

# Grammatica en taalverwerving

## Grammatica voor beginnende NT2-leerders

In schooljaar 1996-'97 werkten wij in twee opvangklassen van het Amsterdamse Esprit College aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van beginnende NT2-leerders. Daarvoor maakten we gebruik van grammatica, met name van de modelmethode van Van Calcar (1994). In dit artikel doen we hiervan verslag.

Wat er de laatste tijd zoal over grammaticaonderwijs is geschreven, staat samengevat in *Grammatica opnieuw bekeken* (Kuiken & Vedder 1995). Met hun aanbevelingen (p. 82-84; zie ook Eisberg 1997) stellen de auteurs een cruciaal probleem, waarop tot heden nog geen enkele NT2-methode antwoord heeft gegeven: wie schrijft de (NT2-)grammatica die aan deze aanbevelingen tegemoetkomt? Wij hebben onderzocht of de modelmethode, van oorsprong een moedertaalmethode, daartoe mogelijkheden biedt. Uit ons verslag moet blijken, dat die mogelijkheden er wel degelijk zijn.

Een deel van de oefeningen die ons verhaal illustreren, is gegeven aan een klas die al deels in de schakelfase naar havo/vwo verkeerde ('Berlage'); een andere deel is gegeven aan een doorsnee-opvangklas met vbo/mavo-perspectief ('Nova').

### Criteria voor een zinvol grammatica-aanbod

Wie streeft naar een zinvol grammatica-aanbod voor beginnende NT2-leerders, moet naar onze mening gedachten aan de regels-en-rijtjes-grammatica loslaten. Die grammatica, erfenis uit het traditionele vreemdetalen- en moedertaalonderwijs, biedt een vaak vrij willekeurig samengesteld assortiment wetenswaardigheden over taal als systeem aan. De doelgroep NT2-leerders behoeft echter geen kennis óver taal; zij behoeft ondersteuning van het taalverwervingsproces. Alleen een grammatica-aanbod dat in laatstgenoemde behoefte voorziet, is zinvol. NT2-leerders komen gewapend met hun kennis van de werkelijkheid een opvangklas binnen en zien zich daar voor een zware taak geplaatst. Ze moeten de lange verwervingsweg afleggen van een nieuwe taal, waarin ze straks een schoolopleiding moeten volgen. Een grammatica die hen steunt op die weg, moet in de eerste plaats een beroep doen op hun al aanwezige kennis van de werkelijkheid, onder andere door gebruik te maken van hun nieuwsgierigheid naar betekenissen van woorden en zinnen en de ordening van betekenissen in het Nederlands. Vervolgens moet ze leerlingen ondersteunen in hun leerdoel produc-

tief Nederlands te spreken en te schrijven. Zij moet hun vaardigheden bieden niet alleen om stap-voor-stap, in eigen tempo en op eigen verwervingsniveau zinnen te kunnen genereren, maar ook om hun productie te kunnen controleren. Bij dit alles moet de grammatica voor de leerling een verbindend element tussen alle facetten van 'Nederlands leren' zijn, zodat zij niet alleen de woordenschatverwerving maar ook de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid ondersteunt. Tenslotte moet zij verder reiken dan het leren van Nederlands; zij ondersteunt de verwerving van kennis en vaardigheden die nodig zijn om straks te kunnen leren in het Nederlands. De grammatica die aan al deze eisen voldoet, noemen we een taalverwervingsgrammatica.

### Van werkelijkheid naar werkwoord

Onze taalverwervingsgrammatica gaat uit van de werkelijkheid als een samenhangend geheel. De samenhang in de werkelijkheid wordt in de taal allereerst uitgedrukt door werkwoorden. Werkwoorden geven uitdrukking aan handelingen, gebeurtenissen en toestanden. Een zin heeft in het algemeen dan ook altijd een werkwoord als kern. Handelingen, gebeurtenissen en toestanden komen echter pas tot werkelijkheid dankzij personen en zaken. Wil iemand *lopen* tot werkelijkheid maken, dan zal hij iemand moeten laten lopen, wil hij *slaan*, dan zal hij iemand moeten slaan en wil hij *geven* in de werkelijkheid laten bestaan, dan heeft hij daarvoor drie 'spelers' nodig: *dit meisje geeft dat potlood aan die jongen*. Talig wil dit zeggen, dat een werkwoord personen en zaken aan zich bindt in de vorm van zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden. Het is dan ook niet vreemd te constateren dat een taalverwend kind *handelt* met de werkelijkheid en dat in de fase van de tweewoordzin laat blijken door het gebruik van werkwoorden, vergezeld van degene die handelt of van degene met wie gehandeld wordt. Het aanvangspunt van een taalverwervingsgrammatica is (daarom) het werkwoord samen met de aanvullingen die het aan zich bindt. In schema:

lopen	>	iemand loopt
slaan	>	iemand slaat iemand
verlangen	>	iemand verlangt naar iemand of iets
geven	>	iemand geeft (aan) iemand iets.

Dit schema houdt in: een werkwoord als *lopen* bindt één aanvulling, dat is: één betrokkene, zodat we krijgen: iemand/iets loopt; een werkwoord als *slaan* bindt twee aanvullingen, dat is: twee betrokkenen, zodat we krijgen: iemand slaat iemand/iets; en een werkwoord als *geven* bindt drie aanvullingen. Het resultaat is een serie modelzinnen: zinnen waarnaar

andere zinnen gemodelleerd worden. Zodra lopen enz. voor de leerling werkelijkheid is geworden, kan hij deze werkelijkheid inbedden in een groter geheel: waarom slaat de persoon in kwestie? Hoe slaat hij? Met welk gevolg slaat hij? We zien hetzelfde in de taalverwerving. Het taallerend kind zegt *pop slaan* en de ouder vraagt: *Waarom sla je de pop* of wijst op de gevolgen: *Je doet de pop pijn*. In schema:

slaan >	iemand	slaat	iemand	(binding)
	het meisje		haar vriend	(invulling)
>	in het Vondelpark		(situering)	
>	om hem mores te leren		(doel)	
>	wanneer hij on aardig is		(voorwaarde)	

Dit schema houdt in: nadat *slaan* tot de werkelijkheid behoort, kan het verbanden aangaan met zaken als plaats, doel en voorwaarde of omstandigheid. De twee schema's illustreren de inrichting van de grammatica die gebruikt wordt in het taalonderwijs dat wij beogen. Maar er komt iets bij. Wie naar de twee schema's kijkt, ziet meer dan wat er letterlijk staat. Dat 'meer' betreft de regels die tot uitdrukking komen. Deze regels maken wij in de taalverwervingsgrammatica zichtbaar met behulp van een eenvoudig coderingssysteem. Omwille van de demonstratie nemen we nu andere werkwoorden.

Iemand Schenkt iemand iets in Schenkt iemand iemand iets in?

Elk(e) woord (woordgroep) in deze voorbeeldzinnen heeft zijn eigen codering. Deze codering staat voor het volgende:

- Het werkwoord krijgt een hokje.
- De iemand of iets die er altijd bij hoort, krijgt enkele onderstreping.
- De iemand of iets die vervolgens nog nodig is, krijgt dubbele onderstreping.
- Eén enkele onderstreping en één hokje staan (in de hoofdzin) altijd naast elkaar.
- Dit hokje komt altijd op de eerste of tweede plaats.
- Andere hokjes staan achteraan.

Nieuwe betekenisverbanden worden gemerkt door een golf waaronder de betekenis gegeven wordt.

Het meisje koopt morgen bij Halfords een fiets  
 wanneer? waar?  
 tijd plaats

Volgende week fietst zij met mij naar haar broer  
 wanneer? met wie? waarheen?  
 tijd gezelschap richting

We willen hier benadrukken dat de gebruikte codes niet een zoveelste didactisering van het ontleden zijn. De zinnen worden immers niet ontleed, waarna de ontledingen een streep (of een bepaald kleurtje) krijgen, maar er wordt *gebouwd* met betekenselementen. Deze elementen zijn gecodeerd: een werkwoord krijgt een hokje, de eerste iemand of iets krijgt één streep, enz. De codes maken zichtbaar wat in de zin aan betekenissen en ordening van betekenissen aanwezig is. Ze maken die ordening van meet af aan voor leerlingen herkenbaar en bespreekbaar. (In een

later stadium kunnen de coderingstekens voor zover nodig met de klassieke grammaticale termen worden gelabeld.)

### De werkelijkheid en haar vertaling

Het probleem dat een taalverwervingsgrammatica moet oplossen, luidt: hoe brengen we de werkelijkheid die in het hoofd van de tweedetaalverwerfer zit, over in het Nederlands.

Tweedetaalverwerfers weten dat we in woorden en zinnen communiceren en dat die woorden en zinnen informatie bevatten over personen en zaken, tijd en plaats, oorzaak en gevolg. Van die kennis van de werkelijkheid geven ze blijk wanneer ze hun eigen taal gebruiken. Wanneer ze Nederlands willen spreken, hoeven ze niet meer te leren hoe de werkelijkheid in elkaar zit, maar hoe zij de werkelijkheid in het Nederlands onder woorden moeten brengen en hoe het een en ander in het Nederlands geordend is. Een taalverwervingsgrammatica moet ze gelegenheid geven hun kennis van de werkelijkheid te gebruiken wanneer ze Nederlands leren. Dat zal het geval zijn wanneer de grammatica uitgaat van het werkwoord en daaraan de overige informatie verbindt. Het volgende voorbeeld kan dit verduidelijken.

Zij kennen het Nederlandse woord voor *buigen* niet. De leraar voert de handeling uit die door het woord wordt uitgedrukt. Hij buigt zelf (*buiging maken*), hij buigt zijn hoofd of zijn lichaam (*iets buigen*), maar hij buigt ook een koperen pijp of een boek (*iets buigen*), en toont het verschil met *barsten* (barstjes vertonen, iets *barst*) en *breken* (*iets breken*, stuk maken). Ze weten perfect wat hij doet en zij kunnen zichzelf er ook vragen bij stellen, die ze afhankelijk van de situatie het ene of het andere antwoord kunnen geven: waarom doet hij dat? Hoe doet hij dat? Wat is het effect ervan? Wat de NT2-lerder nu kan leren is, hoe het Nederlands die handelingen benoemt, welke woorden men kan invullen voor de bedoelde iemand of iets en hoe de verschillende antwoorden vorm gegeven wordt.

iemand buigt vanwege wie? waar? wanneer?  
 de zanger voor het publiek op het podium na het concert

iemand buigt iets hoe? waarom?  
 de electricien de pijp met z'n handen -  
 de leraar zijn hoofd - omdat hij moe is

De invulling moeten ze leren, maar ook de ordening. Dat laatste gebeurt door middel van de codering die aan elk(e) woord (woordgroep) wordt meegegeven.

### De grammatica als receptief instrument

In het begin van hun taalverwerving is het nodig dat leerlingen zo veel mogelijk woorden leren kennen en herkennen, dat zij wennen aan het verstaan van de nieuwe taal, luisterend of lezend. Het aantal zelfstandige naamwoorden is veel groter dan het aantal werkwoorden. Werkwoorden kunnen niet begrepen worden zonder inbedding in wat ze tot leven brengt. Het ligt daarom voor de hand dat zij niet het losse woordje *leven* leren, maar de woordgroep *iemand leeft*, tezamen met *een aantal namen* die voor die *iemand*

**Voorbeeld (Berlage)**

Aan de leerlingen werd gevraagd, iets te schrijven over een onderwerp. Daarvoor krijgen ze een lijst werkwoorden die ze kunnen aanvullen met eigen werkwoorden. Ze plaatsen bij het eerste werkwoord de iemand of iets die daarbij hoort. Ze vullen die in, naar keuze. Ze stellen de vragen naar tijd, plaats, hoedanigheid, oorzaak of gevolg, en zien of ze antwoord kunnen geven. Ze gaan door met het tweede werkwoord, maar zo, dat er samenhang ontstaat.

fietsen >	iemand fietst					
	?	wanneer?	waar?	hoe?	waarheen?	waarom?
	Ahmed	vandaag	-	hard	naar school	omdat we laat waren
	mijn broer	om 12 uur	-	heel rustig	naar de bakker	voor een broodje
	mijn broer en ik	-	op het trottoir	-	-	om te pesten
	enz.	enz.	enz.	enz.	enz.	enz.
ontmoeten >	iemand ontmoet iemand					
	enz.	enz.	enz.	enz.	enz.	

kunnen staan. Ook wanneer ze zinnen lezen of horen om te ontcijferen, ligt het – op het moment dat dat nog niet vanzelfsprekend gaat – voor de hand naar het ordenend element van de zin te zoeken: het werkwoord, en vervolgens te raden wáár de betrokkenen (de noodzakelijke aanvullingen) staan, en wáár de aanvullende informatie van bijvoorbeeld plaats en tijd staat.

**Voorbeeld (Nova, les 4)**

Doel: verwerven van woordenschat en syntaxis door te spelen met betekenissen en hun ordening in de zin; wennen aan het handelingsmodel en aan de codering als visualisering.

Inhoudelijk materiaal: door de docent verteld verhaaltje; de woorden zijn al in andere lessen aan de orde geweest. Leerlingen komen rond de tafel staan en krijgen woord(groep)en op papier geschreven in de hand. Ze bouwen een aantal zinnen uit het verhaaltje, als volgt:

Docent legt op tafel: fietst  
 Docent zegt: iemand fietst wie?  
 Leerling legt op tafel: Ayla  
 Docent vraagt: wanneer?  
 Leerling legt op tafel: 's avonds  
 Docent vraagt: waarheen?  
 Leerling legt op tafel: naar huis  
 Zin wordt geordend: Ayla fietst 's avonds naar huis.

Docent legt op tafel: repareert  
 Docent zegt: iemand repareert iets wie? wat?  
 Leerling legt op tafel: Peter  
 Leerling legt op tafel: Ayla's fiets  
 Docent vraagt: wanneer?  
 Leerling legt op tafel: om half vier  
 Zin wordt geordend: Peter repareert om half vier Ayla's fiets.  
 Enzovoort.

Zinnen komen op het bord; de docent codeert, steeds het handelingsmodel herhalend; de leerlingen nemen over.

De grammatica functioneert in deze receptieve oefeningen als een instrument waarmee leerlingen *al doende* vertrouwd raken met de bouwstenen van een zin en hun ordening. Ze hoeven nog niet echt te schrijven of te spreken.

**De grammatica als genererend instrument**

NT2-leerders leren niet alleen op school maar ook en vooral op straat de namen voor allerlei personen en zaken. In de gestuurde taalverwerving van onze grammatica wordt hun gevraagd die namen in te vullen voor iemand en iets die bij het werkwoord horen. Ze leren ook spontaan de woorden voor allerlei handelingen, gebeurtenissen en toestanden. In de gestuurde taalverwerving wordt hun eveneens gevraagd die werkwoorden te gebruiken in een zin met iemand en iets. Op deze wijze kunnen zij de proef op de som nemen: hebben zij de juiste betekenis opgepakt? Tegelijk leren ze verbinden wat tot dan toe onverbonden was (want door het toeval opgepikt): ze maken nieuwe verbindingen van naamwoorden en werkwoorden en moeten ervaren of dat in het Nederlands mogelijk is. Zie voorbeeld (Berlage) bovenaan de pagina.

Ter ondersteuning van zo'n opdracht krijgen ze een handelingsmodel – een aantal stappen dat hen helpt methodisch te werk te gaan.

**Handelingsmodel**

- Vul de iemand of iets in die nodig is bij het werkwoord.
- Stel aan het resultaat de vragen waar/wanneer/hoe/waarom/enz.
- Bedenk een antwoord op die vragen.

**Voorbeeld (Nova, les 18)**

Doel: zinnen bouwen met behulp van het handelingsmodel. Leerlingen krijgen nog veel steun, met de mogelijkheid tot differentiatie. Coderen dient als controle.

Inhoudelijk materiaal: strip 'Het water was veel te diep' (uit de methode *Spreken is zilver...*). Na bekijken, bespreken en controleren van betekenissen krijgen de leerlingen een schrijfpdracht: bij ieder plaatje moeten ze een aantal zinnen bouwen, als volgt:

Plaatje 1  
 1, staan I  
 model: .....  
 wie? .....  
 wanneer? .....

waar? .....  
Zin: .....

## 2. zitten + lezen II

model: .....  
wie? .....  
wat? .....  
waar? .....  
Zin: .....  
enz.

De productieve woordenschat van een aantal leerlingen is nog niet toereikend voor deze opdracht; zij krijgen een blad met 'rijtjes' om antwoorden uit te kiezen, als volgt:

wie/wat?	wanneer?	waar?
een meisje	nu	in het water
de jongen	op een dag	aan de overkant
een grote steen	weer	op de steen
enz.	enz.	enz.

De grammatica functioneert in deze al meer productieve oefeningen als een instrument waarmee leerlingen zelf zinnen genereren, met meer of minder eigen inbreng al naar gelang hun niveau.

### De grammatica als controle-instrument van het taalgebruik

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat in het taalverwervingsproces van NT2-leerders net als in de moedertaalverwerving eerst de semantiek komt, vervolgens de syntaxis en pas daarna de morfologie. De leerlingen kennen vanuit hun moedertaal de informatie-eenheden van de zin: handeling en betrokkenen, plaats, tijd, oorzaak en gevolg. Daar leren ze de Nederlandse vormen voor, op straat en op school. Op school wordt hun kennis uitgetest en vergroot, zoals in bovenstaand voorbeeld (semantiek). Ze plaatsen de informatie-eenheden in een bepaalde volgorde en leren in vervolg daarop wat een goede volgorde in het Nederlands is (syntaxis). Pas daarna wordt hun iets geleerd over de juiste vorm van werkwoord en naamwoord (morfologie).

Door van het begin af aan op grond van hun kennis van de werkelijkheid zelf zinnen te bouwen en in het verlengde daarvan aandacht te schenken aan de volgorde, kunnen zij – mede dankzij het handelingsmodel – ook de zinnen die zij spontaan uiten – met name in hun schriftelijk werk – aan controle onderwerpen. Ze kunnen immers de spontaan geuite zin vanuit het werkwoord opnieuw opbouwen en zien, of ze zich aan de volgorde-regels hebben gehouden waarmee ze (voor zover relevant voor hun taalniveau) intussen kennis hebben gemaakt. Zo kunnen zij met de tot nog toe gegeven regels de volgende door hen gemaakte zinnen controleren en verbeteren.

### Voorbeeld (Berlage)

*Mijn zus* altijd belt haar vriend > *iemand* belt iemand  
Om elf uur *zij* gaan naar de disco om te dansen > *iemand* gaat > ...  
gaat iemand  
Heel voorzichtig pakt in *mijn moeder* alles > *iemand* pakt iets in ... >  
pakt iemand iets in

Degenen onder hen die de volgende zinnen produceerden, stuitten op een nieuwe regel.

### Voorbeeld (Berlage)

Hij zei dat hij komt vanavond langs  
Zij vraagt of ik wil meegaan met haar  
Zij heeft haast omdat ze moet ons brengen naar de stad

- Na woorden als (om)dat, (door)dat, wanneer, als, hoewel staan alle hokjes achteraan.

(Hij zei) dat *hij* komt vanavond langs > *iemand* komt langs > dat *iemand* langs komt  
(Zij vraagt) of *ik* wil meegaan met haar > *iemand* wil met haar meegaan > of *iemand* met haar wil meegaan  
(Zij heeft haast) omdat ze moet ons brengen naar de stad > *iemand* moet ons naar de stad brengen > omdat *iemand* ons naar de stad moet brengen

Wanneer in hun zinnen aanvullingen van plaats, tijd enz. zijn opgenomen in een ongewone volgorde, dan kunnen aanvullende regels gegeven worden in termen van de betekenissen die ze kennen.

### Voorbeeld (Berlage)

Ik ga naar de bioscoop elke zondag heel blij			
	richting	tijd	hoedanigheid
Hij gaat uit met de auto meestal			
	middel	frequentie	tijd
Zij zat stil in de stoel de hele tijd			
	hoedanigheid	plaats	tijd
Mijn moeder en broer gaan verhuizen naar de USA de volgende week			
	richting	tijd	
Mijn moeder pakt voorzichtig uit bezorgdheid alles in			
	hoedanigheid	oorzaak	reden
Zij heeft een grote flat gekregen in de stad een week geleden			
	plaats	tijd	
Hij slaapt voor de gezelligheid bij mij vanavond			
	oorzaak, reden	plaats	tijd

Deze kunnen veranderd worden op basis van de volgende regel:

- tijd gaat vooraf aan plaats;
- tijd en plaats aan oorzaak;
- tijd, plaats en oorzaak aan hoedanigheid of maat.

Dus: tijd, plaats, oorzaak, hoedanigheid/maat.

De in het voorbeeld genoemde regel kent uitzonderingen, waarmee we de leerlingen pas confronteren wanneer hun schrijfproducten daaraan toe zijn, een gegeven tekst daartoe aanleiding geeft of wanneer een leerling er zelf mee komt. Soms staat een vrije aanvulling namelijk meer naar achteren, afhankelijk van het gebruikte werkwoord.

- Bij werkwoorden die *een plaats* betekenen: de plaats.  
Hij heeft sinds zijn jeugd met veel plezier in *Zaandam* gewoond.  
Ze zit stil in *de stoel*.
- Bij werkwoorden die *een richting* aangeven: de richting.  
Hij is gisteren in Amsterdam *naar een disco* gegaan.
- Bij werkwoorden die *een tijdsduur* aangeven: de tijdsduur.  
De voorstelling duurt in die bioscoop soms *heel lang*.

Leerlingen kunnen aldus werkend ervaren dat ze ver-

der komen en ze worden ervoor beloond als ze terugkijken in de al geleerde zinnen.

### De grammatica als sturend instrument

De docent geeft – kijkend naar wat de leerlingen aankunnen en hen uitdagend om meer te kunnen – receptieve, reproductieve of productieve opdrachten, met extra steun ('lijstjes!') waar dat nodig is. Hij begint niet met regels; evenmin begint hij ergens in de grammatica zonder rekening te houden met de verschillende moedertalen, leeftijden en niveaus van de leerlingen. Hij vraagt de leerlingen zinnen te bouwen naar hun vermogen, met behulp van bekende betekenissen, en laat leerlingen zien hoe ze vanuit het werkwoord methodisch te werk moeten gaan. Afhankelijk van de prestatie geeft hij aanwijzingen over de volgorde, leert hij ze de verbanden die ze kennen uit te drukken in het Nederlands, binnen een enkelvoudige dan wel binnen een samengestelde zin. Eveneens kan hij zijn leerlingen – wanneer ze daaraan toe zijn – aanwijzingen geven die hen kunnen helpen om hun werk zelfstandig te verbeteren. Alleen in dat geval kan hij hun ook vragen, een kromme zin opnieuw te structureren vanuit het werkwoord, kan hij volgordefouten aanwijzen door verwijzing naar de regels die al eerder zijn geleerd, kan hij werken aan de morfologische nauwkeurigheid wanneer de leerling daaraan toe is. Als op deze manier gewerkt wordt, krijgt onze taalverwervingsgrammatica een logische en intrinsieke volgorde en opbouw voor de leerling: hij bepaalt die namelijk zelf!

### Grammatica en leren in het Nederlands

Uit de voorbeelden blijkt dat de betekenissen die bij woordenschatonderwijs gebruikt worden, ingepast kunnen worden in het bouwen en analyseren van zinnen, zodat er een directe lijn getrokken wordt naar het schrijf- en leesonderwijs. Met andere woorden: een taalverwervingsgrammatica is een methode die als ondersteuning bij elk materiaal en bij elk schoolboek gebruikt kan worden.

Maar er is meer. Behalve leren *van* het Nederlands moeten leerlingen immers leren *in* het Nederlands. Voor onze taalverwervingsgrammatica liggen deze doelen in het verlengde van elkaar. Op het moment dat zij geleerd hebben wat het woord voor buigen, breken en barsten is, weten waar *hoe?* en *met wel gevolg?* naar vragen en op welke manier de antwoorden op zijn Nederlands vorm wordt gegeven (zie hiervóór), kan hun vervolgens in het vak techniek nieuwe werkelijkheid geleerd worden. De vakleraar laat zien hoe een electricien een buis buigt om te voorkomen dat hij barst of breekt, namelijk door een veer (nieuw woord!) in de buis te schuiven, wat het breken voorkomt.

De taalverwervingsgrammatica leert de leerling vragen: iemand kijkt naar iets. Wie? Naar wat? Waarom? Onder welke omstandigheden? Met welke effect? Maar daar blijft het niet bij. Ze wijst hem (wanneer de tijd daar is) expliciet op de vormgeving voor aanduidingen van plaats, tijd, hoedanigheid, oorzaak en gevolg enz.

waar?	een plaats!	op..., in..., naast...
wanneer?	een tijd!	om..., tegen..., over...
waarom?	reden!	omdat...

Ze wijst hem ook op de verschillende vormen die één- en-hetzelfde verband kan aannemen:

De man viel doordat hij niet oplette.  
De man lette niet op, zodat hij viel.  
Hij viel als gevolg van onoplettendheid.  
Hij lette niet op; daardoor viel hij.

Die verbanden en hun vormen vindt een leerling terug bij de zaakvakken; om hem daarmee vertrouwd te maken kiest de docent andere oefenstof, zoals tekstfragmenten uit zaakvakken.

### Voorbeeld (Nova, les 28)

Doel: leesvragen beantwoorden en een tekstje schrijven, zoals je dat straks bij de vakken moet kunnen.

Inhoudelijk materiaal: een semi-vaktekst, platenboek met kleine informatieve teksten over het heelal. Semantisering van voor leerlingen moeilijke werkwoorden als 'bestaan...uit' en 'voorkomen' met behulp van het model van die werkwoorden. Na bespreken en bekijken van ieder hoofdstukje beantwoorden leerlingen een aantal leesvragen. Codering dient hier als controle: correspondeert het antwoord met de gestelde vraag?

Zo naar aanleiding van 'De zon':

1. Wat is de zon?  
(antwoord: De zon is een ster.)
2. Waardoor lijkt de zon groter dan alle andere sterren?  
(antwoord: De zon lijkt groter dan alle andere sterren doordat ze dichter bij de aarde staat.)
3. Waaruit bestaat de zon?  
(antwoord: De zon bestaat uit hete gassen.)
4. Waarom is de zon belangrijk voor de aarde?  
(antwoord: De zon is belangrijk voor de aarde omdat ze ons/de aarde licht en warmte geeft.)

Afsluitende schrijfopdracht. Leerlingen zijn er inmiddels aan gewend geen losse, genummerde zinnen meer te schrijven maar kleine tekstjes met alinea's, in hun schrift.

*Alinea 1 gaat over de aarde*

1. bestaan...uit II  
model: .....
2. draaien I  
model: .....  
+ waaromheen?

*Alinea 2 gaat over de maan*

3. zijn II  
model: .....
4. verlicht worden I  
model: .....  
+ waardoor?  
enz.

*Extra:*

Schrijf nog een alinea over *levende wezens*. Wat zijn dat? Waar zijn levende wezens en waar niet? Hoe komt dat?

Leerlingen maken deze opdracht uit het hoofd, dus zonder de gelezen tekstjes en besproken leesvragen erbij. Ze schrijven, net als bij een 'echt vak', vanuit hun nieuw verworven kennis; grammatica is hun daarbij tot steun.

Wanneer we grammatica zo aanwenden, draagt ze ertoe bij dat de tweedetaalverwerker het Nederlands leert gebruiken en erop leert reflecteren. Ze bereidt hem tegelijk voor op het leren in het Nederlands.

#### Literatuur

- Calcar, W.I.M. van, *Een toegepaste grammatica: grondslag voor het vak Nederlands*, Leuven/Apeldoorn: Garant, 1994.
- Eisberg, P., *Grammatica: doel of middel?*, Levende Talen 525 (1997), 627-630.
- Fonck, A., *Zet het op papier*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 1994.
- Kuiken, E., en I. Vedder, *Grammatica opnieuw bekeken*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995.

#### Wim van Calcar



Adres: Hogeschool van Amsterdam, Postbus 2009, 1000 CA Amsterdam.

Docent taalkunde aan de opleiding Nederlands, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam. Auteur van diverse publicaties over grammatica, taalbeschouwing en taalvaardigheid.

#### Hanneke Lentz

Was docent letterkunde en taalkunde aan de opleiding Nederlands, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam. Gaf les aan de taal- en schakelcursus voor meertalige aspirant-studenten en aan de deeltijdopleiding Arabisch. Werkte mee aan het Pro-vo-project. Adres: Roomolenstraat 10, 1015 AN Amsterdam.

## Nawoord

Het beschreven pilot-project was niet onze eerste ervaring met de voor NT2-leerders aangepaste modelmethode. Een van de auteurs heeft enkele jaren grammatica/schrijfvaardigheid gegeven aan de taal- en schakelcursus en bij de deeltijdopleiding Arabisch en daarvoor materiaal op basis van de modelmethode ontwikkeld (zie Van Calcar 1994, 123). Het intrigeerde ons of vanuit deze methode ook een taalverwervingsgrammatica voor beginners ontwikkeld kon worden.

Voor de Berlage-klas was een belangrijk pluspunt van onze methode dat ze differentiatie mogelijk maakte. Zo kon de opdracht 'Maak met behulp van die en die werkwoorden (en zelfstandige naamwoorden) zinnen' gemakkelijk gevarieerd worden: maak er een aantal (losse) zinnen mee, maak een verhaal van vier zinnen, maak het begin van een verhaal en verzin er zelf een vervolg op, terwijl bovendien de mogelijkheid bestond dat ieder zijn eigen woorden koos. Een tweede pluspunt was dat al heel snel echt geschreven kon worden in plaats van wat gebruikelijk was: onafgemaakte zinnen voltooiën, opengelaaten plaatsen invullen, aan de hand van plaatjes ja/nee-vragen beantwoorden, een aantal zinnen met elkaar verbinden (Fonck 1994). Een docent-invalleur constateerde dat er met enthousiasme gewerkt werd. Dat was mede te danken aan het gebruik van de tekstverwerker na de eerste zes lessen: het herschrijven (verbeteren en beantwoorden van aanvullende vragen) werd daardoor veel minder problematisch. Wat de leerlingen onprettig vonden, was het coderen: een aantal vond dat kinderachtig, omdat ze al wisten (naar ze zeiden) dat het een en ander persoonsvorm, gezegde of object heette, en bijna iedereen wilde het liefst schrijven, zoals ze ook liever aan een verhaal wilden doorschrijven dan het verbeteren.

Van onze kant waardeerden we het dat we hun schrijven onder controle hadden. De controle bestond hierin, dat zij vanuit bepaalde beginselen zinnen moesten opbouwen, zodat de ontsporingen altijd beperkt zouden blijven: we kregen geen grote stukken tekst met fouten waarvan het moeilijk is aan te geven wat er nou precies fout aan

is. Naarmate de leerlingen vaardiger werden, konden ze vrijer gelaten worden.

Het is de bedoeling geweest een vergelijking te maken met een controlegroep die met een traditionele methode werkte, maar daar is niets van gekomen bij gebrek aan tijd en financiële middelen. De schoolleiding had het project graag voortgezet, maar ook daarvoor ontbrak het aan geld.

De leerlingen van de Nova-klas startten op een veel lager niveau en hun leerproces verliep uiteraard ook langzamer dan dat van de Berlage-klas. Maar ook zij leerden – volgens de lijn die in de voorbeeldoefeningen uit les 4, 18 en 28 te volgen is – steeds zelfstandiger zinnen te bouwen. Ook hier werkten de differentiatiemogelijkheden goed. Sommige leerlingen gingen al snel beredeneerd met de volgorde in hun zinnen experimenteren ('Ik doe tijd voorop, dat vind ik mooi... dan komt het werkwoord...'), of voegden meer informatie aan de zin toe ('Ik wil met omdat... dan moet het hokje achteraan'). Anderen hielden zich precies aan de opdrachten en hadden de steun van 'lijstjes' hard nodig. Dat ieder op eigen niveau iets goeds kon produceren, gaf de leerlingen kennelijk plezier in het meestal heel geconcentreerd werken aan de oefeningen. Bij een 'openbare les' voor HvA-studenten was het publiek verbaasd over de prestaties van de leerlingen; in later afgenomen interviewtjes spraken leerlingen zich positief over grammatica uit ('Coderen... vervelend, maar controle, ja, je kan zien of de zin goed is...'), en ze konden goed uitleggen hoe je zinnen bouwt vanuit het model van een werkwoord. Docenten van klas 1F2 constateerden een grotere belangstelling voor grammatica en een vroegere schriftelijke productie van correcte zinnen dan ze gewend zijn in een opvangklas.

Evenals op de Berlage bleef op het Nova het pilot-project een geïsoleerde activiteit, waarbij maar één klas en enkele docenten betrokken waren. Ook hier is het, door overbelasting op de school, niet tot een breder vervolg gekomen.

Wij beraden ons op de wijze waarop we ons werk-in-uitvoering zullen voortzetten. Wie daaraan wil meedoen (als school, als individuele docent of als opleider), neme contact met ons op.