

Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken

1. Semantisch grammaticaonderwijs: wat vertelt de literatuur ons?

Op de 26^{ste} HSN-conferentie in Brugge heb ik betoogd dat het traditionele grammaticaonderwijs gebaat zou zijn bij een semantische aanpak (Van Rijt 2012). Hoewel onderzoek op grotere schaal wenselijk is, lijken recente kleinschalige onderzoeken uit te wijzen dat dit type grammaticaonderwijs veel voordelen heeft. In *Levende Talen Tijdschrift*, bijvoorbeeld, wordt aangekaart dat:

- resultaten van leerlingen verbeteren door een beter inzicht in de lesstof;
- leerlingen ambiguïteit beter kunnen duiden;
- het bouwen van zinnen volgens bepaalde patronen beter verloopt dan bij de ‘traditionele’ aanpak (Van Rijt 2013).

Een vervolgonderzoek van een leraar-in-opleiding van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, dat zich met name richtte op het meewerkend voorwerp binnen semantisch grammaticaonderwijs, leverde ongeveer dezelfde conclusies op, met als kanttekening dat de verschillen tussen de experimentele groep (semantisch grammaticaonderwijs) en de controlegroep (traditioneel grammaticaonderwijs) laag blijken (Van Duijne 2013).

Minder recent, maar daardoor niet minder belangrijk, is het omvangrijke werk van Van Calcar, die in de jaren 1980 en 1990 ook een semantische aanpak heeft gepropageerd. In één van zijn publicaties wordt gewezen op de plaats van semantiek in grammaticaonderwijs voor NT2-leerders: “[...] Uit het hiervoor gaande kan al blijken, dat net als in de moedertaalverwerving, eerst de semantiek komt, vervolgens de syntaxis en daarna de morfologie” (Van Calcar & Lentz 1998). Ook voor dyslectische leerlingen worden positieve effecten gemeld. Zo wordt in het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* aangegeven dat semantisch grammaticaonderwijs (met name valentiegrammatica – dikwijls de kern van een semantische benadering) leerlingen met dyslexie ten goede komt (Henneman, Kleinen & Smits 2004).

In internationaal onderzoek naar grammaticaonderwijs komt eveneens het beeld naar voren dat een semantische aanpak (waarschijnlijk) effectiever is dan de traditionele, zeker als tot de semantische methode ook het zinsopbouwonderwijs of zinscombinatie

tieonderwijs wordt gerekend. Zo wordt over het verband tussen schrijfvaardigheid en grammaticaonderwijs in de Verenigde Staten het volgende gezegd: “The solution may very well be offered by grammars that show a close, dynamic connection between the forms of grammar and the meanings they convey, including the meanings we most often associate with discourse” (Hancock & Kolln 2010: 35). En over zinscombinatieonderwijs zegt Andrews – hoewel enigszins voorzichtig – over eerder door hem verricht onderzoek: “Essentially, the results were that formal grammar teaching was not effective in teaching writing development; but that sentence-combining (a more practical, compositional approach that included imbedding within as well as combining sentences) looked as though it might be more effective” (Andrews 2010: 91).

Deze conclusie ligt op één lijn met die van Schuurs, die al aan het eind van de jaren 1980 concludeerde dat zinscombinatieonderwijs binnen communicatief schrijfonderwijs effectiever is dan traditioneel grammaticaonderwijs (Schuurs 1988). De conclusies van Hancock & Kolln, Andrews en Schuurs zijn echter alle gebaseerd op wat Hulshof de ‘instrumentele benadering’ van taalkundeonderwijs noemt (Hulshof 2013). Daarin wordt grammaticaonderwijs (dat wat mij betreft ook onder de noemer ‘taalkundeonderwijs’ geschaard kan worden) gezien als een middel dat een bepaald doel dient, namelijk taalvaardigheidsonderwijs. Het is m.i. van belang om op te merken dat deze conclusies ook gelden voor het niet-instrumentele perspectief van grammaticaonderwijs, waarbij taal wordt gezien als een studieobject op zich (taal als belangrijkste cultuurproduct). Grammaticaonderwijs op zich wordt dan beter, zonder daarbij effecten te willen constateren voor het vaardighedenonderwijs. Het drijft ons echter te ver om daar in deze bijdrage al te diep op in te gaan.

2. Semantisch grammaticaonderwijs in de praktijk op het voortgezet onderwijs

Uit het voorgaande mag blijken dat semantisch grammaticaonderwijs – zeker de laatste tijd – tamelijk positief in de belangstelling staat. Op de vorige HSN-conferentie heb ik een voorzet gegeven voor hoe semantisch grammaticaonderwijs eruit zou kunnen zien in het voortgezet onderwijs. In mijn workshop beperkte ik me tot het redkundig ontleden, waarbij alle zinsdelen tot en met de bijwoordelijke bepaling de revue passeerden (op veel scholen traditioneel de brugklasstof). Die workshop en de bijbehorende tekst (Van Rijt 2012) legden meteen enkele belangrijke kanttekeningen bloot:

1. Om semantisch grammaticaonderwijs succesvol te kunnen implementeren in het voortgezet onderwijs, moet aandacht zijn aan een doorlopende leerlijn. Ook zinsdelen zoals het naamwoordelijk gezegde en het voorzetselvoorwerp moeten dan semantisch benaderd worden. Bovendien is er bij serieuze inzet in het onderwijs behoefte aan een leergang (of een ingrijpende aanpassing van het onderdeel grammatica van de huidige leergangen).

2. Semantisch grammaticaonderwijs heeft eigenlijk alleen recht op die naam als ten minste ook aandacht wordt besteed aan taalkundig ontleden. Grammatica is immers breder dan alleen het redekundig ontleden. Een dergelijke uitspraak roept dan weer de vraag op hoe breed de grammatica eigenlijk is, maar uit praktische overwegingen reken ik andere disciplines, zoals fonologie en morfologie, even niet tot de (school)grammatica.

In deze tekst (en zeker ook in de workshop) wil ik aandacht besteden aan bovenstaande kanttekeningen. In de workshop zullen diverse zinsdelen en woordsoorten semantisch beschouwd worden; in deze tekst wil ik me vooral richten op de bespreking van een specifieke woordsoort: het voorzetsel. Eerst zal ik, voor de duidelijkheid, een schematische voorstelling geven van het semantisch onderwijs in redekundig ontleden zoals ik dat tijdens de vorige HSN-conferentie uiteengezet heb (zie figuur 1). Voor een uitgebreide toelichting c.q. verantwoording, zie Van Rijt 2013.

Zinsdeel	Wijze van benaderen
Werkwoordelijk gezegde (spil van de semantische grammatica-didactiek)	Werkwoordvalentie (plaatsen of rollen bij werkwoorden): Nulplaatsig: <i>het</i> regent Eenplaatsig: <i>iemand</i> slaapt Tweeplaatsig: <i>iemand</i> rookt <i>iets</i> Drieplaatsig: <i>iemand</i> geeft <i>iets</i> aan <i>iemand</i> Vierplaatsig: <i>iemand</i> ruilt <i>iets</i> met <i>iemand</i> tegen <i>iets</i>
Onderwerp	Agensconcept (degene die handelingen verricht); zinnen maken bij afbeeldingen/foto's met daarbij degene die <i>doet of is</i> ; onderwerp aanwijzen in zinnen met inversie ('Die melk koopt mijn moeder in de supermarkt'); vreemde zinnen laten maken, met een eigenaardig onderwerp ('De wekker voetbalt').
Lijdend voorwerp	Twee- of drieplaatsenwerkwoorden, werken met vreemde zinnen (gebruikmaken van <i>features</i>): 'Meneer Engelen rookt elke ochtend een lantaarnpaal'; 'De koning downloadde een fles Bordeaux'
Meewerkend voorwerp	Drieplaatsenwerkwoorden, concept 'geven', transitiebeweging (er gaat iets van de een naar de ander, bv. bij <i>geven</i>), negatieve transitiebeweging (bv. bij <i>afpakken</i>), onderscheid meewerkend voorwerp (met transitie) – belanghebbend voorwerp (geen transitie, wel 'ten-behoeve-van-betekenis', bv. 'Hij deed veel <i>voor zijn</i> leerlingen').
Bijwoordelijke bepaling	Zinnen maken bij afbeeldingen/foto's en er plaatsen, tijden, enz. bijzetten.
Algemeen	Zinscombinatieonderwijs. Maak zinnen volgens de volgende patronen: OW – PV – LV – MV.

Figuur 1: Beknopte schematische weergave van semantisch ontleedonderwijs.

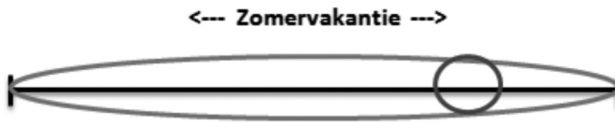
3. Voorzetsels in een semantische grammatica

Als men leergangen Nederlands in hun huidige vorm kritisch onder de loep neemt, kan men niet anders dan concluderen dat het voorzetsel er qua didactiek nogal bekaaid van afkomt; zo mogelijk nog bekaaid dan de andere woordsoorten. Net zoals bij de behandeling van zinsdelen is er vaak sprake van vage definities (of het ontbreken van definities), te beknopte uitleg en slordige en betekenisloze ezelsbruggetjes. Zo staat in *Op Niveau* te lezen: “Om vragen als waarin, waaronder, waarmee, waardoor te kunnen beantwoorden, moet het zinsdeel met een voorzetsel beginnen. Voorzetsels zijn bijvoorbeeld woorden als: *van, na, met, tegen, achter, in, naast, langs*” (112). Dit is een voorbeeld van een omschrijving die vooral uitblinkt in vaagheid en die als klap op de vuurpijl ook nog eens tautologisch geformuleerd is. Ook een variatie op de ‘kastwoordentruc’ of de ‘kooiwoordentruc’ wordt van stal gehaald: “De meeste voorzetsels kun je invullen op de puntjes van de volgende woordgroepen: ‘... de kamer’, ‘...het feest’ of ‘...het bureau’. Een voorzetsel staat nooit los in een zin; het is altijd een onderdeel van een zinsdeel” (112). Hoewel de laatste zin snuffelt aan wat een voorzetsel tot een voorzetsel maakt (in vaktermen: voorzetsels vereisen altijd een complement¹), dekt dit ezelsbruggetje lang niet alle voorzetsels (vul bij wijze van proef maar eens *tijdens, tussen* of *namens* in). In *Nieuw Nederlands* (Barends e.a. 2006) treffen we een iets scherpere definitie (er wordt ook melding gemaakt van achtergeplaatste voorzetsels of achterzetsels!), maar ook in deze leergang is verbetering nog mogelijk.

Een vraag die terecht gesteld mag worden, is of leerlingen met ezelsbruggetjesdidactiek eigenlijk überhaupt iets leren over voorzetsels. Wat weet een leerling immers als hij een bepaald woord op de puntjes kan invullen? Aan de hand van een semantische aanpak kan beter inzicht worden gegeven in wat een voorzetsel nu eigenlijk is (= betekenisvol onderwijs). Ter illustratie zal ik enkele voorbeelden geven, voorzien van een korte toelichting. In de workshop volgt nadere bespreking.

1. Laat leerlingen uitleggen wat zinnen als *Ik stond voor hem in de rij* kunnen betekenen. Er zijn dan ten minste drie parafrases mogelijk:
 - a. Ik stond in de rij voordat hij in de rij stond (voorzetsel = temporeel).
 - b. Ik stond op een plek vóór hem in de rij (voorzetsel = lokaal).
 - c. Ik stond ten behoeve van hem in de rij (voorzetsel = noch lokaal, noch temporeel; de ‘hem’ is dan wellicht iemand die niet in de rij staat).

2. Laat leerlingen een tijdbalk tekenen van het verloop van de zomervakantie (of van iets anders) en vraag hen om erop aan te geven hoe elk van onderstaande zinnen op de tijdbalk terugkomt:
 - a. Van mijn moeder moest ik *tijdens* de zomervakantie mijn kamer opruimen.
 - b. Van mijn moeder moest ik *gedurende* de zomervakantie mijn kamer opruimen.



Figuur 2: tijdbalk bij de voorzetsels *tijdens* en *gedurende*.

Aan de hand van de tijdbalk kan proberen duidelijk worden gemaakt wat het verschil tussen *tijdens* en *gedurende* is: *gedurende* geeft aan dat het kind de hele vakantie lang zou moeten opruimen; *tijdens* geeft simpelweg aan dat het een keer in de zomervakantie dient te gebeuren. (Deze oefening dank ik aan Nard Loonen.)

Bij achtergeplaatste voorzetsels of achterzetsels kunnen leerlingen met een A of B op de volgende afbeelding aangeven welke zin waar thuishoort:



Figuur 3: semantische didactiek bij achtergeplaatste voorzetsels.

Zin A kan in feite overal op het kermisterrein zijn; zin B alleen op de grens van het kermisterrein. Zo ontdekken leerlingen wat de richtingsbetekenis is van achtergeplaatste voorzetsels. Interessant is bijvoorbeeld om te ontdekken hoe ver B van het kermisterrein af kan staan om nog bruikbaar te zijn in deze context (link met taalbeschuwing).

Met deze korte voorbeelden hoop ik aangetoond te hebben dat ook elementen van taalkundig ontleden op vele manieren semantisch aangeboden kunnen worden. Hopelijk kan semantisch grammaticaonderwijs zo steviger het onderwijs in.

Referenties

- Andrews, R. (2010). 'Teaching Sentence-Level Grammar for Writing: The Evidence So Far'. In: Locke, T. (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 91-108.
- Barends, T. e.a. (2006). *Nieuw Nederlands 1 havo/vwo, 4e editie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Calcar, W. van & H. Lentz (1998). "Grammatica voor beginnende NT2-ers". In: P.M. Nieuwenhuijsen (red.). *Elfde conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 61-69.
- Duijne, R. van (2013). 'De effecten van een semantisch georiënteerde ontleedaanpak op de grammaticale kennis en het grammaticaal denken van een brugklas havo op het OBC Junior te Bemmelen in 2013'. Nijmegen: afstudeerscriptie lerarenopleiding Nederlands ILS HAN. Ongepubliceerd.
- Haeseryn, W. e.a. (red.) (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn (2^{de} geheel herziene druk).
- Hancock, C. & M. Kolln (2010). 'Blowin' in the wind. English Grammar in United States Schools'. In: Locke, T. (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 21-37.
- Henneman, K., R. Kleinen & A. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Signalering, diagnose en begeleiding (deel 2)*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep, p. 109-111.
- Hulshof, H. (2013). 'Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie'. In: T. Janssen & T. van Strien (red.). *Neerlandistiek in beeld*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
- Kraaijeveld, R., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld & K. Wentzel (2012). *Op Niveau onderbouw havo/vwo. Basisboek*. Deventer: ThiemeMeulenhoff.
- Loonen, N. (2003). *Stante pede gaande van dichtbij langs AF bestemming @*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Rijt, J. van (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 270-274.
- Rijt, J. van (2013). "Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 1, p. 28-36.

7. Taalkunde en taalbeheersing

Schuurs, U. (1988). “Het nut van zinscombinatie-onderwijs”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 10, nr. 1, p. 59-71.

Noot

¹ De *ANS* maakt ook melding van zogenoemde *intransitieve* voorzetsels en geeft daarbij voorbeelden als ‘Ik haal je vanavond wel *af*’ of ‘Harm zit *boven*’ (Haeseryn e.a.: 460; 507; 916), maar net zoals Loonen (2003) beschouw ik een complement als doorslaggevend voor de voorzetselbenoeming. *Af* wordt door de *ANS* zelf dan ook een voorzetselbijwoord genoemd; *boven* beschouw ik als een bijwoord van plaats.