente – schoolboeken behandelen deze materie op vrijwel identieke manier.
10. Het futurum ontbreekt in het reeds geciteerde „*Gedifferentieerd Nederlands 1*“. In een zeer recent schoolboek wordt over het futurum het volgende gezegd: „Om de toekomst uit te drukken gebruiken we de infinitief van het werkwoord, voorafgegaan door de persoonsvorm van het werkwoord zullen.“ (H. Bousset e.a.: *Melopee*. Plantyn, Deurne 1987: 58).
11. Het laatste voorbeeld is overgenomen uit Schaerlaekens 1977, de andere zijn eigen observaties.
12. Op de conferentie werden deze verschillende beelden (via kleurtransparant) getoond. Ik verwijs de geïnteresseerde lezer naar het artikel „*Medicine's New Vision*“ in „National Geographic Magazine“ van januari 1987.
13. Lichtgewijzigd overgenomen uit Van den Toorn 1973.
14. Ik heb zeer sterke vermoedens dat slecht schrijven heel wat te maken heeft met schools grammatica-onderwijs. Ik hoop het ooit te kunnen aandoen.

Bibliografie

- Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal, *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1978.
- Calcar, W.I.M. van, *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Van Gorcum, Assen 1974.
- Daems, Fr., *Welke taalbeschouwing op school? Een probleemstelling*. In: Werkblad voor Nederlandse Didactiek, jg. 8, nr. 2-3 (maart 1980): 1-23.
- De Schutter, G., *ANS* (boekbespreking). In: Vonk 1986/1: 58-63.
- De Schutter, G. & P. van Hauwermeiren, *De structuur van het Nederlands*. De Sikkels, Malle 1985.
- Es, G.A. van & P.P.J. van Caspel, *Bijzondere Toepassingen van de Grondstructuren. De onpersoonlijke verbindingen*. Rijksuniversiteit Groningen, Archief voor de Nederlandse Syntaxis 1973.
- Menyuk, P., *Language and maturation*. M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts 1977.
- Nijmeegse Werkgroep, *Taaldidactiek aan de basis*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1985.
- Palmans, J. (ed.), *4de Softwarecatalogus. Dubbelsymposium en Praktijkbeurs „Computers & Onderwijs“*. UIA, Wilrijk – LUC, Diepenbeek, 1987.
- Pepermans, J. & P. van Herck, *Eigenwijzer. Nieuwe methode voor werkwoordspelling*. Acco, Leuven/Amersfoort 1985.
- Pistoor, E., R. Kieft & E. Postma, *Lesideeën*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1984.
- Schaerlaekens, A.M., *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1977.
- Spoelders, M. & F. Van Besien, *Verliest de school haar zinnen? Enkele stellingen bij een pedagogische grammatica*. In: Werkblad voor Nederlandse Didactiek, jg. 8, nr. 2-3 (maart 1980): 83-88.
- Toorn, M.C. van den, *Nederlandse Taalkunde*. Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1973.
- Tordoir, A., *De grammatica moet haar waarde nog steeds bewijzen*. In: Moer 1979/5: 3-10.
- Tordoir, A. & H. Wesdorp, *Het grammatica-onderwijs in Nederland* (SVO-reeks nr. 17). Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1979.