

Grammatica in het kader van leren leren

In dit artikel wil ik voor het vak Nederlands aannemelijk maken, dat het leren leren-concept bepaalde eisen stelt aan een grammatica. Vervolgens is mijn stelling dat taalvaardigheidsonderwijs dat volgens het leren leren-concept gegeven wordt, niet zonder zo'n grammatica kan. Voor dat doel geef ik eerst een invulling van wat leren leren inhoudt (Vermunt 1992). Daarna schets ik de grammatica die studenten van de lerarenopleiding waaraan ik verbonden ben, geleerd wordt hun leerlingen uit de basisvorming te onderwijzen. Tenslotte evalueer ik de gegeven grammatica-schets in termen van het begrip leren leren.

Mijn presentatie in de vorm van werkbladen is zodanig, dat mijn voorstellen voor onmiddellijk gebruik gereed zijn. Een leraar kan de bladen kopiëren en met zijn leerlingen nagaan, wat leren leren in verband met grammatica en taalvaardigheid inhoudt.

Leren leren

Leren leren houdt in, dat een leerling zelfstandig leert handelen en denken. Om te beginnen betekent dit, dat in zijn handelen de vier fases te onderscheiden zijn waarin het leerproces kan worden verdeeld: oriëntatie, plan van uitvoering, de feitelijke uitvoering en de evaluatie (Van Daalen-Kapteijns e.a. 1988, 51). Tijdens deze fases is hij zich bewust van de leerstrategieën die hij kan aanwenden. Daartoe behoren ook taalgebruiksstrategieën indien ze aangewend worden om iets te leren (Boekaerts & Simons 1993, hst. 3). Een taalgebruiksstrategie is bijv. vragen stellen wanneer de spreker onduidelijk is. Een leerling kan ook vragen stellen aan de titel van het hoofdstuk dat hij moet bestuderen, om zijn voorkennis te activeren of om zijn verwachtingen op te roepen. De taalgebruiksstrategie is dan een leerstrategie geworden. Wanneer het gaat om het gebruik van leerstrategieën, betekent leren leren in de oriëntatiefase, dat een leerling zich zijn leerdoel bewust is, zijn voorkennis oproept en de context vaststelt waarbinnen de nieuwe leertaak valt. In de planningsfase gaat hij na,

wat voor eisen de taak hem stelt, welke stappen naar zijn doel leiden en of al die stappen hem duidelijk zijn. Tijdens de uitvoeringsfase toetst hij de stof en stelt zichzelf vragen voor een kritische verwerking. Hij leert op zijn niveau: afhankelijk van zijn begrip kan een leerling meer of minder diep in de stof doordringen. In de evaluatiefase vergelijkt hij de planning met de feitelijke weg die tot het resultaat heeft geleid of gaat hij na wat hij geleerd heeft, door vergelijking van doel en resultaat (Van Daalen-Kapteijns e.a. 1988, hst. 7.3).

Leren leren houdt ook in, dat de leerling zelfvertrouwen in eigen kunnen ontwikkelt, doordat hij over middelen leert beschikken waarmee hij een taak op zijn niveau tot een goed einde kan brengen (vgl. Boekaerts & Simons 1993, 109).

De basis van de grammatica: het hele werkwoord

De grammatica die mijn studenten leren hun toekomstige leerlingen te geven, begint in het eerste jaar van de basisvorming als volgt (oriëntatie). (Voor een theoretische verantwoording, met name van de semantische basis van deze grammatica, verwijs ik naar Van Calcar 1994, dl. 1.)

De leerling wordt verteld dat hij iets over werkwoorden en zinnen leert, zodanig dat hij het later kan gebruiken bij lezen en schrijven. Vervolgens wordt hem gevraagd, wat hij van werkwoorden weet, of hij voorbeelden kan geven en hoe hij aan iemand die geen Nederlands kent, zou uitleggen, wat zo'n werkwoord inhoudt. Mocht het hem niet lukken tot een uitleg te komen, dan wordt hem op de mogelijkheid gewezen zo'n werkwoord voor te doen door het uit te beelden in de vorm van een toneelstukje, tableau-vivant of tekening. Daarna krijgt hij een blad voor zich met drie rijen werkwoorden. Plaatsing is afhankelijk van het aantal noodzakelijke aanvullingen dat het werkwoord bij zich heeft, wanneer de hele woordvorm gegeven wordt.

0	1	2
lopen	iemand slaan	iemand iets geven
liggen	iets zien	iemand iets beloven

De leraar bespreekt het verschil tussen de werkwoorden en laat van elk een uitbeelding geven. De werkwoorden die de leerlingen zelf al eerder hebben genoemd, worden vervolgens ondergebracht met een beroep op de uitbeelding die gegeven is of alsnog

gegeven wordt. De leraar besluit met de vaststelling dat we sommige activiteiten in ons eentje kunnen doen, zoals *lopen*, dat we bij andere activiteiten iemand of iets anders nodig hebben, zoals *slaan*, en dat bij weer andere activiteiten zelfs twee noodzakelijk zijn, zoals *geven*. Hij doet dit voor door het werkwoord uit te beelden. Hierna legt hij uit, dat dit ook tot uiting komt in de taal. We zullen nooit zeggen: *iemand lopen* of *iets liggen*; wel *iemand slaan* of *iets zien*; we kunnen wel zeggen *iets geven* of *iets beloven*, maar we geven of beloven altijd iets aan *iemand*. Zo kunnen we ook wel zeggen: *slaan* of *zien*, maar we slaan altijd *iemand* en we zien altijd *iemand* of *iets*. De rijen worden aangevuld met enkele nieuwe voorbeelden die klassikaal worden besproken en uitgebeeld. Daarna volgt de opdracht van werkblad 1 (plan van uitvoering, gevolgd door de feitelijke uitvoering).

Werkblad 1

Onderzoek de volgende werkwoorden:

bloeien (0), lezen (1), bezorgen (2), zeggen (2), staan (0), hangen (0), luisteren (1), plukken (1), verwijten (2), aanreiken (2), geuren (0), vervelen (1). [Voor de lezer heb ik de uitkomst bijgevoegd.]

1. Wat heb je behalve jezelf nog meer nodig hebt om het werkwoord uit te beelden.
2. In welke rij hoort het werkwoord thuis?
3. Vergelijk jouw uitkomst met die van klasgenoten.
4. Vergelijk bij verschil van uitkomst jullie tekeningen of uitbeeldingen.
5. Probeer elkaar te overtuigen; wanneer je het niet eens kunt worden, raadpleeg je de leraar.
6. De uitkomsten staan ook op correctiebladen. Raadpleeg die, wanneer je je nog onzeker voelt.
7. De problemen die je nog hebt, worden klassikaal besproken.

Tot besluit stelt de leraar vast: wanneer je in woorden zegt wat je tot nog toe hebt uitgebeeld, dan heb je een zin. Voor toetsing van deze uitspraak maken de leerlingen met behulp van elk werkwoord een zin waarin zijzelf de handelende persoon zijn. Dus: *lopen*: ik loop; *iemand slaan*: ik sla iemand, enz. Daarna vervangen ze zichzelf en *iemand* en *iets*. Zie werkblad 2 (planning en uitvoering).

(De aanvullingen van het werkwoord worden later *zonodig* voorwerp genoemd, en de uitvoerder onderwerp. De overkoepelende naam voor onderwerp en voorwerp luidt: betrokkene of speler. De naam van de zin die slechts deze elementen bevat: kernzin.)

De leerlingen komen dus tot de kernzinnen in drie fases: ze leren dat een werkwoord 0, 1 of 2 aanvullingen heeft (werkblad 1); ze leren het werkwoord verbinden met een uitvoerder (werkblad 2); ze leren, wat voor de uitvoerder en voor *iemand* of *iets* kan worden ingevuld in een gegeven zin (werkblad 2). Op basis van deze kennis kunnen ze voortaan over een *onderzoeksprocedure* beschikken die uit drie vragen bestaat: om welk werkwoord gaat het? Wie of wat is daarvan de uitvoerder? Hoe zijn de aanvullingen ingevuld?

Werkblad 2

1. Vul de werkwoorden van werkblad 1 aan met ik.
2. Vervang ik driemaal door iemand anders.
3. Vervang in het resultaat iemand of iets door iemand of iets anders.

Voorbeeld

0. lopen	0. iemand slaan
1. ik loop	1. Ik sla iemand
2. Klaas loopt	2. Mijn zusje slaat iemand
De mensen lopen	De gemene jongen slaat iemand
De klok loopt	Zij slaan iemand
	3. Mijn zusje slaat de kat
	De gemene jongen slaat haar
	Zij slaat de jongen

De volgende stap is dat de leerling zich afvraagt, waarom hij dit moet weten (evaluatie). Hij krijgt in het kader van deze bezinning een of meer zinnen waarin de uitvoerder of een aanvulling ontbreekt. Voorbeelden van zulke zinnen: *'Hij heeft de hele dag zitten kijken; De politie waarschuwt niet meer; De directeur heeft een vrije dag beloofd; De leraar overheert altijd onverwacht.'* Daarna volgt de vraag welke informatie hij in deze zinnen mist en of hij een vervolg kan geven waarin de ontbrekende informatie staat. Voor dat doel moet hij ook een tekstje lezen dat bepaalde vragen oproept. Bijv.: *Toen we op vakantie waren, kregen we veel snoep. Ina werd helemaal misselijk. Haar ouders hebben geklaagd. Ze moesten voortaan fruit geven.'* De vraag luidt: wat blijft in dit tekstje onduidelijk? Vul dat zelf aan. Aan de hand van deze twee opdrachten volgt een discussie over het doel van de leerstof. Hoe kwam je tot een antwoord? Als je het niet wist, maakte je dan gebruik van de procedure? Als je wel een antwoord had, controleerde je dan jezelf met de procedure? Tenslotte volgt een toepassing op het gebied van taalvaardigheid. Twee voorbeelden moeten volstaan. Ze demonstreren dat onderzoeksprocedures een leerling onafhankelijk van zijn leraar maken: hij leert zichzelf te helpen. De grammatica stelt hem daartoe in staat.

Neem titels van hoofdstukken uit boeken voor zaakvakken of koppen van krant artikelen, en kijk of alle spelers vermeld staan. Wanneer je dat niet meteen ziet, voer je de onderzoeksprocedure van de drie stappen uit (werkblad 2): wat is het werkwoord en zijn aanvullingen; combineer het resultaat met de uitvoerder; hoe zijn de betrokkenen ingevuld? Controleer nu als vierde stap, of zowel de uitvoerder als iemand/iets vermeld zijn. Zo niet: waarom is dat, denk je?

Maak zelf titels of koppen met werkwoorden waarbij je een betrokkene of speler weglaat. Die werkwoorden moeten in verband gebracht worden met één van de volgende gebeurtenissen: een verkeersongeluk, prijsuitreiking, ruimtevaart, vakantie, de spoorwegen, tentoonstelling, dalende verkoop van auto's, weersverwachting, gevonden voorwerpen, contactadvertenties. Waarom zou je die informatie (als journalist) willen weglaten? (Je kunt

bij deze opdracht gebruik maken van de procedure van de drie stappen: neem een werkwoord enz.) Evalueer tenslotte met je klasgenoten het resultaat en jouw (mogelijk) gebruik van de onderzoeksprocedure.

Dus, de grammatica die onderwezen is vanuit het leren leren-concept kan vervolgens aangewend worden voor het onderwijs in taalvaardigheid, zodra men zich bij dat onderwijs door hetzelfde concept laat leiden. Meer nog, een dergelijk onderwijs is niet goed mogelijk zonder grammatica.

In vervolg op de behandelde lesstof legt de leraar uit (oriëntatie), dat we voor de uitvoering van het werkwoord soms meer nodig hebben dan onszelf, maar dat we daar niet naar hoeven te zoeken, omdat (de betekenis van) het werkwoord dat al bij zich heeft. Een voorbeeld is *aanbellen* = een deurbel doen overgaan. Je kunt niet aanbellen wanneer er geen deurbel is, dus heb je behalve jezelf een bel nodig. Maar die heb je al: die zit al in de betekenis, zodat deze niet meetelt voor het aantal spelers dat je nodig hebt. We zeggen dan ook: *aanbellen* en niet: *iets aanbellen*. Andere voorbeelden volgen en de leerlingen wordt gevraagd zelf voorbeelden te geven.

(Wat een leerling hier verteld wordt, is dat bepaalde zaken tot de betekenis van een woord horen. Hij moet leren wat in een woordenboek variabel is en wat constante, dus wat *voorbeeld* of invulling is, en wat niet. Zo staat in Van Dale bij *aanbieden*: 'Vrijwillig ter beschikking stellen: iemand een beloning, geld, een glas wijn aanbieden.' Duidelijk moet zijn, dat *beloning* enz. invullingen zijn voor *iets*. Daartegenover: *aanbellen* = 'Eerste storting doen bij het kopen van een zaak op afbetaling.' Hier moet duidelijk zijn, dat *een zaak* de invulling is van *iets*, terwijl het overige constanten van de betekenis zijn: namelijk eerste storting en op afbetaling. De leerling leert om te gaan met een woordenboek - hier is dus sprake van een directe verbinding naar taalvaardigheid.)

Om te oefenen wordt de leerlingen enkele voorbeelden voorgelegd. De leraar heeft deze uit het woordenboek gehaald, met de opdracht ze in één van de rijen te rangschikken, op grond van de betekenis die het woordenboek vermeldt. De precieze opdracht is te vinden op werkblad 3 (planning en uitvoering).

Ook nu volgt de vraag naar het mogelijk doel van de leerstof en van de oefening (evaluatie). Een antwoord is, dat je een woordenboek moet leren lezen; dat een woordenboek ook grammatische informatie bevat; dat in een woord veel kennis zit opgesloten die je eruit moet halen. Wanneer je hoort dat iemand aan het voetballen is, dan weet je dat er ook een voetbal moet zijn, ook al wordt daar niets van gezegd; dat hoeft ook niet, omdat je dat zelf wel kunt afleiden. Dat ligt anders met de aanvullingen van het werkwoord: die kun je niet zo maar afleiden. *Hij keek vanuit zijn wachtpost*. Waarnaar hij keek, weet je niet.

Het vervolg: de inbedding van het werkwoord

De basis van de grammatica is gelegd wanneer de leerling kennis heeft van het hele werkwoord en zijn

Werkblad 3

0. Onderzoek de volgende werkwoorden: roffelen, schenken, schoppen, schreeuwen, voetballen, instorten, opruimen, repareren, overbrengen, vertellen.

1. Zoek de betekenis van het werkwoord op in het woordenboek en noteer die.
2. Beeld de betekenis uit; noteer, of je alleen jezelf nodig hebt of ook andere personen en zaken.
3. Ga daarna verder precies als in de opdracht bij werkblad 1.
4. Kom je niet uit deze opdracht, raadpleeg dan het uitwerkblad waarop voorbeelden zijn uitgewerkt.

Voorbeeld

1. aanbevelen = bij een ander belangstelling voor iemand opwekken.
2. Wanneer ik belangstelling opwek, dan moet ik dat bij iemand doen en die wijs ik dan op iets anders. Dus iemand iets aanbevelen.
3. Het werkwoord hoort thuis in rij 3.

nodige aanvullingen enerzijds en van de zin als combinatie van dat werkwoord met een uitvoerder anderzijds. Het vervolg bestaat in de uitbouw van zijn kennis van wat een zin is. Dit heeft al plaats in het eerste jaar en wordt uitgewerkt in het tweede en derde jaar. Eerst vindt er weer een oriëntering plaats. Al eerder zal ter sprake zijn geweest, dat in een zin veel meer staat dan enkel het werkwoord met zijn aanvullingen en een uitvoerder. Hierop wordt nu ingegaan. De leerling krijgt het volgende werkblad.

Werkblad 4

1. Wat kan er nog meer in een zin staan behalve een werkwoord met zijn aanvullingen en een uitvoerder?
2. Hoe kun je vaststellen, dat er nog meer in staat?
3. Waarom zou je dat willen nagaan?
4. We bespreken achteraf met elkaar, langs welke weg je bij je oplossing bent gekomen.

De leraar sluit af met een samenvatting waarin het volgende is opgenomen. Aan een gegeven activiteit of toestand kan allerlei bijkomende informatie gevraagd worden, zodat de zin die men gemaakt heeft, uitgebreider wordt. Bijvoorbeeld:

lopen: (1) lopen; (2) ik loop; (3) Jan loopt; (4) wanneer? (5) In het weekeinde.

slaan: (1) iemand slaan; (2) ik sla iemand; (3) het meisje slaat de jongen; (4) waarom? (5) Omdat zij boos is.

De tot nog toe ontwikkelde *onderzoeksprocedure* van drie stappen (werkblad 2) wordt nu met twee uitgebreid; (4) vraag met een vraagwoord naar een bepaalde betekenis van tijd, reden, plaats, e.d. (bijv. wanneer, waarom, waarheen, naar wie loopt Jan?); (5) ga

na, of er een antwoord op de vraag komt. Voor een goede verwerking van de nieuwe leerstof gaat de leerling na, welke vragen hij zo al stelt, hoe die vragen beginnen en hoe het antwoord begint. Ga je op vakantie? Ja/nee, ik ga (niet) op vakantie. Wanneer ga je op vakantie? Zondag. Waarheen? Naar Frankrijk. Hoe lang? Drie weken. Met wie? Met mijn ouders. Enz. Hij stelt ook een collega vragen over van alles en nog wat. Op grond van de antwoorden worden de vragen gezamenlijk verdeeld in ja/nee-vragen en vraagwoordvragen. Het zal blijken dat vraagwoordvragen met een inleidend woord kunnen beginnen dat de verbinding legt tussen vraag en antwoord. *Waarom* ga je? Omdat ik er een tijdje tussenuit wil. *Waar* slaap je? In hotels. Dat woord wordt een verbindingswoord genoemd (voorzetsel dan wel voegwoord).

Leerlingen interviewen elkaar vervolgens, noteren de vragen en gaan na, waarnaar ze vragen: naar plaats, tijd, reden, doel, gevolg, voorwaarde. Waaruit blijkt dat? Ze gaan ook na, of vraag en antwoord bij elkaar passen en waaruit dat blijkt.

Daarna volgt een inventarisatie met zonodig nog aanvullingen.

Leerlingen voor wie dit te snel gaat, krijgen werkblad 5, waarmee ze in hun eigen tempo dezelfde leerstof verwerken. De inventarisatie met aanvullingen dient voor hen tot controle van hun werk (planning en uitvoering).

Werkblad 5

1. Schrijf alle vraagwoorden die je kent onder elkaar
2. Noteer bij elk, naar welke inlichtingen ze vragen.
3. Stel een echte vraag.
4. Geef vervolgens antwoord; probeer verschillende antwoorden te geven; onderstreep het verbindingswoord.

Voorbeelden

1. Wanneer?
2. Tijd
3. Wanneer kom je?
4. In de middag; donderdag; heel laat; op maandag.

1. Waarmee? waardoor? hoe?
2. Middel
3. Waarmee heb je hem verbonden? Waardoor onderdrukte hij de koorts? Hoe kwam hij aan zijn geld?
4. Met een rekverband. Door aspirine. Door diefstal.

Tenslotte volgt de vraag naar het doel (evaluatie). In dat verband krijgt de leerling enkele verwerkingsopdrachten die op het terrein liggen van taalvaardigheid. Ik beperk me tot twee. Ze demonstreren opnieuw, dat onderzoeksprocedures een leerling onafhankelijk van zijn leraar maken. De grammatica stelt hem daartoe in staat.

Je moet voor biologie een stukje lezen dat de leraar zal overhoren. Welke vragen denk je dat hij zal stellen. De kop van de tekst luidt: 'Wat is leven?' De tekst zelf gaat als volgt.

Als we 's winters door het bos wandelen, valt ons het verschil tussen loofbomen en naaldbomen duidelijk op. Aan de naaldboom zien we ogenblikkelijk of hij dood of levend is. De levende boom heeft groene naalden, de dode boom is geheel bruin. De loofboom is bladerloos en geeft de indruk ook dood te zijn. Maar wie een open oog heeft voor de natuur, ziet ook in dit geval het onderscheid. De meeste bomen hebben nog dunne knoppen, die in het voorjaar zwellen, openspringen en het prille groen tonen.

(Bioboek 1 IVIO).

Controleer je vragen met behulp van de bekende procedure. Als je geen vragen kan formuleren, gebruik dan de procedure. Vergelijk jouw resultaat tenslotte met de uitwerking op het werkblad. Evalueer door antwoord te geven op de volgende vragen: heb je de procedure gebruikt? Zo ja, met welk resultaat? Zo nee, waarom niet?

Schrijf n.a.v. een gegeven hoofdstuk uit je aardrijkskundeboek een stukje over het leven op de pampa's; vijftien regels is voldoende.

Lees deze opdracht nog niet verder. Dus schrijf eerst dat stukje.

Evaluatie: hoe heb je dat gedaan? Hulpvragen: gewoon begonnen te schrijven? Hoe dan precies? Heb je ook aan de stappen van de procedure gedacht? Waarom wel/niet? Wat vind je van je resultaat?

Als je niet van procedure gebruik hebt gemaakt, doe dat alsnog en kijk, of je iets anders of iets meer zou schrijven.

Had je er wat aan? Wat precies?

Het besluit: tekstonderwijs

In het leesonderwijs wordt leerlingen geleerd te kijken naar de eerste en de laatste alinea's van een hoofdstuk of artikel, en eveneens naar de eerste en laatste zinnen van een alinea. Dat wordt hun geleerd als strategie om het belangrijkste van de tekst, resp. de alinea vast te stellen. Dat belangrijkste bestaat dan uit het (gespreks)onderwerp of thema en wat daarvan gezegd wordt (Van Daalen-Kapteijns e.a. 1988, 73). Het zelfstandig gebruik leren maken van deze strategie kan het niet stellen zonder grammatica. Bij gebrek aan ruimte kan ik dat niet uitvoerig demonstreren, zoals ik hierboven deed, toen ik wilde laten zien dat zelfstandig leren eisen aan een grammatica stelt. Wat ik wel kan doen, is nu in betoogvorm aannemelijk maken, dat taalvaardigheidsonderwijs niet zonder grammatische theorie kan, wanneer men het wil geven binnen het kader van leren leren.

Er is een verschil tussen (1) en (2):

(1)	(2)
zuur-kool	voortrefte-lijk
schoon-zoon	kind-je
veel-vraat	waar-achtig

Bij (1) gaat het om woorden waarvan de delen zelfstandig kunnen voorkomen en het belangrijkste deel achteraan staat volgens de algemene regel: wat het belangrijkste is staat naar achteren toe. Volgens deze regel weet een taalgebruiker meteen, dat het laatste deel van een woord het eigenlijke woord is. Die regel geldt, tenzij zich de bijzonderheid voordoet dat dit deel nooit zelfstandig optreedt, zoals in (2). In dat geval is het eerste deel het belangrijkste (de bijzondere regel). Op grond van deze twee regels kan men de

volgende strategie ontwikkelen wanneer men de betekenis van een woord niet kent. Let bij samenstellingen vooral op het laatste deel, als je de betekenis wilt afleiden, en bij afleidingen op het eerste deel. Bij woordgroepen zien we precies hetzelfde (Sturm 1986). Het belangrijkste staat achteraan, tenzij er iets bijzonders is. Zo'n bijzonderheid is bijvoorbeeld dat er een verbinding gemaakt wordt door een speciaal (verbindings)woord. Zie opnieuw (1) tegenover (2):

- (1) mijn buurjongen, Jans huis; drie verdiepingen hoog; een week later
- (2) de buurjongen van mij, het huis van Jan/het huis dat van Jan is; keurig in de verf; een uur na zonsondergang

Voor zinnen, alinea's en een hele tekst gelden dezelfde twee regels.

- Wanneer het hele werkwoord gecombineerd wordt met een uitvoerder tot een (kern)zin, dan komt de uitvoerder vooraan en is dus volgens de algemene regel het minst belangrijk. Het gaat (in de kernzin) kennelijk om de activiteit of toestand, waaraan de uitvoerder ondergeschikt is. We zeggen nu: wat vooraan staat is het onderwerp van de kernzin, wat naar achteren staat is het gezegde daarvan, de belangrijke informatie.
- We kunnen de kernzin vervolgens aanvullen met antwoorden op de bekende vraagwoorden. Wanneer het antwoord wat meer naar achteren wordt gezet, is dat meer belangrijk of meer informatief volgens de algemene regel.
- Hetzelfde gaat op voor hele teksten. Taalgebruikers beginnen met hun onderwerp te vermelden: daar ga ik het als spreker over hebben. Vervolgens komt wat zij erover aan belangrijks willen zeggen. Naar het eind toe komt het tot een besluit: dat wilde ik er als spreker over kwijt. Gevolg is dat een lezer aan het begin van de alinea of tekst naar het alinea- of tekstonderwerp kan gaan zoeken en verder op naar de belangrijke informatie daarover.

Tot zover is nog alleen de algemene regel aan de orde geweest. Maar men kan er niet op vertrouwen dat deze gevolgd is. Dat volgt uit de tweede regel. Wanneer de taalgebruiker namelijk ergens de nadruk op legt, bijv. door een tegenstelling te maken of door accenten te leggen, dan mag het belangrijke ook naar voren staan, omdat men dan gewaarschuwd is door de bijzondere vorm. Deze vorm is een signaal: let op, er is iets aan de hand.

Zoals we allen kunnen ervaren, voldoen veel (reële) teksten niet aan de algemene regel die in de leesmethodes wordt vermeld. Ze moet aangevuld worden met de bijzondere regel. Maar de algemene leesonderwijspraktijk is zo, dat de leerling enkel de gedéeltelijke toepassing van slechts de éérste regel leert: zoek het onderwerp van de alinea in de eerste of tweede zin; zoek het onderwerp van de tekst in de eerste of tweede alinea. Wanneer hem het hele verhaal wordt verteld, kan hij de strategie die hem geleerd wordt uitbreiden op het woord-, woordgroepen- en zinsniveau. Hij leert bovendien, dat de strategie op alle niveaus variabel gehanteerd moet worden door rekening te houden met de tweede regel. Alleen

zo wordt hij geen gebruiker van niet altijd werkende ezelsbruggen, maar een onderzoeker van taal en taalgebruik. Alleen dan wordt hij zelfstandig.

(In welk jaar deze stof behandeld moet worden, laat ik dan ook afhangen van het moment waarop het een en ander in de schoolmethodes verschijnt: woordjes leren; nadere specificatie van een persoon of zaak door bepalingen; thema van de zin, de alinea of de tekst.)

Evaluatie

Een leerling krijgt met de gegeven grammatica inzicht in taal en taalgebruik dat aansluit bij zijn ervaringen als taalgebruiker. Hij leert dat inzicht in te brengen op alle momenten dat hij voor problemen komt te staan. Hij verwerft de middelen om die problemen tot een oplossing te brengen en zijn gekozen oplossing te controleren. Kortom, hij verwerft een methode van onderzoek die in de schoolboeken, ook voor de basisvorming, nog steeds node gemist wordt.

Met zijn onderwijs in lees- en luistervaardigheid wil een leraar bereiken, dat leerlingen hun kennis en verwachtingen activeren, verbanden leggen tussen zinnen en tussen alinea's, onvolledigheid signaleren, de inhoudelijke structuur vaststellen of de inhoud herstructureren, inferenties maken, en betekenis geven aan woorden. De methode die hij daarvoor kan gebruiken is het stellen van vragen. Vragen aan of naar aanleiding van de titel activeren kennis en scheppen verwachtingen; vragen aan een zin brengen het verband met een voorgaande of volgende zin aan het licht; vragen die niet beantwoord worden, wijzen op onvolledigheid; (hoofd)vragen naar de inhoud van de tekst bieden de volgorde van behandeling door de schrijver; vragen naar wat de lezer zich allemaal voorstelt bij een passage geven de inferenties die hij maakt (en niet maakt); vragen naar de bouw van een woord of de samenhang met andere woorden brengen de betekenis dichterbij (Henneman & Van Calcar 1988). Welnu, de grammatica leert hem de vragen stellen die hij nodig heeft, leert hem ook waarnaar ze vragen en hoe de antwoorden vorm gegeven worden. Tegelijk heeft ook de leraar deze 'onderzoeksmethode' tot zijn beschikking om een leerling te helpen.

Zo kan het problematisch zijn wat de volgende uitspraak betekent: 'Etnische strijd sloopt Surinaamse coalitie' (NRC 29.4.1995). De leerling wil dat uit zichzelf weten of de leraar wil met deze zin diens begrip toetsen. De volgende dialoog kan zich voordoen. De leerling: ik weet het niet. De leraar: kijk nog eens goed. Leerling: nou, de etnische strijd sloopt de coalitie. Leraar: wat wil dat zeggen. Leerling: ze slopen de coalitie. Leraar: wat gebeurt er dan? Leerling: dat weet ik niet. Enz. De leraar kan hem óók vragen: wat betekent *strijd*, *slopen* en wat *coalitie*? Welke aanvullingen horen bij deze woorden; maak van elk een zin. In dat geval is de leraar noch de leerling langer machteloos: ze beschikken over strategieën om tot begrip te komen. Het zijn deze middelen die het vak taalbeheersing voor de leerling tot een wetenschap, een kunde maken. Ze dragen ertoe bij, dat hij minder en minder leraarafankelijk is, dat hij uit eigen bewe-

ging uitvoert wat anders de leraar hem van keer tot keer moet vragen.

Met zijn onderwijs in schrijfvaardigheid wil een leraar onder meer bereiken dat leerlingen kunnen formuleren, betekenisverbanden leggen en een onderwerp uitwerken. De grammatica geeft hen expliciet kennis van betekenissen, van de wijze waarop verbanden gelegd worden en van de verschillende manieren waarop de betekenissen vorm kunnen krijgen. Zo leren ze zelfstandig beschikken over een apparaat dat zij met de ervaring die zij opdoen, verder kunnen ontwikkelen.

Gelet op de vier fases van het leerproces constateer ik het volgende. De gegeven grammatica leert een leerling zich op zijn taken te oriënteren doordat eigen kennis en ervaring uitgangspunt is van haar methode. Voor de planningsfase stelt ze hem procedures tot zijn beschikking die hij kan gebruiken afhankelijk van de taak die hem gesteld wordt. Tijdens de uitvoeringsfase maken deze procedures het mogelijk dat de leerling zichzelf kan controleren en bijsturen. De grammatica heeft hem bovendien geleerd om wat hij in deze fase aan nieuwe theorie tegenkomt, te toetsen met eigen voorbeelden, en door middel van vragen verbanden binnen deze theorie vast te stellen,

óók verbanden die niet gegeven zijn. Voor de evaluatie tenslotte heeft hij ijkpunten waaraan hij zijn resultaten kan afmeten.

Ook aan de affectieve kant van het leren wordt aandacht besteed. De grammatica is zo ingericht, dat rekening gehouden wordt met verschillende niveaus van leerlingen en differentiatie in leerdoelen. Niet iedereen hoeft te weten wat een lijdend voorwerp is; voor bijv. het leesonderwijs kan een leerling volstaan met het begrip *betrokkene of speler* dan wel met de begrippen *aanvullingen* bij het werkwoord en *onderwerp of uitvoerder*. Te allen tijde kan de leerling, wanneer het hem te moeilijk wordt, teruggaan naar een lager niveau, zonder dat hij hoeft uit te roepen: ik begrijp er allemaal niets van.

Het gebruik van procedures is niet dwingend. Wie zonder kan, moet dat zeker doen. Wie ze nodig heeft, moet niet nalaten ze te gebruiken. In dat geval kan hij nauwkeurig bepalen wat hij al goed doet en op die wijze zijn zelfvertrouwen ontwikkelen. De didactiek die gevolgd is, sluit aan bij de grammatica-methode: nadruk op onderzoek, zelfwerkzaamheid, samenwerking, controle, toetsing.

Literatuur

- Boekaerts, M., & P. Robert-Jan Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Dekker & Van de Vegt, 1993.
- Calcar, W.I.M. van, *Een toegepaste grammatica. Grondslag voor het vak Nederlands*, Leuven/Apeldoorn: Garant, 1994.
- Daalen-Kapteijns, M.M. van, e.a., *Studievaardigheden in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: UvA/SCO, 1988.
- Henneman, K., & W.I.M. van Calcar, *Problemen met tekstbegrip: directe instructie in het gebruik van strategieën een mogelijke oplossing*, in: A. van der Leij & J. Hamers (red.), *Dyslexie '88*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988. (Een verkorte versie is verschenen in Moer 1993/2, 55-63.)
- Sturm, A.N., *Primaire syntactische structuren in het Nederlands*, proefschrift Nijmegen, Leiden: Nijhoff, 1986.
- Vermunt, J.D.H.M., *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1992.

W.I.M. van Calcar



Is verbonden als docent taalkunde aan de opleiding Nederlands, deel van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Publi-

ceerde o.a. een grammatica in dienst van taalbeheersing, een leerboek over taalbeschouwing en een verhandeling over totalitair taalgebruik. Adres: Schepenenlaan 13, 1181 BB Amstelveen.