

Een tekstgerichte benadering van het grammaticaonderwijs

EVA M. TOL-VERKUYL

In dit artikel bespreekt de auteur een benadering van het grammaticaonderwijs waarin de vormgeving van zinnen wordt gezien als het resultaat van de samenwerking van talige kennis en niet-talige factoren. Aan deze benadering, die is uitgewerkt in een taalgebruiksgrammatica voor de lerarenopleiding Nederlands, 'Taal in tekst. Hoe je taalkennis gebruikt om tekst vorm te geven', ligt de opvatting ten grondslag dat het taalgebruik uitgangspunt moet zijn van het grammaticaonderwijs.

Inleiding

Een twaalfjarig meisje staart naar de zin op het bord, die zij moet ontleden: 'Mijn opa geeft mij een stevige hand'. Zij moet aan de klas laten zien hoe deze zin in elkaar zit. Zij probeert te bedenken hoe het ook alweer ging, dat ontleden, maar ze komt er niet uit. De zin plaatst haar voor moeilijkheden: ze heeft geen opa en kan zich daardoor niets voorstellen bij het begrip 'mijn opa', ze kent het woord 'stevig' niet en ze kan zich niet voorstellen wat 'een stevige hand' voor ding is, zeker niet in verband met 'geven'. Intussen wordt de klas achter haar rug onrustig en begint de lerares grappen te maken met medeleerlingen.



Het tafereel, door mij waargenomen bij een bezoek aan een Surinaamse mavo-school (vmbo-t), is illustratief voor een algemeen probleem van grammaticaonderwijs dat bestaat uit het ontleden van contextloze zinnen. Voor veel leerlingen is zo'n zin een reeks tekens waarbij zij zich niets kunnen voorstellen, laat staan dat zij samenhang tussen die tekens zouden zien. Zij hebben achtergrondkennis, een concrete situatie of beeldvormende tekstomgeving nodig om de betekenis van een geschreven taaluiting te kunnen interpreteren en pas als zij de inhoud van de zin begrijpen, kunnen zij de vormgeving doorzien.

Het inzicht dat zinnen worden geïnterpreteerd tegen de achtergrond van wat de taalgebruiker weet van de werkelijkheid waarop de zin betrekking heeft, heeft belangrijke consequenties voor het grammaticaonderwijs. Een zin als 'Mijn opa geeft mij een stevige hand' behoort betrekking te hebben op een voor de leerling herkenbare situatie.

Hoe kan het grammaticaonderwijs zo worden ingericht dat de relatie van de inhoud van een zin en de situatie waarop deze betrekking heeft, voor leerlingen beter herkenbaar wordt? In zo'n benadering van de grammatica zal het taalgebruik centraal moeten staan, omdat leerlingen moeten gaan begrijpen dat het gebruik van taalmiddelen bij het vormgeven van een zin verweven is met invloeden van buitenaf: met de situatie, de context en de interactie. Het rekening houden met de niet-talige factoren die de vormgeving van zinnen beïnvloeden, vereist een verandering van optiek: de tekst, gesproken of geschreven, moet het uitgangspunt zijn van het grammaticaonderwijs, niet de vervreemdende, van zijn context ontdane zin. In *Taal in tekst* is de taalgebruiksgrammatica uitgewerkt voor aanstaande docenten Nederlands. Daarom is de vraag actueel hoe de taalgebruiksgrammatica zich verhoudt tot het competentiegerichte onderwijsmo-

del dat op lerarenopleidingen is ingevoerd. Daarnaast geeft de taalgebruiksgrammatica ook aanwijzingen voor het grammaticaonderwijs aan leerlingen.

Tekstgericht grammaticaonderwijs

We geven grammaticaonderwijs opdat leerlingen hun taalkennis bewuster en effectiever gaan gebruiken wanneer zij met hun gesproken of geschreven tekst een communicatief doel proberen te bereiken. Tekstgericht grammaticaonderwijs heeft tot doel leerlingen te doen begrijpen hoe betekenis, structuur en de invloed van de niet-talige factoren samenwerken bij het vormgeven van de zinnen die deel uitmaken van een tekst. De tekst is daarom het kader voor twee vormen van taalbeschouwing: de conceptuele én de didactische activiteit die samen leiden tot een beter taalbegrip en een bewuster taalgebruik.

In een taalgebruiksgrammatica ligt de nadruk op het effect dat de interactie van tekstuele, semantische en grammaticale kennis heeft op het tot stand komen van een tekst. Het gebruik van deze kennis wordt beïnvloed door de niet-talige factoren die zorgen voor de aanpassing van zinnen aan de taalgebruikssituatie.

Een didactische procedure, de taalkundige tekstanalyse, stuurt het onderzoek naar de wijze waarop dit effect in uiteenlopende teksten herkenbaar is. Door deze procedure te volgen, verwerft een aanstaande docent de verschillende soorten begrippen die hij nodig heeft voor het nadenken over en het bespreken van de tekstuele en taalkundige eigenschappen van een tekst. Naast de toepassingsgerichte hoofdstukken bevat de grammatica systematisch opgebouwde theoretische achtergrondkennis over de geïntroduceerde begrippen.

Een docent-in-opleiding die de taalgebruiksgrammatica doorwerkt, maakt zich op

een actieve manier de kennis en toepassingsmogelijkheden van het behandelde begrip-
penapparaat eigen.

Uitgangspunten van de taalkundige tekst-analyse

De taalkundige tekstanalyse berust op drie vooronderstellingen. Taalkennis wordt in de eerste plaats beschouwd als een dynamisch geheel van onder andere woordenschat, basispatronen, regels zoals bijvoorbeeld de congruentieregel en kennis van woord- en woordgroepvorming. Deze taalkennis is verbonden met kennis van taalgebruiksmiddelen. Het gebruik van deze middelen komt erop neer dat de taalgebruiker de mogelijkheden van het taalsysteem uitbuit om bij het vormgeven van zinnen de invloed van niet-talige factoren te verwerken.

Dat betekent dat de taalgebruiker die bij het formuleren woorden kiest en combineert, tegelijkertijd rekening houdt met de context en de situationele en interactionele factoren waar hij op het moment van schrijven mee te maken heeft. Zo kan hij kiezen tussen een indirect object met of zonder 'aan' en tussen de actieve of de passieve uitwerking van een handelingspredikaat. Hij kan een zin laten beginnen met het subject of met een ander zinsdeel.

In de tweede plaats wordt een tekst opgevat als een taalkundig netwerk met drie dimensies: de thematische of inhoudelijke, de structurele en de deiktische dimensie. Bij het onderzoek van de thematische dimensie ligt de nadruk op de samenhang van de gekozen woorden, bij het onderzoek van de structurele dimensie ligt de nadruk op de zinsvorming, waarbij rekening wordt gehouden met de situatie of context. De deiktische dimensie betreft het gebruik van taalkundige aanwijzingen aan de lezer waardoor de schrijver (of spreker) kenbaar maakt hoe hij zich op

een bepaald moment betrokken voelt bij de beschreven stand van zaken. Het zijn vooral de tegenwoordige en verleden werkwoordsvormen en het gebruik van de aanwijzende woorden 'deze', 'die', 'dit' of 'dat', die het perspectief van de schrijver op de stand van zaken verraden. De schrijver heeft bijvoorbeeld de keuze tussen een tegenwoordige tijd of een verleden tijd om zijn voorstelling van een beschreven situatie uit te drukken.

Als voorbeeld een onderschrift bij een foto uit NRC Handelsblad van 15 augustus 2003. De foto laat het gevolg zien van de grote stroomstoring die op 14 augustus de VS en Canada trof. In een volledig donkere stad zijn alleen de rode en gele lichtstrepen te zien van het autoverkeer in de straten. Het onderschrift luidt: 'Automobilisten zoeken hun weg door een duister New York, gisterenavond, nadat daar de stroom was uitgevallen. Honderdduizenden mensen strandden in treinen, metro's en liften.'¹

Dit onderschrift, een minitekst, bestaat uit drie mededelingen. De persoonsvorm van de eerste mededeling: 'Automobilisten - gisterenavond' heeft de tegenwoordige tijd, hoewel de tijdsbepaling 'gisterenavond' de verleden tijdsvorm zou doen verwachten. In de beleving van de schrijver is de beschreven situatie van actueel belang, want deze refereert direct aan wat de foto toont. In de tweede mededeling 'nadat - uitgevallen', beschrijft hij een situatie die wel onmiddellijk verbonden is met de eerste situatie, maar die gepresenteerd wordt als niet meer actueel in vergelijking met de eerste situatie. De derde mededeling: 'Honderdduizenden - liften' sluit daarbij aan. Ook deze situatie die volgt op het uitvallen van de stroom, is vanuit het perspectief van de schrijver evenmin van actueel belang.

In de derde plaats gaat de analyse ervan uit dat aan een zin, bijvoorbeeld: 'gisteren gaf mijn opa mij een stevige hand', een semantisch schema ten grondslag ligt, het

situatieschema. Het werkwoord ‘geven’ representeert in het situatieschema een activiteit waarbij in de meest gangbare interpretatie drie deelnemers betrokken zijn: degene die geeft, datgene dat gegeven wordt en degene die het gegevene in ontvangst neemt: iemand iets geven. Met dit situatieschema correspondeert een vormschema, de structurele tegenhanger van het situatieschema, waarin de grammaticale vorm van een doorsnee mededelende zin te herkennen is: iemand geeft iemand iets.

Het basispatroon van de te analyseren zin: ‘Gisteren gaf mijn opa mij een stevige hand’, weerspiegelt het vormschema: ‘mijn opa geeft mij een stevige hand’. Door de feitelijke zin te vergelijken met het basispatroon, komen bijzonderheden van de zin aan het licht. Uit de bijzonderheden kan worden afgeleid hoe de zin verankerd is in de situatie of de context. Met ‘gisteren’ sluit de zin aan bij of contrasteert met een eerder genoemde situatie, met ‘gaf’ blijkt het perspectief van waaruit de spreker of schrijver de beschreven stand van zaken bekijkt, met ‘gisteren’ te corresponderen. Door het gebruik van ‘mijn opa’ wordt een persoon, aangeduid door ‘opa’, in verband gebracht met degene waar ‘mijn’ naar verwijst. De uitdrukking ‘mijn opa’ veronderstelt bekendheid met de betrokken personen. Ten slotte veronderstelt het gebruik van ‘een stevige hand’ dat de taalgebruiker vertrouwd is met de interactionele activiteit ‘een hand geven’ en ook weet wat ‘stevig’ in deze context impliceert.

De vergelijking van de zin met het basispatroon maakt de taalgebruiksstrategieën zichtbaar die de spreker of schrijver toepast om ervoor te zorgen dat de zin past in de taalgebruikssituatie. De vergelijking maakt het mogelijk de vormgeving van de zin te verklaren in relatie tot de situatie of context. Ook de relatie van subject en persoonsvorm wordt door de vergelijking helder.

Onderdelen van de taalkundige tekstanalyse

De taalkundige tekstanalyse bestaat uit drie onderdelen: (1) een oriëntering op de tekst en een beoordeling van de tekststructuur, (2) een detailanalyse en (3) een beoordeling van samenhang tussen tekststructuur en detailanalyse.

Het eerste onderdeel van de analyse dwingt de leerling zich een voorstelling van de inhoud te vormen, doordat hij een doelstelling voor de tekst moet formuleren en eventueel informatie moet vragen of opzoeken die de inhoud voor hem herkenbaar maakt. Pas als dat gebeurd is, onderzoekt hij tekststructuur. Het hebben van overzicht over de tekst maakt onderzoek op detailniveau mogelijk: de leerling geeft van afzonderlijke zinnen aan welke inhoudelijke, structurele en deiktische eigenschappen zij hebben en beoordeelt hoe de onderdelen van de analyse met elkaar samenhangen. Hij onderzoekt in de tekst die zinnen die zijn aandacht opeisen, hetzij omdat ze opvallend zijn vormgegeven, hetzij omdat ze een cruciale rol in de voortgang van de gedachteontwikkeling spelen. Het doel van de taalkundige tekstanalyse kan ook zijn de leerling te trainen in het leren beheersen van (onderdelen van) de analysemethode. In dat geval wijst de docent de te onderzoeken zinnen aan en geeft hij aan welk onderdeel van de analyse bedoeld is.

Voorbeeld van de taalkundige tekstanalyse

Om een indruk van de taalkundige tekstanalyse te geven, wordt de volgende tekst geanalyseerd (Haasse, 1961/2003):²

DE BOETSEERKUNSTENAAR

Onaangedaan te midden van het gewoel zat een Chinese boetseerkunstenaar gehurkt achter zijn kist met gekleurde was. Op verzoek vormde hij snel en zijgend uit verschillende klompjes

het lichaam van een legendarische held in bonte krijgstenue, de slippen en banden van het kleed kunstig gekruild, hetgeen actie en vaart suggereerde, een pijlkoker op de rug, een zwaard opzij; van roze was gemodelleerd hij een gezicht en twee handjes, de dunne einden van sapoe-lidiii³ veranderden in vaantjes en speren.

Tenslotte ging er een kwastje met goud- en zilververf overheen; het resultaat van vijf minuten vingervlugheid, op een stokje gestoken werd voor een habbekrats ons eigendom.

Sindsdien heb ik bij dergelijke gelegenheden vaak snelboetseerders aan het werk gezien; de meesten deden niet veel anders dan poppetjes maken, volgens eeuwenoud, beproefd procédé, en naar algemeen aanvaard model; zij waren klaar in de vereiste korte tijd, maar hun producten, vlak en zielloos, bleven souvenirs-aan-de-lopende band voor een onkritisch publiek. Een enkele maal bleek de man, die daar achter zijn houten doos vol rommel gehurkt zat, een tovenaar: zijn krijgers kwamen in fiere danspas aanstormen, zij hadden de houding en het gebaar zwierig en juist voldoende gestileerd, passend bij hun ceremoniële dracht.

Dit was voor mij een van de grote ontdekkingen van mijn kindertijd: dat wat in die bonte wasfiguurtjes zichtbaar werd, onzichtbaar al bestond in de kunstenaar die stil, met neergeslagen ogen, zijn arbeid verrichtte in de mierenhoop van de jaarbeurs. (p. 87-88)

BEOORDELING TEKSTSTRUCTUUR

De analyse begint steeds met een beoordeling van de tekststructuur. Bij deze tekst is een mogelijke vraag over de tekststructuur: Geef aan hoe de auteur, Hella Haasse, de tekst structureert en met welke middelen ze dat doet. Denk onder andere aan het gebruik van topiczinnen en relatiewoorden.

DETAILANALYSE

De detailanalyse bestaat uit een thematische, een structurele en een deiktische

analyse. In de thematische analyse onderzoekt de leerling de betekenisaspecten van de gebruikte woorden en de verwijzingen en in de structurele analyse analyseert hij de vormgeving van te analyseren zinnen. De deiktische analyse richt zich op het gebruik van werkwoordsvormen en aanwijzende voornaamwoorden.

THEMATISCHE ANALYSE

De topiczin noemt meteen een belangrijke eigenschap van de Chinees die de auteur introduceert met 'een Chinees'. In de tweede zin is hij bekend en gebruikt ze het persoonlijk voornaamwoord 'hij' om verder naar hem te verwijzen. Vragen die bij dit onderdeel van de analyse horen: Wat kun je in het algemeen zeggen van het woordgebruik van Hella Haasse? Wijs de plaatsen aan waar Hella Haasse beeldspraak gebruikt. Wat is de functie daarvan?

STRUCTURELE ANALYSE

Voorbeelden van opdrachten die horen bij de structureel-relatieve analyse zijn: Bestaat de zin van alinea twee uit één zin of uit twee zinnen? Beargumenteer je antwoord. Waar hoort 'op een stokje gestoken' bij? Analyseer de subjectzin.

DEIKTISCHE ANALYSE

De deiktische analyse laat zien dat in dit fragment alle predikaten op één na de verleden tijdsvorm hebben. Door overwegend de verleden tijdsvormen te gebruiken, geeft Hella Haasse te kennen dat op het moment waarop ze schrijft, de herinnering niet meer van actueel belang voor haar is.

Dit verleden staat op het moment van schrijven niet in het brandpunt van haar aandacht. Met het gebruik van de voltooid tegenwoordige tijd (in alinea 3) geeft de auteur aan dat de situatie 'gezien hebben' van actueel belang voor haar is gebleven: het geldt nog in het hier en nu.

Door het gebruik van het aanwijzende 'dit' in de laatste alinea, kiest ze voor een woord dat directe betrokkenheid en sterke aandacht verraadt. De nadruk die bij de structureel-relatieve analyse van de laatste zin op 'dit' blijkt te vallen, stemt daarmee overeen.

BEOORDELING

De volgende vragen sturen de interpretatie en beoordeling van de deelanalyses. Wat kun je zeggen over de samenhang in de tekst van de thematische, structureel-relatieve en deiktische tekstdimensies? Welk effect heeft het volgehouden gebruik van de verleden tijdsvormen in de tekst? In de derde alinea staat de volgende zin: 'Een enkele maal bleek de man, die daar achter zijn houten doos vol rommel gehurkt zat, een tovenaar [...]'. Kun je verklaren waarom de schrijfster het lidwoord 'een' gebruikt bij 'een tovenaar'?

Tekstgerichte grammatica versus traditionele zinsontleding

Wat is nu het voordeel van de tekstgerichte benadering van grammatica boven de traditionele zinsontleding? Zinnen hebben altijd een functie in een gesprek of een tekst, ze maken deel uit van de voorstelling van zaken die de spreker of schrijver verwoordt. De vormgeving van zinnen maakt het de luisteraar of lezer mogelijk de gedachteontwikkeling van de spreker of schrijver te volgen. Dit inzicht is een sterk argument voor een tekstgerichte benadering van het grammaticaonderwijs, omdat deze benadering de woordkeuze, de woordvolgorde en het gebruik van deiktische middelen verantwoordt van de zinnen waaruit een tekst bestaat. In de traditionele benadering van grammatica analyseert men voornamelijk de vormkant van losse zinnen, zinnen die niet zijn verankerd in een herkenbare situ-

atie of context en die daardoor veel leerlingen voor inhoudelijk en analytische problemen plaatsen. Bovendien is het niet goed mogelijk aan leerlingen duidelijk te maken hoe zij met hun zinnen een tekst opbouwen en waarom zij dat doen, zoals ze het doen. Wanneer zij inzien dat woordkeuze en zinsvorming in dienst staan van de tekstorganisatie, begrijpen zij welk effect het gebruik van taalmiddelen heeft op het interpreteren van de tekst en zullen zij, is de verwachting, bewustere taalgebruikers worden.

Een ander voordeel van de tekstgerichte benadering van grammatica is de integratie van taalkennis met taalvaardigheid. Een tekst komt tot stand door nauwe samenwerking van tekststructuurprincipes, met nadruk op de globale vormgeving van een tekst en de inzet van taalkennis op lokaal niveau. Beide veronderstellen en versterken elkaar.

Een mogelijk nadeel van de tekstgerichte benadering, zoals uitgewerkt in *Taal in tekst*, is dat de docent die de taalkundige tekstanalyse in het voortgezet onderwijs wil gebruiken, moet zoeken naar teksten die zijn leerlingen aanspreken en zelf de zinnen moet selecteren die hij voor zijn grammaticaonderwijs denkt te kunnen gebruiken. Hem moet goed voor ogen staan, met welk doel hij de taalkundige tekstanalyse of onderdelen ervan toepast.

Competenties en de taalgebruiksgrammatica

Competenties worden gedefinieerd in termen van handelingsbekwaamheden. Dat betekent voor de opleiding Nederlands onder andere dat studenten geacht worden hun vakkennis op een toepassingsgerichte wijze te verwerven. Voor het grammaticaonderwijs houdt dat in dat de student kennis van en inzicht in de taalkundige kant van het taalgebruik verwerft door te ervaren welke effecten het gebruik van taalmiddelen heeft in het concrete taalgebruik. Hulpmiddelen daarbij zijn een didacti-

sche procedure en een systematisch overzicht van de noodzakelijke achtergrondkennis.

Een tekstgerichte grammatica als *Taal in tekst* verschaft de student de didactische en theoretische middelen om inzicht te verwerven in de wijze waarop taalkundige kennis in het taalgebruik functioneert. De verwevenheid van kennis en toepassing maakt dat taal gebruiken als vorm van taalbeschouwing een bekwaamheid wordt, die steunt op vakkennis. De taalkundige tekstanalyse verschaft de aanstaande docent ook een didactische methode die hij kan gebruiken om stapsgewijs zijn leerlingen de gewenste grammaticale gebruikskennis aan te leren. Deze methode biedt een scala aan toepassingsmogelijkheden en kan gebruikt worden in uiteenlopende onderwijssituaties.

De aanstaande docent zal ook bepaalde informatie missen in *Taal in tekst*. Uit de beschrijving van de taalgebruikgrammatica blijkt dat het in *Taal in tekst* gaat om het vormgeven van zinnen met het oog op hun functie in een groter geheel, een gesproken of geschreven tekst. Daarbij wordt aangenomen dat schrijven en lezen complementaire activiteiten zijn. De nadruk ligt op wat beide modi gemeenschappelijk hebben. Dat houdt zekere beperkingen in. Zo wordt er vanuit gegaan dat spelling geen deel uitmaakt van de grammatica, maar apart dient te worden geoefend, bijvoorbeeld met behulp van een spellingprogramma als Nedercom. Ook ontbreekt specifieke aandacht voor het gebruik van voorzetsels. Dat wil niet zeggen dat voorzetselgebruik niet belangrijk wordt geacht, integendeel, maar problemen met voorzetselkeuze doen zich alleen voor bij het schrijven en ook voorzetseltraining kan beter met een computerprogramma gebeuren, zoals voorgesteld in Loonen (2003).

NOTEN

1. Het voorbeeld is ontleend aan *Taal in tekst* (2005).
2. De taalkundige tekstanalyse wordt ook besproken in *Taal in tekst* (2005).
3. *Bezem gemaakt van de nerven van palmladeren*.

LITERATUUR

Haasse, H (2003). *Het dieptelood van de herinnering*. Amsterdam: Querido. Oorspronkelijk afkomstig uit *Zelfportret als legkaart* (1961).

Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentieverricht opleiden van leraren. *Velon* 25, 4, 18-28.

Loonen, L. J. M. (2003). *Stante pede gaande van dichtbij langs af bestemming @*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Te raadplegen op: www.library.uu.nl/digiarchief/dip/diss/2003-0709-125214/AF.htm.

Tol-Verkuyl, E. M. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing. Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. Bussum: Coutinho.

Tol-Verkuyl, E. M. (2004). Taalkundige vorming op de lerarenopleiding. Nieuwe invullingen voor gemarginaliseerde vakinhouden? *Vak Taal* 17 (2/3), 20-22.

Tol-Verkuyl, E. M. (2005). *Taal in tekst. Hoe je taalkennis gebruikt om tekst vorm te geven*. Bussum: Coutinho. (te verschijnen)

Wilschut, A. (2004). De rol van het schoolvak in een competentiegerichte lerarenopleiding. Te raadplegen op: www.leroweb.nl.