



Universiteit
Leiden

The Netherlands

**Vormen van taalkennis Over grammatica,
taalbeschouwing en taalkundige vorming in het
onderwijs Nederlands**

Hulshof, H.

Citation

Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/5314>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/5314>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Vormen van taalkennis

**Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in
het onderwijs Nederlands**

Rede uitgesproken door

Prof. dr. H. Hulshof

bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar
op het vakgebied van de didactiek van het Nederlands,
in het bijzonder in het voortgezet onderwijs,
aan de Universiteit Leiden
op 22 oktober 2002.

Voor Aron

Mijnheer de rector magnificus, zeer gewaardeerde toehoorders,

1. Inleiding

Een docent Nederlands legt in een brugklas het meewerkend voorwerp uit. Opeens steekt een leerling zijn vinger op. De docent onderbreekt zijn grammaticale beschouwingen en vraagt wat er is. De leerling vraagt waarom de docent dit allemaal uitlegt: het meewerkend voorwerp komt immers niet in de kerndoelen Nederlands van de basisvorming voor?

De docent is even in verlegenheid gebracht, maar weet toch nog op argumenten als vrije ruimte, minimumeisen, het belang van grammatica, dit zinsdeel en een paragraaf in het schoolboek te wijzen.... helemaal achterin.

Een dergelijke situatie berust misschien niet op de werkelijkheid, maar heeft toch realiteitswaarde. Er wordt veel tijd besteed aan grammatica, maar formeel hoeft het niet.

Een andere docent Nederlands in 5 vwo gaat een les wijden aan kindertaalverwerving, maar zegt eerst verontschuldigend tegen de leerlingen dat dit onderwerp weliswaar niet in de eindtermen Nederlands voor het vwo is opgenomen, maar dat het erg interessant voor ze is en eventueel te gebruiken voor een gedocumenteerde schrijf- of spreekopdracht. Sommige leerlingen vermoeden dat het om de speciale interesse van de docent gaat, bijvoorbeeld omdat deze zelf nog jonge kinderen heeft. De meeste leerlingen vinden het onderwerp overigens erg interessant.

Een vreemde situatie. Waar zijn we toch mee bezig? Gaat Nederlands voor een deel ondergronds? Is dat nu het resultaat van het werk van twee zware adviescommissies voor het vak Nederlands?

De verwarring is toegeslagen in het onderwijs Nederlands waar het gaat om het taalkundig georiënteerde gedeelte, waarvan ik twee voorbeelden noemde. Paradoxe situaties in het leerplan maken de onderwijspraktijk nooit sterk.

Ik wil deze openbare les* besteden aan juist dit onderwerp dat mij zeer ter harte gaat, niet alleen nu voor de gelegenheid, maar zeker al zo'n dertig jaar. Het is een onderwerp over gemiste kansen, historisch gegroeide misstand, falen als voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, en over cultureel denken versus functioneel denken.

In feite over onderwijsbeleid dat evenwichtige voeding mist.

Het schoolvak Nederlands is een veelzijdig vak: het is praktisch nuttig met taalvaardigheid, cultureel verrijkend met literatuur en intellectueel uitdagend met taalkunde, maar op dit moment hinkt het vak een beetje, als het al niet helemaal mank is. Alleen op taalvaardigheid kan gesteund worden, literatuur verdient ondersteuning en taalkunde steunt slechts op persoonlijke initiatieven.

Ik wil proberen vooral inhoudelijk en aan de hand van voorbeelden enige helderheid in de schooltaalkundige problematiek te scheppen. Daarbij zullen ook weer nieuwe

problemen worden opgeworpen, maar het lijkt mij tijd om daar wat aan te doen. Er zijn in de afgelopen vijf jaar twee belangrijke taalkundig-didactische dissertaties verschenen, waarbij ik als promotor betrokken was: *Taalkunde getoetst* van Ton Hendrix uit 1997 en *Fundamenten voor taalbeschouwing* van Eva Tol-Verkuyl uit 2001. Beide studies dragen vanuit verschillende invalshoeken bij aan een beter inzicht in wat de taalkunde voor het voortgezet onderwijs Nederlands kan betekenen. Het is recent onderzoek waarvan de didactische vertaling volop in ontwikkeling is. U zult daar straks meer over horen.

2. Taalkennis

De titel van mijn rede luidt: *Vormen van taalkennis*. Mensen met enige taalkundige scholing kunnen het meerduidige karakter van deze titel verwoorden. Voor hen die recent onderwijs Nederlands hebben genoten licht ik dit kort toe. Het is een zelfstandig naamwoordsgroep met *Vormen* als kern van de woordgroep en *van taalkennis* als nabepaling. *Vormen* kan het meervoud zijn van het zelfstandig naamwoord *vorm*, maar kan ook een nominalisering van het werkwoord *vormen* zijn. Als we een lidwoord plaatsen wordt het verschil duidelijk: *De vormen van taalkennis* naast *Het vormen van taalkennis*. Er staat dus: soorten ofwel verschijningsvormen van taalkennis en ontwikkelen van taalkennis. Ik bedoel alle twee tegelijk en dat kan in één keer uitgedrukt worden. Maar er is hier nog meer aan de hand.

Taalkennis is een samenstelling die kan betekenen ‘kennis van taal’ en ‘kennis over taal’, een onderscheid dat voor mij relevant is in dit kader.

De hele woordgroep is ook nog meerduidig: *taalkennis* kan lijdend voorwerp zijn bij het transitieve werkwoord *vormen*. Iemand vormt (ontwikkelt zelf, onderwijst) dan taalkennis. Als we *taalkennis* als onderwerp bij *vormen* beschouwen (leerlingen vormen *door* taalkennis), dan is de interpretatie zodanig dat taalkennis vormend werkt. En dat is ook weer zo.

Dit was een vorm van taalkennis, te onderscheiden van taalvaardigheid, zoals het uitspreken en beluisteren van deze tekst. Ook te onderscheiden van *talenkennis*. Maar aan beide ligt ook weer taalkennis ten grondslag.

Welke vormen van taalkennis kunnen we op voorhand onderscheiden?

In de eerste plaats valt onderscheid te maken tussen natuurlijke taalkennis en aangeleerde taalkennis, de grammatica als regels in het hoofd en de grammatica als regels in het boek. Natuurlijke, aangeboren of onbewuste taalkennis, die ook wel taalgevoel of taalintuïtie wordt genoemd, bezit elke moedertaalspreker. Het gaat om universele taalregels die iedereen automatisch toepast zonder ze expliciet te hoeven leren.

Volgens dat taalgevoel kun je zeggen of zinnen goed of fout zijn, maar je kunt er niet zomaar op vertrouwen bij het schrijven van een betoog of de spelling van een moeilijk woord. Elke Nederlander weet dat de zin ‘*s Avonds werkt Jan het plan onmiddellijk*

uit een goede Nederlandse zin is waarin Jan degene is die iets doet met een plan, maar diezelfde Nederlander weet niet uit zichzelf dat *Jan* onderwerp is en *het plan* lijdend voorwerp en ook niet hoe de woorden ‘*s Avonds* en *onmiddellijk* gespeld moeten worden. Dat moet op school geleerd worden. De grammaticale terminologie en de spelregels zijn door mensen bedacht, ze behoren niet tot de onbewuste taalkennis. Daarover ontstaat vaak onzekerheid: is het hier nu *hen* of *hun*, *dat* of *wat*? Leraren leggen deze regels uit aan hun leerlingen, na ze eerst zèlf geleerd te hebben. Je moet je wel bewust zijn van het genoemde onderscheid i.v.m. het begrip van onderwijs in de eigen taal. De eerste les Nederlands zou daarom een taalkundige instap moeten hebben: wat is taal en hoe gaan we daar in het taalonderwijs mee om? Je kunt immers toch al praten! Wat moet je kennen voor jezelf en in het perspectief van kunnen? Een voorbeeld uit de historie van het vak.

Een leraar Nederlands stelde in de eerste les Nederlands de volgende vraag aan zijn leerlingen van een eerste klas middelbare school: “Wanneer zijn jullie begonnen taal te leren?” Hij registreerde en becommentarieerde de volgende reacties (Moormann 1936:41, 42).

Sommigen menen: “In de laatste klas der L.S., toen ze voor ‘t examen gedruild werden”. De stakkers dachten, dat ontleden eigenlijk alleen taal was. Anderen rieden een lagere klas van de pas verlaten school.... “En konden jullie nog niet praten, toen je pas op school kwam?” - “Nou - en of”. - “Waar hebben jullie dat dan geleerd en wie leerde jullie dat”. - Hè, dat was een verrassing voor hen. Was dat ook taal, wat ze kenden, vóór ze naar school gingen?

Maar... dan was taal ook zo verschrikkelijk vervelend niet, want dat praten en babbelen vonden ze maar wát prettig.

.... “Wie zou me nu kunnen zeggen, wanneer je begonnen bent met taal te leren”. - En nu rieden enkele snuggers het al. ... “Dadelijk, meneer”. zei er een. - Hij bedoelde het goed. “Juist, dadelijk ben je met taal begonnen, zo gauw je geboren was”.

De leraar was Moormann, de les vond plaats in Maastricht in het schooljaar 1918-1919.

In 1996 schreef Liesbeth Koenen (NRC/H van 21 september 1996):

Zelfs wie voor het eerst naar de lagere school gaat, weet bijna alles al, en tegen de tijd dat je de middelbare school betreedt, heb je een kennis van je moedertaal die alleen ontzagwekkend genoemd kan worden. Die kennis is een goudmijn voor docenten, het is hun werkkapitaal. Geen computer kan het nadoen.

Hans Bennis (2000) zegt over taalkennis als aangeboren kennis waartoe wij niet bewust toegang hebben:

Een taalkundige heeft veel minder bewuste kennis van het Nederlands dan een willekeurig zesjarig Nederlandssprekend kind onbewust tot z'n beschikking heeft.

Van een heel andere vorm van taalkennis is sprake als hij stelt:

Taal is een onderwerp dat zich in een brede belangstelling mag verheugen. Toch is de taalkennis van de sprekers van het Nederlands niet groot.

Zelf de taal spreken wil nog niet zeggen dat je deskundig bent op het gebied van taal.

En wat dan te denken van een kop in *De Telegraaf* van 2 juni 2001:

“Taalkennis scholier schrikbarend”

Het bewuste taalleren begint pas op school, met het leren lezen en schrijven. Dan worden onderdelen als woordkennis, grammatica en spelling van belang. En daar hebben we precies de taalkennis waarop de school mikt ter verbetering van de taalvaardigheid.

We kunnen zeggen dat het hier gaat om kennis *van* taal, een vorm van geleerde taalkennis in het kader van geletterdheid.

Het artikel in *De Telegraaf* ging over de geringe kennis van moeilijke woorden als *oppositie* en *dynastie* en uitdrukkingen als *De kat op het spek binden* op basis van een steekproef van een verontruste leraar Nederlands in Emmen. Het is de bewuste kennis waarop een beroep wordt gedaan in spelletjes op tv, waarvan gezegd wordt dat Vlamingen er zoveel beter in zijn dan Nederlanders.

Je moet dus weten dat ‘taalkennis’ verschillende betekenissen kan hebben. Dat moet ook geleerd worden en dat is dan meteen de tweede vorm van geleerde taalkennis. Hoe je taal leert, wat een sociolect is of hoe ons spraakorgaan werkt, zul je gewoon moeten leren. Dat is kennis *over* taal.

Taalkennis kan derhalve inhoudelijk verdeeld worden in kennis *van* en kennis *over* taal en wat de verwerving betreft in onbewust (aangeboren en incidenteel) en bewust (school).

Het begin van de les van Moormann uit 1918 bood een mooi voorbeeld van die soorten taalkennis. Aan de hand van vragen en opdrachten wil ik op het onderscheid ingaan.

3. Taalkennis getoetst

De vragen en opdrachten (1) tot en met (10) hebben alle iets gemeen, maar zijn toch ook weer heel verschillend. Enkele zult u herkennen uit uw schooltijd, bij het vak Nederlands, andere zullen u vreemd voorkomen.

- (1) Hoe heb je de leesopdracht uitgevoerd? Op welke punten moet je je aanpak nog verbeteren?
- (2) Beoordeel de aanvaardbaarheid van het betogende gedeelte van de tekst op grond van type redenering.
- (3) Beschrijf de samenhang (qua inhoud, structuur en verwijzing naar de situatie) in de derde alinea van de tekst.
- (4) Ontleed de volgende zin in zinsdelen en benoem de onderstreepte woordsoorten.
- (5) Hoeveel letters en hoeveel klanken tref je aan in *achttien* en *grootte*?
- (6) Waarom is voor doven het leren van gebarentaal aan te bevelen boven het leren liplezen?
- (7) Geef met behulp van enkele voorbeelden aan wat het verschil tussen dialect en standaardtaal is.
- (8) Beschrijf de stadia in de eerste-taalverwerving en licht ze met enkele voorbeelden toe.
- (9) Wat is Poldernederlands? Geef enkele voorbeelden.
- (10) Waarin verschillen de visies van Noam Chomsky en Steven Pinker op het punt van de kindertaalverwerving? Wat is jouw visie hierop?

Ik wil vervolgens ingaan op het taalkundig gehalte van dit soort vragen en opdrachten en het soort (taal)kennis waarop ze een beroep doen.

De meeste Nederlanders herkennen onmiddellijk opdracht (4), helaas vaak in negatieve zin. Zinsontleding en woordbenoeming is voor velen de eerste en enige kennis-making met het vak Nederlandse taalkunde geweest (Elffers/De Haan 1980).

Eén ding is duidelijk: deze tien vragen en opdrachten hebben alle met taal te maken, met taalgebruik en taalverschijnselen. Ze zouden allemaal onder de parapluiterm 'taalbeschouwing' kunnen vallen in de betekenis van nadenken over taal en taalgebruik, maar dat zegt niet zoveel. Alleen (1), (2), (4) en (7) kunt u bijna dagelijks in de lessen Nederlands in het voortgezet onderwijs tegenkomen en alleen van (1), (2) en (7) zijn de omschrijvingen in de kerndoelen en eindtermen (de wettelijk vastgestelde doelstellingen) terug te vinden, van (4) echter nauwelijks En dat had u nu juist gedacht waarschijnlijk.

Wat onmiddellijk opvalt, is de grote diversiteit. De vragen en opdrachten zijn op zeer verschillende soorten kennis gebaseerd. De band met het vak taalkunde speelt een belangrijke rol als indelingscriterium (vgl. ook Hulshof & Hendrix 1996 en Hendrix 1997). Ik voorzie de vragen en opdrachten stuk voor stuk van enig commentaar.

Bij vraag (1) gaat het om taalbeschouwing die gericht is op reflectie op het actuele, eigen taalgebruik van de leerlingen, en bij uitbreiding ook op de uitvoering van allerlei taalvaardigheidsopdrachten. Bij deze benadering wordt de terminologie die bij de reflectie wordt gebruikt, niet aan taalkundige vak kennis ontleend.

Vraag (1) is een voorbeeld van 'taalbeschouwing als reflectie' en deze activiteit is als

(metacognitieve) deelvaardigheid in feite inherent aan taalbeheersing. Je hebt een tekst gelezen, je hebt er vragen over beantwoord en als die taak volbracht is kijk je terug op hoe het gegaan is. Je gaat na of je antwoorden op de vragen goed zijn en of je aanpak goed is geweest. Daar leer je van voor een volgende keer. Gebaseerd op de theorie van het strategisch handelen van Van Parreren (1988) vormt de drieslag oriëntatie-uitvoering-reflectie een in de didactiek van de basisvorming Nederlands veelvuldig toegepast onderdeel. Weinig mis mee, maar met taalkunde heeft dit niet zoveel te maken. Er wordt uitsluitend een beroep gedaan op de intuïtieve kennis van de moedertaalspreker. In dat perspectief is het des te vreemder als door sommige didactici gesteld wordt dat deze vorm van reflectie in de basisvorming in de plaats zou moeten komen van het ontleedonderwijs, omdat verbetering van het taalgebruik het resultaat zou zijn. Het past in de visie op communicatief taalonderwijs (Bonset et al. 2000:16). Reflectie is hier een denkactiviteit waarbij volgens taalexterne normen het proces en product van een taaltaak wordt gecontroleerd, in dienst van de taalvaardigheid. Maar je kunt ook stellen dat “taalbeschouwing haar overwegend taalkundige karakter verliest wanneer taalbeheersers en didactici de term gaan gebruiken als variant van de algemene term reflectie” (Tol-Verkuyl 2001:221). Het is een didactische surrogaatoplossing voor het probleem van het taalbeschouwingsonderwijs.

Dat nadenken over eigen of andermans taalgebruik kan natuurlijk ook veel technischer gebeuren, zoals uit opdracht (2) blijkt. Hier gaat het om leesvaardigheid in de tweede fase havo/vwo, waarbij gebruik gemaakt wordt van argumentatieve vaardigheden. De nieuwe schoolboeken voor de tweede fase bevatten veel van deze opdrachten en de leerlingen vinden ze moeilijk. Dat is niet verwonderlijk, aangezien bij deze benadering de aanpak en terminologie ontleend zijn aan de taalbeheersing als wetenschap (Braet 2000). We kunnen hier spreken van taalbeschouwing als strategische reflectie op taalgebruik vanuit een teksttheoretische benadering, waarbinnen onderdelen te onderscheiden zijn als argumentatieleer, schrijf- en leesstrategieën en taalverzorging. De sinds 1998 geldende eindtermen voor de taalvaardigheden havo/vwo zijn hier voorbeelden van. Er is in de moderne taalbeheersingsmethoden veel aandacht voor betooganalyse en er wordt zelfs al cynisch gesproken van een eigentijdse variant van het aloude ontleden (Braet 1999a).

Ik kom tot de slotsom dat (1) en (2), qua beroep op vakkennis weliswaar zeer verschillend van niveau, behoren tot een categorie van taalbeschouwing die als direct onderdeel van taalbeheersing functioneert. Maar is dat nu een vorm van taalkennis? Ja, het is wel kennis van taal die de leerling moet inzetten, maar nog niet in strikt taalkundige zin.

Dat is wel het geval bij (3). Een dergelijke opdracht veronderstelt namelijk niet alleen taalstructurele, maar vooral ook semantische kennis en taalgebruikskennis. Een opdracht als (3) valt te karakteriseren als taalkundig gefundeerde taalbeschouwing

waarbij de kennis van taal een verbinding legt tussen taalkunde en taalbeheersing. Achter deze opdracht zit een hele denkwereld, die ik op dit moment niet volledig kan uiteenzetten, maar waarvan ik u straks wel een voorbeeld zal geven aan de hand van de publicaties van Eva Tol-Verkuyl. Zij heeft geprobeerd de ontwaarding van de term taalbeschouwing tegen te gaan door de taalkennis van het individu en de bevordering van die taalkennis via analytische vaardigheden, te baseren op een taalgebruiksgrammatica, een model van de taalgebruikskennis. De herziene versie van de door Simon Dik ontwikkelde Functionele Grammatica (Dik 1978) is hiervoor de voornaamste bron.

Ik had het zojuist over taalgebruikskennis. In (4) ziet u een voorbeeld van taalsysteemkennis. Er verschijnen nog steeds nieuwe publicaties op het gebied van dit uiterst belangrijke, voortdurend verguisde, maar telkens weer terugkomende fenomeen. Bron is hier de traditionele grammatica of schoolgrammatica: de redekundige en taalkundige ontleding. Als grote naam hierbij past uiteraard de nu precies honderd jaar geleden overleden schoolgrammaticus Den Hertog, die steeds met een open oog voor het taalgebruik de waarde heeft bepleit van kennis van taal los van het actuele gebruik. Het is typerend dat in deze tijd drie emeriti Nederlandse taalkunde zich voorvechters betuigen van (onderwijs in) de traditionele grammatica: Van den Toorn, Balk-Smit Duyzentkunst en Klooster. Toen in 1978 vanuit Enschede door een adviescommissie voor de leerplanontwikkeling moedertaal een negatief advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school (ACLO-M 1978) werd uitgebracht, waren de rapen gaar. Het zou niet meer goed komen tot op heden.

Frida Balk spreekt over 'waanideeën van modieuze onderwijshervormers'. En ze vervolgt: 'In recordtempo ontwierpen zij de nieuwe vaagheid die uitmondde in het bureaucratisch terrorisme dat van het Nederlandse onderwijs een puinhoop heeft gemaakt' (Balk-Smit Duyzentkunst 1994:7).

Kortom, grammatica is controversieel, de onderwijstkundige wereld wordt verantwoordelijk gesteld voor de teloorgang en de meeste taalkundigen houden zich afzijdig. Het is daarom na bijna 25 jaar de hoogste tijd voor een nieuw standpunt, gebaseerd op een longitudinaal curriculum van taalkundige onderdelen en gesteund door taalkundig-didactisch onderzoek.

Vanaf vraag (5) hebben taalkundigen zich met het taalonderwijs bemoeid, op verschillende manieren weliswaar. Bij (5) worden de op dat moment nieuwe taalkundige inzichten verwerkt in de traditionele grammatica en/of taal oefeningen. Onder invloed van slogans als 'taal is klank', de opkomst van de fonetiek en de nadruk op spreektaal verschenen in de schoolboekjes voor Nederlands aan het begin van de twintigste eeuw allerlei oefeningen waarin o.a. klankleer, dialect en kindertaal een rol speelden. In de jaren zeventig verschenen enkele methodes waarin de grammatica vernieuwd was met inzichten uit de transformationeel-generatieve grammatica (Hulshof 1971, Van Dort-Slijper et al. 1975). De richting waarvan (5) een voorbeeld is heeft het niet echt

gehaald. De bron wordt hier gevormd door taalwetenschappelijke ontwikkelingen, bruikbaar geacht voor het taalvaardigheidsonderwijs, maar zonder bewezen noodzaak.

De vragen en opdrachten die gerangschikt zijn onder de nummers (6) tot en met (10) zijn onder de noemers 'taalkundige vorming', 'taalculturele vorming' of 'kennis over taal en taalverschijnselen' samen te brengen. Het gaat hier om kennis *over* taal, nl. over het taalsysteem en het gebruik ervan. Dat betekent dat de leerlingen op basis van elementaire kennis op het gebied van de taalkunde (zoals klankleer, morfologie, syntaxis, semantiek, psycholinguïstiek, sociolinguïstiek) verantwoorde uitspraken kunnen doen over taalonderwerpen die in onze cultuur ter discussie worden gesteld of in de belangstelling staan, bijvoorbeeld in de media. Te denken valt hierbij aan de nieuwe spelling, de erkenning van de Nederlandse gebarentaal, de voltooiing van het WNT, de functie van de ANS, Poldernederlands, taalleren door allochtonen, het ontstaan van het taalgen. De bron is hier uiteraard de taalkunde als wetenschap, zowel de systeem- als de gebruikskant, gescreend op maatschappelijke relevantie.

In de basisvorming wordt in één kerndoel enige aandacht gevraagd voor taalculturele vorming, toegespitst op taalvariatie. In de tweede fase ontbreekt elke formele verplichting om iets aan taalkundige vorming te doen. Dat het in de praktijk toch op grote schaal gebeurt, toont de verkeerde beslissing van het ministerie in 1996 aan.

De laatste vraag (10) is in feite een voorbeeld van een probleemstelling binnen een autonoom vak taalkunde, te vergelijken met schoolvakken als wiskunde en biologie. Het gaat dan om puur taalkundige kennis, ontleend aan de vakwetenschap. Hiervoor wordt door Hans Bennis (1991) en Liesbeth Koenen (1996) gepleit. De praktische haalbaarheid in het onderwijs is echter erg klein, zodat ik (10) als voorbeeld van specialisatie van de leerling reken, tot uiting komend in een voordracht of werkstuk.

Zo zijn er in deze vragen en opdrachten verschillende typen onderscheiden, grosso modo overeenkomend met twee soorten kennis; (1) zet ik even apart, omdat de taalkunde hier vrijwel geen rol speelt, (2) tot en met (5) kunnen we als *kennis van taal* of taalbeschouwing typeren, (6) tot en met (10) als *kennis over taal* ofwel taalkundige vorming. Het zijn twee perspectieven op taal, een functioneel en een intellectueel of cultureel perspectief: taal als instrument en taal als object. Zie voor deze twee invalshoeken ook Lentz et al. (1984).

Aangezien het bij de twee onderscheiden vormen van taalkennis gaat om verschillende leeractiviteiten vereisen deze ook verschillende didactische trajecten, waarbij de twee-eenheid kennis en vaardigheid centraal staat. Daarover zeg ik straks meer bij de didactische uitwerking.

4. Tweedeling: taalbeschouwing en taalkundige vorming, taalbeheersing en taalkunde

We kunnen stellen dat het taalkundig onderbouwd onderwijs Nederlands bestaat uit de deelgebieden taalbeschouwing (inclusief grammatica) en taalkundige vorming. Bij taalbeschouwing gaat het om kennis *van* taal, taalkennis die functioneert in het gebruiken van taal, ook in de analyse van literaire taal. Het doel is hier taalintern: de leerling vormt taalgebruikskennis in dienst van de taalbeheersing. Het gebruikmaken van die kennis en het ervoor zorgen dat leerlingen die kennis uitbreiden, noemen we taalbeschouwing. Dit soort kennis is een voorwaarde voor een adequate taalvaardigheid en bestaat uit semantische kennis, taalgebruikskennis en taalstructurele kennis. Dit deelgebied wordt wel aangeduid met *language awareness*: taallerenden zijn zich bewust van de middelen en mogelijkheden die taal als instrument hun biedt. Hierop richt de dissertatie van Tol-Verkuyl (2001) zich.

Bij taalkundige vorming gaat het om kennis *over* taal, om een objectvisie op taal, niet-instrumenteel. Gewoon taal als kennisgebied, net zoals geschiedenis of biologie in het voortgezet onderwijs. Er is wel degelijk een relatie met kennis *van* taal : je hebt kennis *van* taal nodig om kennis *over* taal op te doen en kennis *over* taal heeft een oriënterende en motiverende functie voor kennis *van* taal. Het doel is hier taalextern: de leerling vormt taalkennis ter verrijking van de taalculturele bagage. Het gaat om intellectuele vorming, informatie met betrekking tot de cognitieve uitrusting van de mens. Onderwerpen van taalculturele kennis zijn: de functie van taal in het leven van het individu, in de samenleving en in de cultuur.

Dit deelgebied wordt wel aangeduid met *awareness of language*: taallerenden beseffen de rol die taal speelt bij het individu en in de maatschappij. Hierop richt de dissertatie van Hendrix (1997) zich.

Kennis *van* taal en kennis *over* taal zijn complementair, want ze vormen beide de taalkennis van het individu en tussen beide kan een wisselwerking bestaan.

De twee deelgebieden van het taalkundig georiënteerd onderwijs Nederlands zijn derhalve als volgt te onderscheiden, maar niet te scheiden:

KENNIS VAN TAAL (ten dienste van de taalvaardigheid, instrumentele taalkennis)

Taalbeschouwing

1. Reflectie op taalgebruik, inherent aan taalvaardigheidsonderwijs.
2. Teksttheoretische reflectie op taalgebruik, woordenschat, spelling.

Grammatica

3. Taal- en redekundige ontleding; vernieuwingsimpulsen.

KENNIS OVER TAAL (als intellectuele vorming, intellectuele taalkennis)

Taalkundige vorming

4. Taalkundige vorming als onderdeel van het vak Nederlands.
5. Taalkunde als een apart schoolvak.

De inhoud en het doel van de twee taalkennisgebieden zijn verschillend. Volgens de indeling van de wetenschappelijke disciplines kunnen we zeggen dat instrumentele taalkennis bij taalbeheersing hoort en intellectuele taalkennis bij taalkunde. Heeft die scheiding ook voor het onderwijs bestaansrecht? Of is dit slechts een praktische onderscheiding? In de vakwetenschap is deze discussie recent weer opgelaaide (Verkuyt 2001; Holleman & Schilperoord 2001). Ik noem hier kort enkele relevante en ook te relativeren verschillen tussen de disciplines taalbeheersing en taalkunde.

Bij taalbeheersing gaat het primair om teksten (discourse), taal als communicatiemiddel in natuurlijke gebruikscontexten. Bij taalkunde ligt de nadruk op het woord en de zin, los van de context. Maar een tekst is behalve een samenstel van functionele eenheden als inleiding, kern en slot, ook een taalkundige eenheid waarin de samenhang o.a. door grammaticale factoren wordt bepaald. De communicatieve wending in het taalonderwijs is terug te voeren op de ontwikkeling van de taalbeheersing, maar voor een brede kijk op taal geeft dat niet voldoende onderbouwing.

Taalbeheersers kijken naar wat mensen feitelijk doen met taal met speciale aandacht voor processen, taalkundigen kijken naar wat er allemaal mogelijk is in taal, met speciale aandacht voor structuren (Holleman & Schilperoord 2001).

Die structuren vormen een onderdeel van de taalkennis van elk individu, maar ook de neerslag van afspraken binnen de taalgemeenschap (Muysken 2002). Er is dus sprake van een individuele kennisrepresentatie en een gemeenschappelijke code, ofwel taal als mentaal verschijnsel en taal als sociaal verschijnsel. De studie van de taalontwikkeling van het kind is nu eenmaal iets anders dan de studie van de geschiedenis van het Nederlands. Muysken (2002) spreekt van binnentaalkunde, in feite een onderdeel van de psychologie, en buitentaalkunde, een onderdeel van de sociale wetenschappen.

Die twee fundamentele manieren om naar taal te kijken, als psychologisch object en als sociologisch object, komt in het taalonderwijs maar matig aan de orde. In het communicatieve taalonderwijs viert de instrumentele common-sense visie op taal hoogtij. De biologische of psychologische kant is afwezig, taal als sociaal-cultureel verschijnsel komt mondjesmaat aan de orde. Daardoor is de relatie tussen normatief en beschrijvend moeilijk te begrijpen voor leerlingen en kan een te enge taalvisie ontstaan. Als zij zeggen *Hun hebben het gedaan* of *Mijn boek is kwijt* zal de docent dit corrigeren, terwijl de taalkundige er interessante gevallen van taalverandering in ziet. Diezelfde taalkundige acht een uitspraak als 'Chinees is veel moeilijker dan Nederlands' tamelijk onzinnig, terwijl dat toch zo aannemelijk klinkt. Om dat in te zien is taalkundige vorming nodig.

Hoe zijn deze invalshoeken taalkundig te funderen en didactisch te verwerken? Wat zijn de didactische consequenties van taalbeschouwingsonderwijs inclusief grammatica en onderwijs in taalkundige vorming? Ik kan in dit bestek maar enkele voorbeelden geven. Eerst de grammatica opnieuw.

5. Grammatica opnieuw

Gij die ook ooit grammaticaal gekweld zijt:
gezegde, onderwerp O bittre vreugd!
Was niet de ergste - als u die nog heugt -
die gruwlijke bepaling van gesteldheid?

Een onding was het. Hoe je 'm ook beschouwde,
hij zat wel vast, maar ook een tikje los,
zodat je nooit je oplossing vertrouwde.

Dit zijn twee strofen uit het sonnet 'Bep van Gest' van Kristiaan Laps (1988), waarin het negatieve beeld van grammatica als strenge regelgeving wordt uitgedrukt. Dat beeld is herkenbaar, maar niet terecht. De schoolgrammatica is een prachtige didactisch uitgebalanceerde theorie van een deel van onze taalkennis, voor en door het onderwijs ontwikkeld. Vele schoolmeesters en taalkundigen hebben er een bijdrage aan geleverd. Dat af te schaffen is een misvatting: deze basale kennis om beter te formuleren en over taal te praten vormt nog altijd een opstap naar inzicht in taalgebruik en maatschappelijk relevante taalverschijnselen en vergroot bovendien het zelfvertrouwen van de taalgebruiker. Dat moet niet het privilege van enkelingen worden. Het is bovendien zeker niet zo dat de grammatica alleen oog heeft voor formele schrijftaal.

Vorig jaar verscheen het monumentale boek *Grammatica van het hedendaags Nederlands* van de emeritus hoogleraar taalkunde aan de Universiteit van Amsterdam, Wim Klooster (Klooster 2001). In zijn Inleiding klaagt hij over de geringe aandacht die de grammatica nog krijgt op school en verwijst daarbij naar C.H. den Hertog, die in zijn tijd ook al moest strijden tegen critici van het grammaticaonderwijs.

Iedereen zal het ermee eens zijn dat het van groot belang is om te weten hoe een zin in elkaar zit, wat de verschillende elementen ten opzichte van elkaar betekenen, zeker in de politiek. Soms biedt ook de televisie in dat opzicht enig grammaticaal vermaak. Zo werden in Nova op vrijdag 3 mei van dit jaar de volgende twee zinnen, (1) en (2), door Henk Spaan aan enkele politici voorgelegd, waarbij het erom ging tot welk zinsdeel *verschrikkelijk* behoort (Coppen 2002). Achtergrond van deze vraag was het betere, meer taalkundig georiënteerde taalonderwijs in Vlaanderen t.o.v. het communicatieve taalonderwijs in Nederland.

- (1) De CDA-politicus wond zich *verschrikkelijk* op over Van Buxtels uitspraken over het bijzonder onderwijs.
- (2) De CDA-politicus vond Van Buxtels uitspraken over het bijzonder onderwijs *verschrikkelijk*.

In (1) gaat het om een graadbepaling in de constructie ‘zich verschrikkelijk opwinden’: een teken van emotie zonder iets te zeggen over de inhoudelijke mening t.a.v. het voorwerp van opwindings. Een kwestie van vorm dus.

In (2) is in de constructie ‘een uitspraak verschrikkelijk vinden’ het woord ‘verschrikkelijk’ verbonden met ‘een uitspraak’ (een uitspraak is verschrikkelijk) en die verbinding staat in het bereik van ‘vinden’. Als iemand een uitspraak verschrikkelijk vindt, dan is die uitspraak in zijn of haar ogen verschrikkelijk. Het gaat dan om een inhoudelijke reactie. *Verschrikkelijk* is hier als zinsdeel een bepaling van gesteldheid, zoals de meeste nog onderscheiden zinsdelen een duurzaam product uit het midden van de negentiende eeuw.

Nu ik toch bij de bepaling van gesteldheid ben aangeland, wil ik juist op dit altijd moeilijk gevonden zinsdeel ingaan, omdat het bij uitstek geschikt is in combinatie met dubbelzinnigheid het inzicht in de zinsstructuur te vergroten. Daarvoor wijs ik u op de voorbeelden (3) tot en met (6), aan verschillende grammaticaboeken ontleend.

- (3) We vonden het huis verlaten.
- (4) Aangeslagen vonden we hem op het politiebureau.
- (5) Ik heb hem als kind gekend.
- (6) Ik heb het paleis op de Dam gezien.

In het taalgebruik worden elementen weggelaten, wordt economisch met woorden omgegaan. De goede verstaander moet ontleden, reconstrueren en leren benoemen. In (3) kan geïnterpreteerd worden: ‘we troffen het huis in verlaten toestand aan’ of ‘we waren van mening dat het huis desolaat was’. Dit verschil in betekenis kan op deze manier onder woorden worden gebracht, maar het is erg handig als er voor *verlaten* in deze zin een term bestaat. Den Hertog duidde het verschil aan met bepaling van gesteldheid van de eerste en de tweede soort, de moderne terminologie luidt: predicatieve toevoeging en resultatieve werkwoordsbepaling. In de jaren zestig werd de term ‘dubbelverbonden bepaling’ voor de bepaling van gesteldheid geïntroduceerd (Ten Brinke & Drop 1960). Het zijn door grammatici, mensen bedachte etiketten die de structuur bespreekbaar maken.

In (4) weten we los van de context niet op wie *Aangeslagen* slaat: op *we* of op *hem*. Zo kan *als kind* in (5) op *Ik* en op *hem* terugslaan en zal de context uitkomst bieden. In (6a), (6b) en (6c) zijn drie interpretaties van *op de Dam* weergegeven:

- (6a) het is op de Dam geweest dat ik het paleis zag;
- (6b) het paleis dat op de Dam staat heb ik gezien;
- (6c) terwijl ik op de Dam was (op de Dam zijnde), zag ik het paleis.

Het is dan handig om voor de functie van *op de Dam* een terminologie paraat te hebben, zoals in dit geval resp. bijwoordelijke bepaling van plaats, bijvoeglijke bepaling en bepaling van gesteldheid. Het zich bewust zijn van de mogelijkheden is al winst.

De bepaling van gesteldheid moet niet te snel worden aangeboden. Dan zijn de regels uit het sonnet zeker van toepassing. Door gebrek aan een leerlijn voor taalkunde kan dit nog steeds gebeuren. Positief is de onderzoekende benadering in de leergang *Taallijnen* voor de derde klas havo en vwo (Van Riel et al. 1999). De leerling krijgt ter vergelijking o.a. de zinnen *Hij vond de kever* en *Hij vond de kever griezelig* voorgelegd. Dat eerst los van de context structuurmogelijkheden worden verkend lijkt mij geen enkel bezwaar. De drie alternatieve (niet dubbelzinnige) zinsvormen (6a), (6b) en (6c) kunnen dan nader bekeken worden. Het decontextualiseren toont vaak mogelijkheden die anders ongezien blijven. Zo wordt de mogelijkheid geboden om om naar allerlei soorten taaluitingen te kijken. Als voorbeelden geef ik hier een paar zinstypen waaraan hedendaagse grammatici aparte namen hebben gegeven (zie Klooster 2001: 322-325):

- (7) Bananen ben ik niet dol op.
- (8) Hou je van vlees, braad je in Croma.
- (9) Ik ken een sterkere man dan Jan.

Het gaat hier steeds om weglatingen, gaten in spreektaal, om elliptische ('onaffe') zinnen, die in een gesprek niet als onvolledig worden aanvoeld.

In (7) is *daar* weggelaten, *Bananen* is het voorzetselvoorwerp. Een ander voorbeeld is *Het geld doe ik het niet om*, met een bijwoordelijke bepaling van reden.

In (8) is *dan* weggelaten, omdat het eerste deel abusievelijk is aangezien voor een voorwaardelijke bijzin. Maar het is een hoofdzin en daarom is het hier een verkeerde ellips, die waarschijnlijk toch gebruikelijker gaat worden.

In (9) is *kent* of *is* weggelaten: de zin is daardoor dubbelzinnig (comparatief-ellips). Als nieuwe terminologie worden voor deze verschijnselen gehanteerd:

Bananenzinnen, Croma-zinnen en fantoomzinsdelen. Leerlingen kunnen naar voorbeelden hiervan zoeken.

Juist de elliptische constructies vormen voor mij een bewijs van het belang van het onderwijs in de zinsstructuur volgens de traditionele grammatica. Deze constructies bevinden zich op de grens van abstracte zin en concrete uiting, we moeten de weggelaten woorden vanuit de communicatieve situatie aanvullen.

Het aardige is steeds het kijken naar taal(gebruik) om de structuur of de afwijking daarin te kunnen duiden. Dat is zeker ook relevant in literair taalgebruik.

Een geval van weglating of onnauwkeurige verwoording treffen we ook aan in de eerste regel van het gedicht 'Afsluitdijk' van Vasalis, dat een busrit beschrijft:

- (10) De bus rijdt als een kamer door de nacht.

De beeldspraak (metafoor zo u wilt) in (10) kan niet geïnterpreteerd worden als 'De bus rijdt door de nacht zoals een kamer door de nacht rijdt', maar wel als 'De bus lijkt op een kamer terwijl hij door de nacht rijdt'. Bus en kamer worden vergeleken. Een

betekeniscomponent als ‘beslotenheid’ is hier gemeenschappelijk, een betekeniscomponent als ‘rijdend op wielen’ niet. We dienen ‘als een kamer’ als een bijwoordelijke bepaling van vergelijking of hoedanigheid op te vatten en niet als een bepaling van gesteldheid. Dan zou het onbepaald lidwoord zijn weggelaten: ‘De bus rijdt als kamer door de nacht’, maar dat is hier tamelijk onzinnig of iets voor een sprookje. De grammatica helpt ons aan het onderscheid tussen betekenis en interpretatie, tussen woordbetekenissen plus grammaticale structuur en situatie en context (Wilmink 1967).

In een cabaretvoorstelling zei Herman Finkers eens:

(11) Ja, ja, ik ben mij er eentje!

Rik Smits (1988) is in het blad *Kijk* nagegaan wat daar nou leuk aan is en legt dan uit dat het om een grammaticagrapje gaat in (11). Een foutje dat het leuk maakt. Hoe zit dat?

De gebeurtenis wordt in de zin altijd uitgedrukt door het werkwoord. In zinnen kunnen maar een paar deelnemers met verschillende rollen bij één gebeurtenis, één werkwoord, voorkomen. Die informatie is opgeslagen in het woordenboek in ons hoofd. Om precies te zijn: er zijn bij het werkwoord maximaal drie verschillende rollen, en meestal minder. *Slapen* heeft maar één rol te vergeven, *eten* twee en *vertellen* drie. In *Herman vertelt zijn publiek een grap* zijn er drie rollen: onderwerp, meewerkend voorwerp en lijdend voorwerp. Als er maar één rol is te vergeven, is dat altijd het onderwerp.

In zinnen zit ook gevoel. Dat zit soms in woordjes als *me* (dat niets met *mij* heeft te maken) en drukt uit dat de situatie die je in de zin beschrijft je niet onverschillig laat. Vergelijk maar eens *Het was me een grap!* met *Het was een grap*. De activiteit van het meewerkend voorwerp is afgedaald tot een eenvoudig belangstellen, *me* is een bijna vertrouwelijk stopwoordje geworden. We noemen het daarom ethische datief of belangstellend voorwerp (Den Hertog 1973:61). Finkers maakte *mij* van dit *me*, en deed daarmee net of hij dacht dat *me* een rol bij het werkwoord had. Dat was een rol te veel, dus fout, maar wel slim.

Dergelijke zinnen vormen een goede ingang om via geleide ontdekking de voor een deel onbewuste taalkennis bij leerlingen bewust te maken.

Dat kan ook heel goed met sommige cartoons van Fokke & Sukke, waarin een taalkundig interessant verschijnsel aan de orde wordt gesteld. Enkele voorbeelden, waarvan alleen de tekst is overgenomen (uit *NRC/H* van resp. 23 april, 24 april en 13 november 2001) vindt u in (12), (13) en (14):

- (12) Fokke & Sukke zijn een andere mening toegedaan dan de makelaar die ze een huis toont: “Te koop?” “Te koop?!” “Te klein zult u bedoelen!” (*te* als voorzetsel en *te* als bijwoord)

- (13) Fokke & Sukke hadden dat niet van hem verwacht: “Edgar Davids betrapt op nandrolon!” “Wat zoekt die vent dan ook op zo’n eiland?” (syntactische homonymie, voorzetselvoorwerp en bijwoordelijke bepaling)
- (14) Fokke & Sukke bellen de tandarts voor een afspraak: “U kunt geen gaatje vinden? Prima, bedankt!” (lexicale homonymie, figuurlijk en letterlijk)

Bij dit bewust spelen met taal is de overstap naar poëzie weer gemakkelijk te maken. Verhagen (2000) wees in zijn rede ook op de potentie van poëzie voor taalkundige analyse. In de jaren zestig publiceerde Willem Wilmink dergelijke analyses in tijdschriften als *Tirade* en *Merlyn* (bijv. Wilmink 1967), waaraan ik (15) en (16) heb ontleend. Het gebruik van taalfouten of opzettelijk ont-regeld taalgebruik is een beproefd poëtisch middel dat een meerduidigheid tot gevolg heeft bestaande uit wat er staat en wat er niet staat. Een gedicht van Leopold begint als volgt (15):

- (15) Een sneeuw ligt in den morgen vroeg
onder de muur aan, moe en goed

Dit gedicht begint dus met een taalfout: ‘sneeuw’ is een niet-telbaar zelfstandig naamwoord, net als ‘hout’. Om te weten te komen wat die taalfout te betekenen heeft, kunnen we kijken naar het verschil in betekenis tussen ‘ik eet kip’ en ‘ik eet een kip’. Het woord ‘kip’ kan namelijk zowel telbaar als niet-telbaar gebruikt worden. In het eerste geval gaat het om substantie, in het tweede geval om iets dat ruimtelijk begrensd is. Leopold geeft door zijn taalfout aan de sneeuw een ruimtelijke begrenzing, een lichaam.

Het omgekeerde komt ook voor. In een verhaal laat Simon Carmiggelt een poes zeggen:

- (16) Hè, ik heb zo’n trek in meeuw

Een telbaar zelfstandig naamwoord wordt in (16) als niet-telbaar gebruikt, alsof het gaat om soep of ijs. Carmiggelt geeft hiermee aan dat de poes denkt ‘als het maar meeuw is’: een voorwerpsnaam wordt als stofnaam gebruikt.

Als Rudy Kousbroek (1971) zich in (17) afvraagt wat er aan het licht zou komen als Bruintje Beer zich uitkleedde, schrijft hij:

- (17) Is hij helemaal van beer, met alleen maar de handen en voeten van een mens, of is hij een jongetje met een berekop?

Een gedicht van Pierre Kemp begint als volgt:

- (18) Vandaag wil ik licht glimlachen
voor wie geglimlacht licht wil zien.

De eerste regel in (18) is als volgt te interpreteren: 'Vandaag wil ik luchtig/zacht glimlachen'. *Licht* is dan een bijwoordelijke bepaling bij *glimlachen*. Als we de tweede regel lezen, is deze interpretatie niet meer zo overtuigend. Hier is *licht* opeens een zelfstandig naamwoord, met de functie van lijdend voorwerp bij *zien*. Deze tweede regel verleent de eerste regel een tweede interpretatiemogelijkheid. *Licht* zou in de eerste regel ook een zelfstandig naamwoord kunnen zijn, hoewel *glimlachen* eigenlijk geen lijdend voorwerp bij zich kan hebben. Te interpreteren is het natuurlijk wel: *licht* is het tastbare product van de glimlach. In het poëtisch taalgebruik is *glimlachen* als een transitief werkwoord behandeld.

Ik heb u hier enkele eigenschappen van taal laten zien, die te maken hebben met efficiënte codering van informatie, zoals ellips en ambiguïteit. Ofschoon het gaat om een combinatie van talige en niet-talige kennis, kan de grammatica daar iets mee, ook in het kader van taalvaardigheid. Een vergelijkbare eigenschap, verwijzing, komt nog in een wat andere benadering aan de orde.

Zo zijn er mogelijkheden voor het grammaticaonderwijs waar het gaat om taalkundige tekstinterpretatie, waarbij de nadruk ligt op het experimenteren vanuit de eigen, onbewuste taalkennis in combinatie met de bewuste, grammaticale taalkennis.

Voorwaarde is dan wel dat de didactische werkwijze zoveel mogelijk inductief is, geïntegreerd wordt in taalvaardigheidsonderwijs en geen regels dicteert (vgl. Van Gelderen 1988 en Van de Gein 1991). Zo kan er een bepaalde houding tegenover taal bijgebracht worden.

Taalkunde is natuurlijk veel meer dan zinsontleding (zie ook het recente interview met Van den Toorn in *Onze Taal*, Grezel 2002), maar het onderwijs Nederlands moet deze basis nooit verloochenen.

6. Taalbeschouwing taalkundig onderbouwd: de taalkundige kwaliteit van gesprek of tekst

De zin

(19) Het rook hier gisteren naar knoflook

kan op papier heel goed ontleed worden, maar dan weten we nog niet of de uiting waardering of afkeuring uitdrukt, waar *hier* is en wanneer *gisteren* is. Er spelen in een uiting als (19) duidelijk niet-taalkundige factoren een rol, situatie en context in gesprek of tekst. Daarom gebruik ik ook bewust 'uiting' en niet 'zin': het gaat om de concrete realisatie van een zin in een bepaalde situatie, dat kan zelfs in de vorm van één woord.

We komen dan op het terrein van de pragmatiek of pragmalinguïstiek, waar het gaat om de taalgebruikssystematiek.

Mede vanuit die benadering wil Eva Tol-Verkuyl (2001, 2002) de verwaterde term ‘taalbeschouwing’ weer taalkundig oriënteren en zo komen tot een herinterpretatie van taalkennis in de zin van taalgebruikskennis. De functionele benadering dwingt tot het met elkaar in verband brengen van woordkennis, grammaticale kennis en kennis van verwijzing buiten de tekst.

Ik kan dat met een voorbeeld illustreren.

Iemand vertelt iets over de studie Nederlands in Leiden. De spreker heeft een bepaalde voorstelling in zijn hoofd van het gespreksonderwerp waar hij zijn zegje over wil doen: de inrichting van de studie Nederlands in Leiden. Hij ordent de gegevens in een spreekplan. Dat is het conceptuele deel van het taalgebruiksproces dat de inhoud oplevert van de tekst.

Daarna kiest hij zijn woorden en formuleert hij zijn uitspraken. Dat is het taalkundige deel van het proces. Zo ontstaat inhoudelijke en structurele samenhang. Bij het formuleren van zijn voorstelling van zaken houdt hij rekening met de veronderstelde achtergrondkennis van zijn gesprekspartner/het publiek. Daardoor kunnen veel gegevens on gezegd blijven en kan naar andere impliciet verwezen worden. Het verschijnsel ‘studeren aan een universiteit’ behoort tot de kennis van de werkelijkheid van het gehoor, de spreker weet dat. Wat betekent dat in abstracto voor de kennis van de taalgebruiker?

De taalgebruiker heeft socioculturele kennis (interactioneel, situationeel, contextueel), kennis van de wereld (van het gespreks- of tekst domein) en lexicaal-grammaticale kennis. Dat correspondeert met drie modules in het herziene functionele discourse-model (de uitwerking in een functioneel kader van een aantal binnen de tekstlinguïstiek ontwikkelde denkbeelden): de interactionele, de thematische en de expressiemodule. En dat correspondeert in de uitvoeringsfase weer met de drie essentiële eigenschappen van discourse, namelijk de deiktische, thematische en grammaticaal-structurele dimensie. Deze zijn bepalend voor de taalkundige kwaliteit van gesprekken of teksten en hebben hun basis in de taalgebruiksgrammatica.

Een gesprek of tekst is daarin een taalkundig netwerk met drie dimensies die de samenhang of coherentie bepalen en die bepaalde eisen stellen aan de taalgebruiker:

1. de semantische of thematische dimensie ofwel de inhoudelijke samenhang is het conceptuele gedeelte van het taalgebruiksproces. Dit vereist kennis van de wereld en concreet dat o.a. de vooronderstellingen in de tekst worden nagegaan;
2. de structureel-relationale dimensie ofwel de grammaticale samenhang is het taalkundige gedeelte van het taalgebruiksproces. Dit vereist lexicale en syntactische kennis en concreet spelen elliptische en ambigue uitingen hier een belangrijke rol;
3. de deiktische dimensie ofwel de verankering van de tekstinhoud in de werkelijkheid is het niet-taalkundige gedeelte van het taalgebruiksproces. Dit vereist interactionele, situationele en contextuele kennis; concreet zullen vooral de persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden bekeken worden, naast de werkwoordsvormen.

De drie taalkundige dimensies kunnen in een tekst zorgvuldig op elkaar afgestemd zijn.

De laatste dimensie, de deiktische, verdient nog enige nadere uitleg.

Deixis ('aanwijzen') heeft betrekking op die aspecten van een taal, die voor wat de interpretatie betreft, afhankelijk zijn van de concrete taalgebruikssituatie zoals tijd, plaats en betrokkenen.

Voor de samenhang tussen zinnen zijn verwijfswoorden essentieel. Deiktische elementen verwijzen naar de buitentalige context en zijn alleen binnen de gebruikssituatie te interpreteren: je moet op de hoogte zijn van de betrokken personen, de zaken waarover gesproken wordt en van gegevens over tijd en plaats. Als ik zeg *Ik spreek hier vandaag mijn oratie uit*, dan zijn *ik*, *spreek*, *hier*, *vandaag* en *mijn* (gekoppeld aan *ik*) deiktische woorden, ze verwijzen buiten de uitgesproken zin of uiting naar de situatie die u kent.

Deiktische verwijzing is typisch een kenmerk van de pragmatische of pragmalinguïstische benadering die het taalgebruik in zijn sociale en talige context bestudeert. Zo is anaforische verwijzing - verwijzing binnen zinnen - een belangrijk onderwerp in de generatieve syntaxis. Vgl. Bennis (2000).

Hoe kun je zoiets nu didactisch vertalen en als taalbeschouwing in het onderwijs opnemen?

De taalkundige tekstanalyse lijkt het aangewezen instrument, waarmee leerlingen kunnen nagaan hoe een auteur inhoudelijke samenhang in de tekst heeft aangebracht. Dat gebeurt in drie stappen, overeenkomend met de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensie van de tekst.

Een opdracht voor taalkundige tekstanalyse zou kunnen luiden:

Controleer de samenhang in deze tekst op drie niveaus: inhoud, structuur en verwijzing.

De leerling weet dan dat *inhoud* duidt op het woordgebruik en topic-focusgebruik, *structuur* op de complexe zinnen en *verwijzing* op het gebruik van tegenwoordige en verleden tijdsvormen.

Het volgende voorbeeld (20) ontleen ik aan het artikel 'Youp van 't Hek taalkundig bekeken' van Tol-Verkuyl (2002), waarin een taalkundige tekstanalyse is opgenomen. De eerste alinea van de column 'Supporter' van Youp van 't Hek (NRC/H van 10 september 2001) luidt als volgt:

(20)

'Ik ga nooit meer naar een voetbalstadion', sprak de Twentse vader, die afgelopen zaterdag samen met zijn zoontje uit het familievak moest vluchten voor een horde losgeslagen Amsterdammers. De man heeft gelijk. Hij heeft zichzelf een stadionverbod opgelegd. Met de schrik vrij. Moest rennen met zijn kleine kereltje.

De eerste uiting (*Ik...Amsterdammers*) in (20) bestaat uit twee tekstelementen: de zin *Ik ga...vader* en de uitbreidende bijvoeglijke bijzin *die...Amsterdammers*.

De twee daarop volgende uitingen hebben de normale zinsvorm, de laatste twee zijn elliptisch.

De vierde uiting (*Met de schrik vrij*) is een woordgroep en de laatste uiting (*Moest rennen met zijn kleine kereltje*) is een zin zonder onderwerp. Dat is de structurele coherentie.

Bij de twee laatste uitingen ligt de nadruk op wat inhoudelijk telt. De verbindingswoorden ontbreken. De fragmentarische, elliptische wijze van formuleren geeft dramatische kracht aan de alinea. Dat is een aspect van de thematische coherentie.

De deiktische interpretatie van werkwoordsvormen laat zien vanuit welk perspectief de schrijver de situatie ziet. Het gebruik van de werkwoordsvormen *ga* en *heeft* geeft aan dat de schrijver vanuit zijn eigen perspectief schrijft. De situatie is voor hem van actueel belang. Door het gebruik van *sprak* en twee keer *moest* is de afstand tot het hier en nu van de schrijver groter: de beschreven situaties zijn voor hem niet meer van actueel belang.

In de uiting zonder werkwoordsvorm ligt de nadruk uitsluitend op de inhoud die de woordgroep beschrijft.

Een dergelijke tekstanalyse is taalbeschouwing in de taalkundige betekenis van het woord, het uitvoeren van taalactiviteiten die de samenwerking van semantische en structurele taalkennis met niet-linguïstische factoren verantwoorden.

Voor het stap voor stap opbouwen van een analytische procedure zijn didactische richtlijnen nodig, die voor elk tekstgenre een verschillende uitwerking krijgen, omdat een verhalende tekst nu eenmaal op een andere wijze gebruik maakt van taalkundige middelen dan een column of een betoog. Een uitdaging voor de didactiek!

Als we taalbeschouwing opvatten als het in praktijk brengen van kennis van grammatica, woorden en coherenties in teksten, dan is dat een goede invulling mits er integratie van deze kennisdomeinen met het taalvaardigheidsonderwijs plaatsvindt. Voor het onderdeel leesvaardigheid is dat zeker mogelijk.

Zo zou de procedure van de interactieve tekstanalyse (Hendrix & Hulshof 1994) aangevuld kunnen worden met de opdracht/stap: 'De kwaliteit van het taalgebruik van de tekst onderzoeken op het punt van de samenhang in drie dimensies: thematisch, deiktisch en structureel-relacioneel'. Hier krijgt de taalbeheersingsaanpak van leesvaardigheid er dan een extra taalkundige invalshoek bij en kunnen teksten beter geanalyseerd worden. Een dergelijke methode biedt mogelijkheden tot beschrijving van aspecten waaraan het leesvaardigheidsonderwijs nu voorbijgaat.

Als voorbeeld kan ik hier noemen de analyse van een tekst met twee lagen, een betogende en een rapporterend-beschouwende, waar het instrument van de leesvaardigheid geen volledige greep op kan krijgen, vooral wanneer de auteur het zakelijke vertrekpunt op een bepaald moment verlaat en gevoelens gaan meespelen (vgl. de analy-

se van de tekst 'Vreemdeling in eigen land', in: Hendrix & Hulshof 1994:91-118). Factoren als humor, relativering en emotie zijn in het huidige tekstbegrip onderwijs moeilijk taalkundig te onderbouwen. Via de taalkundige analyse wordt niet alleen de zakelijke informatie van de tekst gevonden, maar ook de niet-zakelijke of emotionele laag.

Voor schrijfvaardigheid zijn er ook consequenties. Uit de analyse van opstellen in de bovenbouw van havo en vwo is gebleken dat leerlingen juist moeite hebben met deiktische relaties. Er blijken hier grote hiaten te bestaan in de taalkennis van de leerlingen (Brink-Van Rijssel & Tol-Verkuyl 2002).

Aan de didactische uitwerking wordt gewerkt. Ik gaf reeds enkele voorbeelden.

Als winst van de functionele benadering zou ik de volgende punten willen noemen:

(1) de aandacht voor de tekst als geheel, (2) de aandacht voor coherenties, met name de deiktische, (3) het belang van grammatica en woordkennis, (4) de invloed van wetenschappelijke ontwikkelingen, en (5) een mogelijk adequate taalkundige aanvulling op lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs door ook taalkundige criteria voor tekstkwaliteit te hanteren (Van Wijk & Sanders 1987).

Voor het onderwijs Nederlands betekent dit o.a. specifieke aandacht voor verwijswaarden, stilistische effecten van interpretaties (bijvoorbeeld bij de metafoer en ellipsen) en de effecten van tempusgebruik. Bovendien betekent dit een onderscheiden aanpak van tekstanalyse op globaal niveau (de samenhang) en op lokaal niveau (de bouw van afzonderlijke uitingen). Zowel de zinsgrammatica als de functionele aspecten van uitingen in teksten vormen als kennis *van* taal een voorwaarde voor de taalvaardigheid.

Laten we afspreken dat we dit 'taalbeschouwing' noemen en 'reflectie' voortaan reserveren voor niet-taalkundige taaltaken.

7. Kennis over taal via taalkundige vorming

Van Eemeren en Grootendorst publiceerden in 1984 een artikel onder de toen bewust utopisch bedoelde titel 'Wat hebben we ook weer? Argumentatieleer!' Deze vraag kunnen we anno 2002 in werkelijkheid in de gang van de school horen en dat was voor Van Eemeren een onverwacht genoeg (Van Eemeren 2000). Met een kleine aanvulling mijnerzijds zouden leerlingen op dit moment kunnen zeggen:

Wat hebben we ook weer?

Argumentatieleer!

En als men het ons gunde,

daarna misschien ook taalkunde!

De vraag wie *men* hier is, zal ik nog beantwoorden.

Het schoolvak Nederlands is in het nieuwe examenprogramma ingrijpend veranderd en gereduceerd tot een pittige cursus taalhantering (vgl. Braet 1996). De leerstof blijft beperkt tot een aantal onderdelen van taalbeheersing, waaronder termen uit de argumentatieleer. Taalkundige vorming komt niet in de eindtermen Nederlands voor. Wie als docent dus toch taalkundige onderwerpen aan de orde wil stellen, zal de ruimte ergens anders moeten vinden. Lezen, spreken en schrijven hebben inhoud, stof nodig. Om van de nood een deugd te maken, kan het taalvaardigheidsonderwijs gecombineerd worden met taalkundige inhoud. Leerlingen zullen in belangrijke mate hun kennis moeten opdoen door teksten te lezen. In het leesvaardigheidsonderwijs komen zij bij Nederlands echter niet verder dan het 'doordringen in de wereld van de tekst', d.w.z. studerend lezen en samenvatten. Een vraagstelling die vervolgens betrekking heeft op de verwerking en beoordeling van de tekstinhoud (het thema), komt bijna niet voor. Maar als de tekstinhoud het belangrijkste wordt, moeten de leerlingen andere opdrachten worden verstrekt, te vergelijken met die bij de zaakvakken.

Taalkundige vorming is te omschrijven als het in een didactische aankleding presenteren en overdragen van taalculturele kennis die leidt tot het inzicht of besef van het belang van taal als waardevol fenomeen. Het doel is dat de leerlingen verantwoorde uitspraken kunnen doen over enkele taalverschijnselen en taalkwesties, waarbij zij de verworven taalkundige kennis toepassen en/of op basis daarvan een oordeel geven. Als argumenten voor een dergelijk onderdeel in het schoolvak zijn in het algemeen te noemen: het culturele belang (inzicht in taal als maatschappelijk fenomeen), het sociale belang (inzicht in factoren die de interactie belemmeren en bevorderen) en het persoonlijke belang (inzicht in de cognitieve uitrusting van de mens). In het bijzonder de aansluiting bij een brede maatschappelijke interesse, het bieden van zelfvertrouwen, het nut voor allochtone leerlingen, het verschaffen van inhoud aan taalvaardigheid, het benutten van een leerlijn taalkunde, het kweken van begrip voor wetenschappelijk onderzoek (vgl. Hulshof 1984), en het voorkomen van vooroordelen als gevolg van oppervlakkige observaties. We leren wel dat de aarde niet plat is, maar niet dat vreemde woorden het Nederlands niet kunnen bedreigen. Wat die misvattingen of taalmythen betreft heeft Van den Toorn (1998) de top-vijf besproken en weerlegd, terwijl voor het Engels Bauer en Trudgill (1998) maar liefst 21 taalmythen door specialisten laten bespreken, variërend van 'vrouwen praten te veel' tot 'de media ruïneren het Engels'. Het maandblad *Onze Taal* startte drie jaar geleden een serie over taalmythen. Het onderwerp is dus zeker populair, behalve in het voortgezet onderwijs. Zie verder ook Thornton (1986) en Van der Horst (1989) voor de bestrijding van taalmythen.

Taalkundige vorming kan op genoemde punten een bijdrage leveren aan de intellectuele vorming van de leerlingen. Had taalbeschouwing als kennis *van* taal een functionele invalshoek, taalkundige vorming heeft een intellectuele invalshoek. Voor dit onderdeel hebben Ton Hendrix en ik een didactiek ontwikkeld (Hulshof &

Hendrix 1996, 1997, 1999), het zgn. stemborkmodel, waarbij het lezen van teksten over taal niet stopt bij het studerend lezen en het maken van een samenvatting, maar nog verder gaat met betrekking tot verwerking en beoordeling van de inhoud. Teksten over taal worden dan opgenomen in een traject dat loopt van tekst met vragen tot en met het maken van een werkstuk. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof kunnen zo goed gecombineerd worden. Bij elk onderwerp krijgen de leerlingen vragen voor, tijdens en na het lezen. Om welke onderwerpen gaat het? Ik noem hier als voorbeeld het voor de tweede fase bedoelde Bulkboek *De taalcentrale* (Hulshof & Hendrix 1997) waarin de volgende onderwerpen aan de orde komen: spellingverandering, gebarentaal, het aangeboren taalvermogen, het verschil tussen geschreven en gesproken taal, taalonderzoek bij apen.

Als voorbeeld van een probleemgerichte aanpak bespreek ik kort de uitwerking van twee thema's voor klas 5 of 6 van het vwo (opgenomen in Braet 1999b). In die thema's wordt een probleem opgeworpen waarvoor de leerling op zoek gaat naar mogelijke oplossingen met als doel er verantwoorde uitspraken over te doen. Het eerste onderwerp betreft 'Spellingwijziging en taalkunde'. Over de vraag of 'wereldvreemde taalkundigen' de gewone taalgebruikers opzadelen met gebrekkige en onnodig ingewikkelde regels. Na een inleiding, artikelen van taalkundigen en bruikbare literatuur, volgt als opdracht:

Schrijf een werkstuk over de beregeling van de tussenletter -n- in de naamwoordelijke samenstelling (als pannenkoek, kerkenraad) en geef daarbij een beredeneerd oordeel over twee aspecten: (1) Is de nieuwe regeling voor de tussenletter -n- een verbetering van de oude? (2) Hebben taalkundige inzichten een (aanwijsbare) rol gespeeld bij de opzet van de nieuwe regels?

Het tweede onderwerp is getiteld 'Taalinstinct is menselijk' en behandelt de vraag of apen taal kunnen leren. Na een inleiding, beschrijving van onderzoek, een artikel van een taalkundige, een stuk over taal en evolutie en een literatuurlijst, luidt de eerste keuzeopdracht:

Schrijf een gedocumenteerd opstel over het kwantitatieve en kwalitatieve verschil tussen de 'taal' van apen en de menselijke taal. Geef hierbij ook een beredeneerd oordeel over het bedoelde verschil. Gebruik bronnen uit de literatuurlijst.

Bij dergelijke opdrachten kan goed gebruik gemaakt worden van zgn. webquests. Dat zijn onderzoeksgesichte opdrachten waarbij (een deel van) de informatie te vinden is in bronnen op internet. In de lerarenopleiding wordt hiermee geëxperimenteerd. Een probleemgerichte aanpak, waarbinnen inhoud en vaardigheid samengaan, lijkt hier de aangewezen werkvorm. Voor de vaardigheid is taalkennis voorwaarde, voor de inhoud is de vaardigheid voorwaarde. Die inhoud is dan kennis over taal en hier is ook een rol weggelegd voor taalkundige onderzoekers waar het gaat om popularisering van de wetenschap. In het maandblad *Onze Taal* vinden we daar goede voorbeelden van.

8. De stand van zaken

De tijd van artikelen over het naamwoordelijk gezegde, het meewerkend voorwerp en de bepaling van gesteldheid in het lerarenvakblad *Levende Talen* lijkt definitief voorbij. De didactiek van de grammatica staat nu al een tijd stil. Het alternatief dat gepresenteerd wordt onder de noemer 'taalbeschouwing' zou veel beter aansluiten bij de communicatieve visie op taal en het grammaticaonderwijs doen vergeten. Dat was een misrekening, ofschoon het aan het aantal publicaties niet heeft gelegen. Ik noem er slechts twee van en vraag uw aandacht voor de titels. De jaren tachtig beginnen veelbelovend met *Over onderwijs in taalbeschouwing* (ACLO-M/SLO 1981) om te eindigen met *Taalbeschouwing, wat is dat?* (Van Gelderen 1988)

De balans opmakend zien we dat in de basisvorming de grammatica is gereduceerd tot enkele begrippen ten dienste van de spelling, dat taalbeschouwing bestaat in de zin van reflectie en dat taalkundige vorming met één kerndoel m.b.t. taalvariatie is vertegenwoordigd. Zowel de kennis *van* taal als de kennis *over* taal zijn in de basisvorming maar matig aanwezig. Althans in theorie. Uit onderzoeksgegevens blijkt dat er nog veel grammaticaonderwijs wordt gegeven en dat veel docenten meer zouden willen doen aan taalkundige vorming. Ze worden daarin vaak gesteund door de moderne leergangen. Het zou daarom voor de hand liggen de kerndoelen voor grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming uit te breiden.

Voor de tweede fase is het een triester verhaal. In de eindtermen vinden we helemaal geen taalkunde terug. De lijn van de basisvorming wordt niet doorgetrokken. Wat dat betreft zijn we erop achteruit gegaan in vergelijking met het oude Rijksleerplan. Maar ook hier is de praktijk weer anders: schoolboeken Nederlands voor de tweede fase en docenten werkzaam in de tweede fase besteden op grote schaal aandacht aan taalkundige onderwerpen en hun leerlingen vinden het nog interessant ook blijkens onderzoek.

Het gebrek aan beleid en visie van de overheid leidt tot vaagheid, verwarring en wildgroei.

Hoe komt dat? Is de overheid als enige schuldig aan het taalkunde-echec?

Vakwetenschappers als taalkundigen, economen en geologen bekommeren zich te weinig om het voortgezet onderwijs. De overheid wil zich laten adviseren, maar kan niet uit de voeten met de vaak overdreven vakeisen van de wetenschappers. Daarmee verliezen de vakwetenschappers het initiatief en krijgen SLO, Cito, landelijke pedagogische centra en willekeurige vakbeoefenaars meer invloed dan zou moeten.

Taalbeheersers hebben zich veel alerter opgesteld dan taalkundigen op dit punt.

De overheid wordt handelingsonbekwaam door de tegenstrijdige adviezen uit de universitaire wereld en het onderwijsveld en kan niet meer doen dan ad hoc knopen doorhakken. Dat leidt soms tot rare zaken, zoals de volgende.

In de periode 1991-1996 leek het een uitgemaakte zaak dat taalkunde op de een of

andere manier deel zou gaan uitmaken van het examenprogramma Nederlands. Voor het examen Nederlands lag er in 1995 op basis van *Het CVEN-rapport* (CVEN 1991) een voorstel van de Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N 1995) om een domein 'Kenniss over taal en taalverschijnselen' in het examenprogramma voor havo en vwo op te nemen. Het gaat dan om taalkundige vorming. Vlak voor de zomervakantie van 1996 maakte staatssecretaris Netelenbos bekend wat er vanaf 1998 in het examenprogramma zou komen. Taalkunde was daar niet bij. Protesten vanuit de universitaire neerlandistiek mochten niet baten. Het was te laat en tot ieders verbazing werden de eindtermen voor argumentatie van de Vakontwikkelgroep Filosofie (VOG-F) ook nog bij Nederlands geplaatst (zie Braet 1998 over het verhaal van de eindtermen argumentatie), waarbij het ministerie blijkens een brief meende dat het hier ook om taalkunde ging. Het valt ook niet mee; zo kopte *NRC/Handelsblad* in 1997 'Pleidooi: ontleden in eindexamens'. Het onderstreept nog eens de behoefte aan taalkunde op school.

Paradoxaal genoeg wordt er in de nieuwe generatie schoolboeken Nederlands volgens de sandwich-methode redelijk veel aandacht aan taalkundige onderwerpen besteed, maar als de wettelijke basis ontbreekt, zal dat minder worden en onbekend maakt onbemand.

Zowel in de basisvorming als in de tweede fase heeft de taalkunde de politiek tegen. Politici neigen er door gebrek aan kennis toe Nederlands te beschouwen als een vaardigheidsvak dat vooral dienstbaar is aan de overige vakken, waardoor de ruimte voor eigen kennisaspecten klein wordt.

Van de voorkeur van de docenten weten we het volgende (Van Gelderen et al. 2000). Kennis over taal is populair onder docenten, er is behoefte aan een systematisch en voldoende aanbod van taalkundige onderwerpen in de schoolboeken. Zo vormen de schoolboeken en de natuurlijke interesse van de docenten in het fenomeen taal positieve factoren. In een recente didactische handleiding wordt hiermee nog geen rekening gehouden (Projectgroep Nederlands V.O. 2002). Het is daarom wenselijk dat taalkundigen, vakdidactici en docenten samen onderwijsmateriaal ontwikkelen, waarmee in de komende jaren geëxperimenteerd kan worden.

Dat brengt mij op de vraag hoe het taalkundig georiënteerd onderwijs Nederlands er idealiter uit zou moeten zien.

Tegen de achtergrond van de onderdelen die ik vanmiddag heb toegelicht, zou ik zeggen: een longitudinaal taalkundeprogramma met grammatica, taalbeschouwing en taalculturele vorming. De abstractiegraad loopt gedurende de jaren op en dat betekent ook gedoseerde aandacht voor grammaticale kwesties in de tweede fase (vgl. Klein 1991). In het examenprogramma wordt in het schrijfdossier een thema over een taalkundig onderwerp opgenomen, terwijl aan het centraal examen Leesvaardigheid vragen m.b.t. de taalkundige kwaliteit van de tekst toegevoegd worden. In het leesdossier kunnen taalkundige analyses van poëzie en proza een onderdeel vormen van de inhoud.

Zo'n taalkundecurriculum in het voortgezet onderwijs is een voorbeeld van intellectuele vorming. Nederlandse onderwijsvernieuwers wijzen intellectuele vorming als 'elitair' af, wanneer die voortkomt uit de academische vakbeoefening. Ik ben het met Blom (1995) eens dat een dergelijke afwijzing te ongenueanceerd gebeurt. Een taalkundig onderwerp, geïntegreerd met studerend lezen en gedocumenteerd schrijven, voldoet aan de eisen van intellectuele vorming: er is sprake van een cultuurgebonden en interessante inhoud, de leerlingen leren cognitieve denkvaardigheden toe te passen en verwerven cognitieve strategieën (Tol-Verkuyl 2001:139). De kenmerken intellectueel, cognitief en van maatschappelijk belang rechtvaardigen een plaats in het curriculum Nederlands, wil dit nog een zelfstandig vak met eigen inhoud blijven. Het lijkt tegenwoordig wel verdacht om over inhoud te praten in het onderwijs. De rol van de universiteit is hier essentieel en vaak wordt daar niet zo positief over gedacht.

9. De rol van de universiteit

"De populariteit van de niet-inhoudelijke nonsensvakken is raadselachtig, omdat het zo overduidelijk is dat ze niet tot enige deskundigheid leiden. (...) De nieuwe universitaire bama-structuur wil de inhoudelijkheid nog verder uitbannen door afzonderlijke studies te vervangen door brede profielen als 'taal & communicatie'. De studenten zullen dol van vreugde zijn. Behalve die enkeling die Nederlands had willen doen", aldus Beatrijs Ritsema in *NRC/H* van 17 juni 2002.

In Leiden wordt gelukkig genuanceerder tegen deze problematiek van diep of breed aangekeken, met een duidelijke voorkeur voor disciplinaire verdieping en vakkennis (Persson 2002).

De relatie tussen universiteit en voortgezet onderwijs zou ik in enkele positieve aandachtspunten als volgt willen concretiseren:

- voor de relatie tussen universiteit en vwo wijs ik op de aansluitingsmodulen van de Universiteit Leiden en op de gehuldigde opvatting dat eerstegraads docenten een universitaire opleiding behoren te hebben;
- voor de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak wijs ik op het belang van een goede relatie tussen de faculteiten en de lerarenopleiding, op de universiteit als gesprekspartner van het voortgezet onderwijs, zoals de bemoeienis met de verhouding tussen vaardigheden en vakinhouden in het studiehuis, op de implementatie van keuzevakken als Schooltaalkunde en Schooltaalbeheersing in het doctoraal- of bachelorprogramma, en op het stimuleren van en opleiden in vakdidactisch onderzoek;
- voor de relatie tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands wijs ik op de aanzet tot een nationaal curriculum in de universitaire opleiding voor de leraar Nederlands in het secundair onderwijs door de Raad voor Neerlandistiek en op

initiatieven als de serie *Tekst in context* voor oudere letterkunde op school;

- voor de relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands wijs ik op wat ik vanmiddag gezegd heb, waaraan ik hier nog toevoeg de actie van de Landelijke Vereniging van Neerlandici (LVVN), ten gunste van een betere verhouding tussen vakinhoud en vaardigheden. Voor het vak geschiedenis heeft een vergelijkbare actie reeds succes gehad, zodat daar in 2003 al 'groot onderhoud' in het examenprogramma kan worden uitgevoerd (Advies Commissie-De Rooy 2001).

Bij al deze punten kan de vakdidactiek als wetenschappelijke discipline een belangrijke rol vervullen. Vakdidactiek houdt zich bezig met het wat, hoe en waarom van een schoolvak, in onderlinge samenhang (Van de Ven 2002). Vakdidactici of schoolvakdeskundigen zijn intermediairs tussen vakwetenschap, onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De huidige versnipperde expertise werkt ongunstig voor het schoolvak Nederlands. Er zijn veel specialistische organisaties die los van elkaar opereren en te weinig gebruik maken van elkaars expertise. Waar dat toe geleid heeft blijkt wel uit de invoering van het studiehuis en de invulling van het vak Nederlands (vgl. Witte 2002).

Er zou, in navolging van het Freudenthal Instituut voor wiskundeonderwijs in Utrecht en het Nijmeegse Expertisecentrum Nederlands voor taal op de basisschool, gedacht moeten worden aan de oprichting van een expertisecentrum voor Nederlands in het voortgezet onderwijs, misschien in Leiden.

Specifiek voor taalkundeonderwijs kan ook gedacht worden aan een aandachtsgebied in een recent door de hoogleraren Nederlandse taalkunde bepleit KNAW-instituut voor de Nederlandse taal.

Op die manier kan de band tussen het schoolvak Nederlands en de universitaire neerlandistiek worden aangehaald, juist nu dat door specialisering en internationalisering van de studie steeds moeilijker wordt en de neerlandicus steeds meer als een zeepzieder lijkt te worden (Marita Mathijssen in *NRC/H*, 14 oktober 2000). De Raad voor Neerlandistiek, waarin ook de vakdidactiek is vertegenwoordigd, kan hiertoe bijdragen. Ook de universitaire lerarenopleiding vervult hier een belangrijke functie, waar zoals hier in Leiden het vakdidactisch onderzoek is ingebed in een omvattend onderzoeksprogramma, waarin de kennisbasis van de docent centraal staat, voor Nederlands toegespitst op mondelinge en schriftelijke instructie met behulp van analogieën bij moeilijke onderwerpen als grammatica en taalkundige vorming. Uiteindelijk gaat het om de representatie van vakkennis van de docent voor de klas, die met verve over meewerkend voorwerp of kindertaal kan lesgeven en de leerlingen kan boeien.

Dames en heren, ik ga afronden.

Naast de taalkunde, de letterkunde en de taalbeheersing is ook de vakdidactiek een wetenschappelijke discipline. De relatie tussen de eerste drie en de vakdidactiek te bevorderen beschouw ik als een belangrijke taak, evenals de relatie van de neerlandis-

tiek tot de lerarenopleiding. Dat komt het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs alleen maar ten goede.

Ik hoop u in deze tijd van herstel van normen en waarden duidelijk te hebben gemaakt dat grammatica waarde heeft, dat taalvaardigheid taalkundig onderbouwd dient te worden en dat bij culturele vorming ook taalkundige kennis hoort. Het zijn vormen van taalkennis die elkaar aanvullen.

10. Dankwoord

Mijnheer de Rector Magnificus, zeer gewaardeerde toehoorders, aan het slot van mijn rede gekomen wil ik zoals gebruikelijk graag nog enkele personen bedanken.

In de eerste plaats wil ik u, Mijnheer de Rector, de leden van het College van Bestuur van de Universiteit Leiden en de leden van het bestuur van de Faculteit der Letteren danken voor het instellen van een leerstoel didactiek van het Nederlands en het in mij gestelde vertrouwen. Ik beschouw mijn benoeming als een erkenning voor het werk dat ik jarenlang op het gebied van de didactiek van het Nederlands heb gedaan. Vervolgens gaat mijn dank uit naar het bestuur van de Opleiding Nederlandse Taal en Cultuur en het bestuur van het ICLON en verder naar allen die aan de totstandkoming van mijn benoeming hebben bijgedragen.

Een leerstoel voor de vakdidactiek in Leiden beschouw ik toch een beetje als een doorbraak. Daaraan hebben in mijn directe werkomgeving, het ICLON en de Opleiding Nederlands, enkele mensen een speciale bijdrage geleverd.

In het bijzonder wil ik tot twee personen het woord richten met wie ik de laatste jaren veel heb samengewerkt en die in hoge mate achter mijn benoeming op deze plaats stonden.

Hooggeleerde Verloop, beste Nico. Als hoogleraar-directeur van het ICLON heb je mij altijd gesteund in mijn aspiraties door mij veel ruimte te geven in relatie tot de Faculteit der Letteren waar het gaat om het belang van de vakdidactiek Nederlands. Jij was het die enkele jaren geleden het idee opperde een dergelijke leerstoel als ik in Nijmegen bezette ook in Leiden te vestigen. Ook nu kreeg ik alle medewerking. Ik ben je daar zeer dankbaar voor en hoop dat de relatie tussen het ICLON en de Faculteit der Letteren alleen nog maar beter zal worden.

Hooggeleerde Verhagen, beste Arie. Vanaf het begin dat jij in Leiden benoemd bent, hebben wij in goede harmonie veel gediscussieerd en samengewerkt op het gebied van taalkunde en voortgezet onderwijs. Dat heeft o.a. geresulteerd in enkele gezamenlijk begeleide doctoraalscripties, een werkgroep Schooltaalkunde en de Aansluitingsmodule over taalvariatie en taalverandering. Ik hoop dat we op deze weg doorgaan, ondanks het feit dat je de komende tijd meer in Wassenaar dan in Leiden bent.

Dames en heren studenten en docenten-in-opleiding, ik heb in de loop der jaren ervaren dat jullie veel belangstelling hebben voor de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak en vaak staan te popelen iets met de geleerde kennis te doen. Voor de toekomst van het onderwijs Nederlands is dat in ieder geval een prettige gedachte. Ik zal daar in goede samenwerking het mijne aan blijven bijdragen.

Het werken met promovendi heb ik als heel positief en leerzaam ervaren. Ik hoop dat op dezelfde wijze voort te zetten.

Het is eigenlijk wel vreemd. Ik ben al ruim 26 jaar verbonden aan de Leidse universiteit, zodat deze benoeming niet tot gevolg heeft dat ik veel namen moet leren of dat ik zou kunnen zeggen hoe hartelijk ik hier ontvangen ben. De relatie met de Opleiding Nederlands en het ICLON was en is nog steeds goed. Wat dat betreft is het een prima werkomgeving, met veel gezond gependel tussen de Wassenaaarseweg en de Witte Singel.

Mijn gedachten gaan op dit moment ook uit naar de Katholieke Universiteit Nijmegen, met name naar de Opleiding Nederlands, waar ik zeven en een half jaar een dag per week als bijzonder hoogleraar heb gewerkt, op een leerstoel die daar ooit als enige en eerste in Nederland op het gebied van de moedertaal didactiek was gevestigd. Ik wil met name Anneke Neijt en Dick Klein danken voor de prettige samenwerking.

Met het noemen van Nijmegen denk ik ook terug aan mijn eerste oratie in 1995. Het lijkt er een beetje op of ik nu voor de tweede keer in het huwelijk treed. Dat is gelukkig niet zo. De vaste kern van mijn gezin, intussen uitgebreid met een Zweedse en een Brabantse tak, heeft nu wel voor de tweede keer naar mij moeten luisteren, waarvoor dank.

Een belangrijk blaadje aan de Zweedse tak is mijn kleinzoon Aron, die deze bijeenkomst geheel tegen zijn zin nog niet mocht bijwonen, terwijl juist hij door zijn tweetaligheid redelijk wat vormen van taalkennis in zich verenigt. Ik draag deze oratie daarom aan hem op.

Ik heb gezegd.

* Ik dank Ton Hendrix voor zijn waardevolle commentaar op een eerdere versie van deze rede.

Referenties

- ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede.
- ACLO-M/SLO (1981). *Over onderwijs in taalbeschouwing. Een handreiking voor onderwijsgevers in de basisschool*. Enschede.
- Advies Commissie-De Rooy (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming. Enschede.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. (1994). *De woorden en hun zin. Grammatica voor iedereen*. Amsterdam.
- Bauer, L., & Trudgill, P. (eds.) (1998). *Language myths*. London.
- Bennis, H. (1991). Taalkunde in de bovenbouw. *Levende Talen* 461, 235-242.
- Bennis, H. (1994). Taal, taalkunde en moedertaalonderwijs. *Ons Erfdeel* 37-5, 721-729.
- Bennis, H. (2000). *Syntaxis van het Nederlands*. Amsterdam.
- Blom, S. (1995). *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk. Een vergelijkend onderzoek naar deelname aan intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Groningen.
- Bonset, H. et al. (2000). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum.
- Braet, A. (1996). Schoolvak Nederlands dreigt een schrale cursus te worden. *NRC/Handelsblad*, 30 augustus 1996.
- Braet, A. (1998). Het verhaal van de eindtermen argumentatie. *Levende Talen* 531, 329-333.
- Braet, A. (1999a). *Argumentatieve vaardigheden. Een praktische didactiek voor havo en vwo, met een inleiding in de argumentatieleer*. Bussum.
- Braet, A. (1999b). *Hulpboek bij Textuur bovenbouw vwo 2*. Groningen.
- Braet, A. (2000). Taalvaardigheidsonderwijs. In A. Braet (red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap* (pp. 190-209). Bussum.
- Brink-Van Rijssel, C., & Tol-Verkuy, E.M. (2002). Taalbeschouwing als verbindende schakel tussen taalkundige kennis en taalvaardigheid. Lezing op de VIOT-conferentie, december 2002.
- Brinke, J.S. ten, & Drop, W. (1960). *Van onderwerp tot voegwoord*. Groningen.
- Coppen, A. (2002). Zinsontleding voor politici. *Linguïstisch Miniatuurte LXXXIV. Neder-L, Elektronisch tijdschrift voor de neerlandistiek*, mei.

- CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag.
- Dik, S.C. (1978). *Functional Grammar*. Amsterdam/New York/Oxford.
- Dort-Slijper M.K. van, et al. (1975). *Je weet niet wat je weet*. Culemborg.
- Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1984). 'Wat hebben we ook weer? Argumentatieleer!' In W. van Paassen et al. (red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden. Een bundel artikelen over enkele aspecten van de taalbeschouwing in de bovenbouw* (pp. 112-130). DCN-cahier 15. Den Bosch.
- Eemeren, F.H. van (2000). Hoe zat het ook al weer met de argumentatieleer? *Levende Talen tijdschrift* 1-1, 4-10.
- Elffers, E., & De Haan, S. (1980). Traditionele en moderne grammatica. Een historisch-methodologische beschouwing. *Spektator* 9-5, 405-432.
- Gein, J.M.P.H. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Diss. RUU. Dordrecht.
- Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat?* Amsterdam.
- Gelderen, A. van et al. (2000). Language Awareness in the Dutch Mother-Tongue Curriculum. In: L.J. White et al. (eds.), *Language Awareness. A History and Implementations* (pp. 57-88). Amsterdam.
- Grezel, J.E. (2002). "Taalkunde is veel meer dan zinsontleding". Interview met emeritus hoogleraar Nederlandse taalkunde dr. M.C. van den Toorn. *Onze Taal* 71 (juni), 162-164.
- Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Diss. KUN. Arnhem.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1999). Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands. *Levende Talen* 537, 122-131.
- Hertog, C.H. den (1973). *Nederlandse Spraakkunst. Eerste stuk. De leer van de enkelvoudige zin*. Ingeleid en bewerkt door H. Hulshof. Amsterdam.
- Holleman, B., & Schilperoord, J. (2001). Taalkunde en taalbeheersing: what's in a name? *Nederlandse Taalkunde* 6-3, 233-238.
- Horst, J.M. van der (1989). De mythe van het taalverval. *Ons Erfdeel* 32-2, 245-248.
- Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist.

- Hulshof, H. (1984). Taalwetenschap en het vak Nederlands. In: W. van Paassen et al. (red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden. Een bundel artikelen over enkele aspecten van de taalbeschouwing in de bovenbouw* (pp. 154-176). DCN-cahier 15. Den Bosch.
- Hulshof, H. (1986). Grammatica in het onderwijs Nederlands. Taalkunde, grammatica-onderwijs en Levende Talen in de periode 1950-1970. *Levende Talen* 411, 289-298.
- Hulshof, H., & Hendrix, T. (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum.
- Hulshof, H., & Hendrix, T. (1997). *Kijk op taal 3: De taalcentrale*. BulkBoek. Amsterdam.
- Klein, M. (1991). De modern taalkundige en zijn publiek. *Levende Talen* 461, 254-256.
- Klooster, W. (2001) *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag: SDU.
- Koenen, L. (1996). Mooi, slim en nuttig. Zeven redenen om van taalkunde een schoolvak te maken. *NRC/Handelsblad*, 21 oktober 1996.
- Kousbroek, R. (1971). *Een kuil om snikkend in te vallen*. Amsterdam.
- Laps, K. (1988). *Lerarenellende. Sonnetten*. Rotterdam.
- Lentz, L. et al. (1984). Taalbeschouwing, een kinderspel. In: H. Lammers et al. (red.), *Taalbeschouwing ter discussie* (pp. 11-23). Enschede.
- Mathijssen, M. (2000). Neerlandicus als zeepzieder. *NRC/Handelsblad*, 14 oktober 2000.
- Moormann, J.G.M. (1936). *De moedertaal. Een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen/Utrecht.
- Muysken, P. (2002). *Waar is de taalwetenschap?* Inaugurele rede Katholieke Universiteit Nijmegen, 22 februari 2002.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkeland onderwijs*. Leuven/Amersfoort.
- Persson, M. (2002). Diep of breed. *De Volkskrant*, 6 juli 2002.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum.
- Riel, W. van et al. (1999). *Taallijnen 3 h/v*. Den Bosch.
- Ritsema, B. (2002). Zonder inhoud. *NRC/Handelsblad*, 19 juni 2002.
- Smits, R. (1988). 't Is me wat. *Kijk*, april, 45.
- Thornton, G. (1986). *Language, ignorance and education*. London.

Tol-Verkuyl, E.M. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing. Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs*. Diss. KUN. Bussum.

Tol-Verkuyl, E. (2002). Youp van 't Hek taalkundig bekeken. *Moer* 2, 50-60.

Toorn, M.C. van den (1998). Misvattingen over taal. *Onze Taal* 67-10, 247-249.

Ven, P.H. van de (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders* 23-2, 7-13.

Verhagen, A. (2000). *Achter het Nederlands. Over interacties tussen taal en achtergrond-cognitie*. Inaugurele rede Universiteit Leiden, 24 maart 2000.

Verkuyl, H. (2001). Taalkunde en taalbeheersing: hoe verder? *Nederlandse Taalkunde* 6-2, 154-156.

Wijk, C. van, & Sanders, T.J.M. (1987). Linguïstische criteria voor tekstkwaliteit. *Levende Talen* 426, 691-697.

Wilmink, W.A. (1967). Poëtisch kookpraatje. *Tirade* 11/126-127, 385-392.

VOG-N (1995). *Advies examenprogramma's havo en vwo. Nederlands*. Den Haag.

Witte, Th. (2002). Vakdidactisch onderzoek als 'go between' tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Lezing op de ORD te Antwerpen, 29-31 mei 2002.

