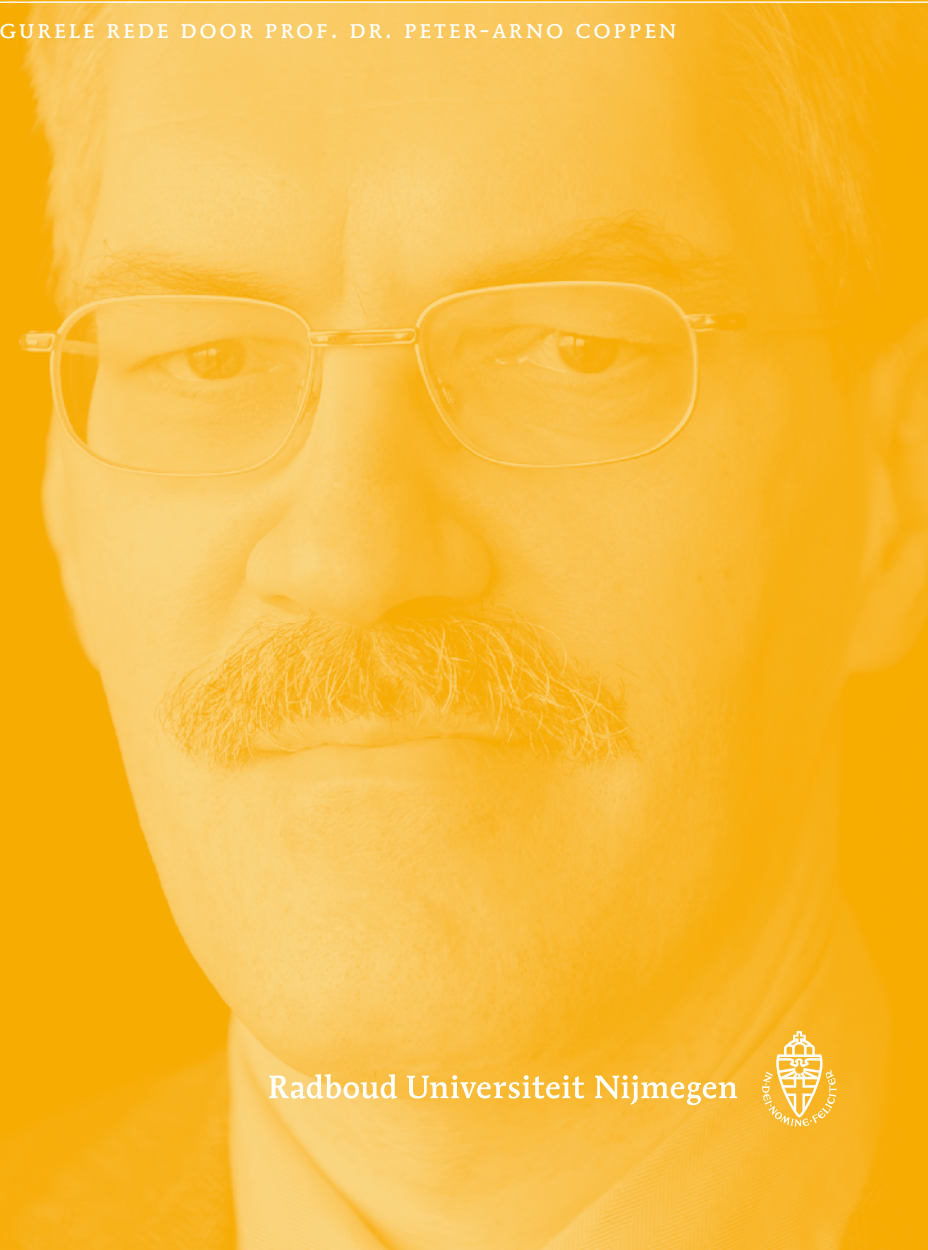


Leren tasten in het duister

INAUGURELE REDE DOOR PROF. DR. PETER-ARNO COPPEN



Radboud Universiteit Nijmegen



INAUGURELE REDE

PROF. DR. PETER-ARNO COPPEN



Wat is het toch met dat grammaticaonderwijs? Iedereen vindt het maar moeilijk, de meesten vragen zich af wat het voor zin heeft en zelfs veel leraren zouden het liever vandaag dan morgen afschaffen en inruilen voor iets anders. In zijn inaugurele rede als hoogleraar Vakdidactiek en schoolvakontwikkeling op de weten-

schapsgebieden taal, cultuur en geschiedenis zoekt Peter-Arno Coppen de verklaring voor deze meningen in een verschil tussen de wetenschappelijke visie op kennis en meer populaire maatschappelijke opvattingen, en in een eeuwenoude tegenstelling binnen de taalwetenschap: het spanningsveld tussen grammatica en taalnorm, en de gedachte dat je moedertaal eigenlijk een vreemde taal is.

Verrassend genoeg weten we vrij weinig over het leerproces bij het grammaticaonderwijs. Dat lijkt dichtgeslibd met allerlei ezelsbruggetjes waarvan niemand meer begrijpt waar ze precies op gebaseerd zijn. Maar wat moet je eigenlijk precies kunnen om een lijdend voorwerp van een onderwerp te kunnen onderscheiden? Dat kan alleen ontdekt worden in behoorlijk vakdidactisch onderzoek.

Dr. P.A.J.M. (Peter-Arno) Coppen (Weert, 1958) is sinds september 2008 hoogleraar Vakdidactiek en schoolvakontwikkeling op de wetenschapsgebieden taal, cultuur en geschiedenis en wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit. Coppen is oprichter en bestuurslid van de Stichting LOC voor Linguïstisch en Letterkundig georiënteerde Computerprogrammatuur. Hij publiceert veel, ook populairwetenschappelijke artikelen, is redactielid geweest van Gramma/TTT, tijdschrift voor taalwetenschap, en is dat nu nog van Onze Taal en Neder-L, elektronisch tijdschrift voor de neerlandistiek.

LEREN TASTEN IN HET DUISTER

Leren tasten in het duister

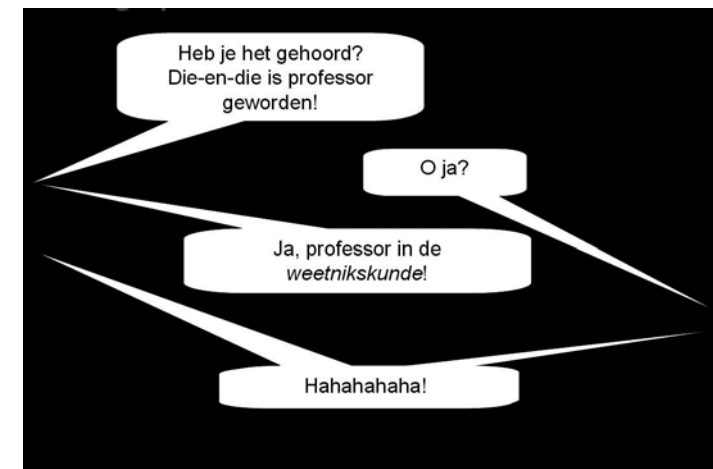
Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Vakdidactiek en schoolvakontwikkeling op de wetenschapsgebieden taal, cultuur en geschiedenis aan de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit Nijmegen op vrijdag 8 mei 2009

door prof. dr. Peter-Arno J.M. Coppen

Vormgeving en opmaak: Nies en Partners bno, Nijmegen
 Fotografie omslag: Bert Beelen
 Drukwerk: Thieme MediaCenter Nijmegen

*Mijnheer de rector magnificus,
 zeer gewaardeerde toehoorders,*

Omdat in een taalkundig proefschrift uit 2004 (Andeweg & De Jong 2004) wordt aanbevolen om in een toespraak alles wat van belang is te vertellen tijdens de eerste drie minuten, zal ik beginnen met een grap. Uit mijn jeugd herinner ik me de anekdote waarin iemand zegt: 'Heb je het gehoord? Die-en-die is professor geworden.' Waarop een ander zegt: 'O ja?' En de eerste antwoordt: 'Ja, professor in de *weetnikskunde*.'



Nou worden grappen nooit beter van een goede uitleg, maar waarom is dit eigenlijk grappig? Daar zijn twee redenen voor aan te wijzen. Een taalkundige reden is dat het woord *weetnikskunde* gewoon een gek woord is. Je hebt *meetkunde*, *scheikunde*, *geneeskunde*, en *geschiedkunde*. Dat zijn allemaal woorden met de stam van een werkwoord als eerste deel: *meten*, *scheiden*, *genezen* en *geschieden*. Maar *weetniksen* is geen werkwoord. Hooguit zou je *weten* als werkwoord kunnen zien en *niks* als het bijbehorende lijdend voorwerp, maar dan nog is het gek, want in dat soort werkwoorden staat het lijdend voorwerp altijd vooraan. Zo zou de kunde van het *pianospelen*, *stofzuigen* of *huishouden* best *pianospeelkunde*, *stofzuigkunde* of *huishoudkunde* genoemd kunnen worden. Maar ons woord is niet *niksweetkunde*, het is *weetnikskunde*.

Je hebt ook woorden als *aardrijkskunde*, *volkenkunde*, *dierkunde* en *taalkunde*, waarbij het eerste deel een zelfstandig naamwoord is. Maar *weetniks* is geen zelfstandig naamwoord. Er bestaan wel zelfstandige naamwoorden als *deugniet* en *weetal*, maar *weetnikskunde* gaat niet over de *weetniks*. Dat *weetniks* is zo te zien een stukje zin, iets als ik weet niks, maar dan met weggelaten onderwerp. Nou zijn er wel relatieve jonge

ISBN 978-90-9024479-2

© Prof. dr. Peter-Arno J.M. Coppen, Nijmegen, 2009

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar worden gemaakt middels druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de copyrighthouder.

woordvormingen als *doe-het-zelfwinkel* en *ik-zie-welmentaliteit*, maar die hebben allemaal een gebiedende wijs of een volledige zin als eerde deel. Dus ook daarvan wijkt *weetnikskunde* af. Zo'n taalkundig gek woord levert misschien niet meteen hilariteit op, het prikkelt wel je taalgevoel.

VEEL GELEZEN

Maar die taalkundige eigenaardigheid is natuurlijk niet de belangrijkste reden waarom *Professor in de weetnikskunde* een grappig effect heeft. Het gaat om het spanningsveld dat er bestaat tussen *professor* en *kunde* enerzijds, en *niks weten* anderzijds. De grap verraaft aldus een populaire opvatting over wetenschap: wetenschap gaat over *veel weten*.

Die opvatting komt ook scherp naar voren in een uitdrukking uit mijn familietaal. Als iemand in mijn familie iets zonder bronvermelding beweert, en iemand anders vraagt: 'Hoe weet je dat?' is het antwoord vaak: 'Gelezen in de oude boeken.'

Ook dat is een oude volkswijsheid: geleerdheid is gelegen in een grote hoeveelheid kennis, en die kennis ligt allemaal opgeslagen in boeken. Hoewel daar ongetwijfeld een kern van waarheid in zit, kan dat uiteraard niet het hele verhaal zijn. Als de wetenschap alleen maar zou bestaan uit het verzamelen van kennis die al in boeken was opgeslagen, zouden we natuurlijk nooit iets opschieten. De wetenschappelijke productie zou neerkomen op het overschrijven van oude boeken in nieuwe tijdschriften. En ook daar mag een kern van waarheid in zitten, dat is niet de kerntaak van het wetenschappelijk bedrijf.

Daarbij komt dat de kennis die in oude boeken ligt opgeslagen natuurlijk maar betrekkelijk is. De meeste nieuwe wetenschappelijke publicaties weerleggen een deel van de oude kennis, waardoor de kans op veroudering snel toeneemt. Hoe ouder een boek, hoe groter de kans dat de daarin opgeslagen kennis achterhaald is.

In werkelijkheid is iedere wetenschapper maar in zeer beperkte mate bezig met de dingen die we al weten. De wetenschappelijke aandacht richt zich juist op het terrein van het onbekende, het domein waarin wij niks weten. Het is ook daar dat de ware wetenschappelijke kunde ligt. Zo bezien is iedere wetenschap in wezen een onderdeel van de *weetnikskunde*, en is dus iedere professor een *professor in de weetnikskunde*.

ONDERWIJS IN ONZEKERHEID

Dit fundamentele karakter van elke wetenschap vormt een probleem in het onderwijs. In het onderwijs, zeker in de beginfase, bestaat een sterke hang naar "zekere kennis." Leerlingen verwachten te leren 'hoe het zit' of 'hoe het hoort' en ze gaan ervan uit dat de leraar dat weet. Het laatste waar leraren behoefte aan hebben is aan allerlei onzekerheden en twijfels. Dat levert een spanningsveld op dat gemakkelijk kan leiden tot frustratie en demotivatie.

In het grammaticaonderwijs, met name het grammaticaonderwijs in de moedertaal, komt deze problematiek wel heel sterk tot uitdrukking. Sinds de ontwikkeling van de schoolgrammatica van Den Hertog eind negentiende eeuw (Den Hertog 1892) bestond

het grammaticaonderwijs in Nederland tot diep in de twintigste eeuw voornamelijk uit het ontleden van woorden en zinnen, en ook vandaag de dag maakt deze activiteit op veel scholen nog een belangrijk deel uit van de lessen Nederlands. Die ontleding van zinnen en woorden gebeurt echter vrijwel zonder uitzondering vanuit de suggestie dat de uitkomst van tevoren vaststaat, als een puzzel waarvan de oplossing in de krant van morgen gepubliceerd zal worden, en waarbij de prijzen bestaan uit een goed rapportcijfer.

Deze gedachte wordt trouwens ook nog wel eens in wetenschappelijke kringen aangetroffen. Populair in taaltechnologische kringen zijn de zogeheten *treebanks*, de grote databanken met teksten die in hun geheel correct ontleed zouden zijn. Door de prestaties van een computer te vergelijken met deze, vaak handmatig gecontroleerde ontledingen kan gemeten worden hoe goed het computerprogramma is. Dat werkt natuurlijk alleen goed als we zeker weten dat de *treebank* alleen maar goede ontledingen bevat. En dat is meestal niet zo.

Computerlinguïsten erkennen natuurlijk wel het feit dat er over sommige ontledingen gediscussieerd kan worden, maar zij lijken toch van mening dat het hier technisch lastige, maar toch met enig menselijk overleg oplosbare incidenten betreft, die bovendien in de statistiek van de grote getallen onder de oppervlakte verdwijnen.

Een schrijnend voorbeeld van deze opvatting maakte ik mee bij het schrijven van een artikel over de vergelijking van de prestaties van een automatische zinsontleder met de ontledingen in een *treebank*. Ik maakte in een voetnoot de opmerking dat deze vergelijking met de nodige relativering bekeken moest worden, omdat de ontledingen in de *treebank* lang niet allemaal correct waren. Dit kwam mij op een heftige reactie te staan van een reviewer, die dat grote onzin vond. Omdat de opmerking in het licht van het hele artikel niet zo heel erg belangrijk was, heb ik daarop die voetnoot maar geschrappt, maar daar heb ik eigenlijk tot op de dag van vandaag spijt van. Toen ik later nog eens op diezelfde *treebank* een steekproef nam van vijftig voorzetselgroepen die ik handmatig controleerde op de vraag welke bijvoeglijk waren en welke niet, telde ik dertien zekere fouten, en nog een handjevol onduidelijke gevallen.¹

ONTLEDEN GAAT ZOMAAR NIET

Wie ooit geprobeerd heeft om een willekeurige tekst compleet taalkundig te analyseren, weet heel goed dat zo iets binnen drie zinnen discussie oplevert. Dat lijkt een overdreven uitspraak, maar hij ligt dicht bij de waarheid dan je zou denken. In de eerste zin van deze rede had ik het over *beginnen met een grap*. Ik zou best een hele middag kunnen doordiscussieren met een willekeurige taalkundige over de vraag of *met een grap* hier een voorzetselvoorwerp of een bijwoordelijke bepaling is. De Algemene Nederlandse Spraakkunst (Haeseryn e.a. 1997) noemt *beginnen met* in een rijtje van gezegdes met een voorzetselvoorwerp, maar zonder enige argumentatie. Je zou echter heel goed kunnen aanvoeren dat *met een grap* een bijwoordelijke bepaling van middel is, vanuit de lezing dat ik begin *met gebruikmaking van een grap*. Aan de andere kant kun je de zin ook omzetten

naar ik *begin ermee dat ik een grap maak*, waarin de bijzin *dat ik een grap maak* niet zozeer een gebruiksvoorwerp is, maar meer het voorwerp van het beginnen.

Misschien vindt u dat een beetje flauw, dat ik een eigen zin als voorbeeld aandraag, daarom zal ik nog een voorbeeld geven uit de troonrede uit 2008, toch een tekst waar je niet echt veel grammaticale onduidelijkheden zou verwachten.

Die troonrede begint aldus: 'Leden van de Staten-Generaal, Nederland kan zelfbewust en met vertrouwen inspelen op de hoge eisen die momenteel aan ons worden gesteld.' Hier begint het ook al in de eerste zin. Wat is de zinsdeelfunctie van *zelfbewust*? Is dat een bijwoordelijke bepaling, op grond van de lezing dat Nederland *op zelfbewuste wijze* kan inspelen op die hoge eisen, of gaat het om een bepaling van gesteldheid, omdat gezegd wordt dat *Nederland zelfbewust* is bij dat inspelen? Voor beide lezingen is wel iets te zeggen.

Iemand zou kunnen aanvoeren dat hier sprake is van een nevenschikking *zelfbewust en met vertrouwen*. Aangezien een nevenschikking doorgaans gelijke delen verbindt, zou *zelfbewust* dezelfde ontleding moeten krijgen als *met vertrouwen*. Omdat *met vertrouwen* bijwoordelijk is, zou *zelfbewust* dat ook moeten zijn.

Dat lijkt een waterdichte redenering, maar daar is toch wel het een en ander op af te dingen. Allereerst is het de vraag of het wel zo zeker is dat *met vertrouwen* bijwoordelijk is. Lijkt dat niet veel op *vol vertrouwen*, dat heel goed een predicaat kan zijn (*wij zijn vol vertrouwen*)? Maar zeker is dat *zelfbewust* hier vervangen kan worden door iets wat zeker geen bijwoordelijke bepaling kan zijn: een beknopte bijzin met tegenwoordig deelwoord. In de zin *Sneijder liep boos kijkend en met grote stappen het veld af* kan *boos kijkend* niet als een bijwoordelijke bepaling gezien worden (je kunt niet "op boos kijkende wijze" het veld af lopen), ondanks het feit dat het in een nevenschikking staat met *met grote stappen*. Met andere woorden: de nevenschikking bewijst helemaal niet dat *zelfbewust* een bijwoordelijke bepaling is.

Het is hier niet de plaats om deze discussie tot een duidelijk einde te voeren. Sterker nog, de constatering dat dit problematisch is, vormt precies het punt dat ik wil maken: Wie een tekst begint te ontleden vanuit de illusie dat de grammaticale beschrijving van elke zin in principe vastligt, raakt snel gefrustreerd. Voor zo iemand zijn die grammaticale discussies maar een hinderlijk uitstel op weg naar de goede oplossing. En frustratie is de doodssteek voor een soepel onderwijsleerproces.

EEN FRUSTRERENDE DISCUSSIE

Een mooi voorbeeld van deze frustratie kwam ik tegen in december 2006 op een internet-discussielijst voor docenten Nederlands. Op die discussielijst waren enkele honderden docenten Nederlands geabonneerd, die elkaar wekelijks een beperkt aantal vragen en discussiepunten voorlegden. Op een gegeven moment plaatste iemand de vraag wat de ontleding was van de zin *Vader is aan het koken*. In de drie dagen daaropvolgend ontlofte de discussielijst bijna in een lawine van tientallen berichten. Ik heb de bijdragen aan de discussie later nog eens uitgeprint, en ze namen ongeveer 75 pagina's tekst in

beslag. Het was alsof een sluimerende belangstelling voor deze kwestie opeens uitbarstte in een eruptie van tegengestelde meningen. De een vond dat in deze zin sprake was van een werkwoordelijk gezegde is *aan het koken*, een ander achtte de benoeming als naamwoordelijk gezegde beter. Argumenten vlogen over en weer, en ergens in de discussie meldde een van de deelnemers zelfs dat hij over deze kwestie persoonlijk had getelefoneerd met de emeritus-hoogleraar Van den Toorn in Groesbeek, overigens zonder dat diens uitspraak een noemenswaardige invloed op de onenigheid had.

De discussie zelf was interessant, om verschillende redenen. Ten eerste blijkt de kwestie zelf in de taalkundige literatuur niet opgelost: de meeste naslagwerken (Van den Toorn 1973, Rijpma & Schuringa 1972, De Vooys 1967, Luif 1998, maar ook het WNT) kiezen voor de naamwoordelijke analyse, waarin *aan het koken* het naamwoordelijk deel van het gezegde is met *koken* als een gesubstantiveerd werkwoord en is als koppelwerkwoord, maar enkele, waaronder de gezaghebbende Algemene Nederlandse Spraakkunst (Haeseryn e.a. 1997, maar ook Paardekooper 1986, Smedts & Van Belle 2003), zien er toch een werkwoordelijk gezegde in, met *koken* als hoofdwkwoord van de zin, *zijn* als een soort hulpwerkwoord en *aan het* als een onduidelijk stukje toevoeging. En vreemd genoeg zijn er ook toch vrij uitgebreide grammatica's (waaronder Den Hertog 1892, Klooster 2001 en Balk-Smit Duyzentkunst 2000) die de hele constructie onvermeld laten.

In de modernere literatuur zijn er niet heel veel publicaties die de *aan-het*-constructie behandelen: Smits (1987) is de eerste die een analyse presenteert in het kader van de generatieve grammatica, waarin hij de *aan-het*-constructie afleidt uit een werkwoordelijke structuur, door het lijdend voorwerp van *koken* te verplaatsen naar de hoofdzin. Dat zou je met enige goede wil een werkwoordelijke analyse kunnen noemen. Van der Horst (2005) geeft een historisch overzicht van het ontstaan van de constructie, evenals Van Pottelberge (2004), waaruit blijkt dat er een voorzetselgroep aan ten grondslag heeft gelegen. Dat lijkt dan weer meer op de naamwoordelijke analyse. Booij (2008) ten slotte geeft een analyse in het kader van de constructiegrammatica, die ook uitgaat van een voorzetselgroep. Echter, hoewel de status van het werkwoord in de constructie overal wel een punt is, interesseert geen van de moderne analyses zich werkelijk voor het verschil tussen naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde.

Een tweede interessante aspect van de discussie vormt de argumentatie van de deelnemers. De meesten zijn hierbij erg resultaatgericht, en geneigd om op basis van het eerste het beste argument al meteen een keuze te maken. De "werkwoordelijke betekenis" (*aan het koken zijn* zou een handeling zijn en geen toestand) is voor de meeste docenten al doorslaggevend. Bovendien vindt men deze analyse didactisch het beste uit te leggen. De keuze voor de naamwoordelijke analyse is meer gebaseerd op een syntactische argumentatie, zoals de vervangbaarheid van *zijn* door andere koppelwerkwoorden (als *blijven*, *lijken*, *schijnen*, *blijken* en *raken*), en dat wordt als een te abstracte redenering gezien. En voor degenen die dan toch een beetje meegaan in die redenering is de onmogelijkheid van *Vader wordt aan het koken* meteen een reden om die hele vervangbaarheid door koppelwerkwoorden in twijfel te trekken (wat natuurlijk onjuist is, om-

dat in dit geval *raken* het koppelwerkwoord is dat worden vervangt, wat bij alle andere naamwoordelijke gezegdes met voorzetsels, zoals *in de war raken*, *op de hoogte raken* ook het geval is).

Een derde reden waarom dit incident zo belangwekkend is wordt gevormd door de opmerkingen van enkele deelnemers naar aanleiding van de discussie. Zo merkte een van de docenten op dat Vader is aan het koken wel ‘een leuk zinnetje voor taalkundigen’ was, maar een ander verzuchtte bij de constatering dat er wel vier oplossingen voorbij waren gekomen: ‘Als we het zelf al niet meer weten...’

Frustratie, voortkomend uit de moeilijkheid om tot een aanvaardbare oplossing te komen, leidt vaak tot het ter discussie stellen van het hele nut van de onderneming, getuige de volgende reactie: ‘Is dit niet stokpaardje rijden voor gevorderden?’ Of: ‘Laat liever wat interessants horen voor vakcollega’s en als je dat niet te melden hebt, besteed je tijd dan aan andere zinnigere zaken.’

Maar er was ook cynisme. ‘Wat een opluchting dat het probleem nu uit de wereld is,’ merkte iemand aan het begin van de discussie op, toen het ergste nog moest komen. En een medewerker van de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling constateerde: ‘Deze geanimeerde discussie bewijst in ieder geval dat grammaticaonderwijs het denken van docenten stimuleert. Helaas is dat ten aanzien van de leerlingen nooit aangetoond.’ Wat hem meteen op een uitbrander kwam te staan van iemand met een blootliggende zenuw die klaagde over ‘pedagogen en ‘onderwijsdeskundigen’ die voorschrijven wat docenten wel en niet moeten doen.’

‘Voor veel leerlingen is deze discussie een gruwel,’ bracht iemand nog in het midden, en een ander voegde daaraan toe: ‘Jammer, want over taal en taalgebruik valt veel interessants te observeren en te analyseren. Interessantere zaken dan de vraag die nu al dagen lang deze site teistert.’ En ten slotte verwoordde een docent de totale wanhoop bij een deel van de collega’s met de vraag: ‘Kan ik me ergens weer van deze rondzendlijst laten verwijderen??’

OEROUDE TEGENSTELLING

Bij nadere beschouwing omvatte deze discussie in een notendop zo ongeveer het hele debat over het grammaticaonderwijs van de laatste halve eeuw. Dit debat laat zich samenvatten in de volgende kritiepunten op het traditionele grammaticaonderwijs:

- Het is te moeilijk (‘als we het zelf al niet weten’)
- Het richt zich op de verkeerde dingen (‘er zijn interessantere zaken over taal te melden’)
- Het heeft nauwelijks nut (‘besteed je tijd aan zinniger zaken’)
- Het is niet leuk (‘voor veel leerlingen een gruwel’)

Dat grammatica moeilijk zou zijn is een denkbeeld dat waarschijnlijk voor een belangrijk deel geboren is uit de boven geschetste frustratie en de misvatting over wetenschap als “weetveelkunde.” Maar er is ook een verklaring vanuit een oeroude tegenstelling uit de geschiedenis van de taalwetenschap, die tevens samenhangt met de tweede stelling, dat het grammaticaonderwijs zich op de verkeerde dingen zou richten.

In zijn werk *Over de opvoeding van kinderen* schrijft de bekende humanistische geleerde Desiderius Erasmus in 1517 ook enkele passages over het grammaticaonderwijs. Hij merkt onder andere op: ‘Ik geef toe dat grammaticaregels aanvankelijk oersaai zijn en eerder een noodzaak dan een plezier.’ Dat komt ons bekend voor. Erasmus heeft het dan over het opdreunen van rijtjes naamvallen, want grammaticaonderwijs in zijn tijd was natuurlijk onderwijs in de Latijnse en Griekse taal. ‘Een hartverscheurend gehuil klinkt door de klas wanneer kinderen dit alles moeten opdreunen,’ schrijft hij vervolgens, en ook daarvan kunnen wij ons probleemloos een voorstelling maken. Het komt allemaal, zo meent Erasmus, omdat de grammaticadocenten op ingewikkelde uitzonderingen en lastige gevallen ingaan voordat de leerlingen eraan toe zijn. ‘Maar,’ zo vervolgt hij ‘het was een ongelukkiger tijd die, toen ik jongen was, jongens kwelde met de *modi significandi* en vraagjes *ex qua vi*, intussen niets anders docerend dan foutief spreken.’²

Het is de moeite waard om deze uitspraak wat nader te bekijken, want hij verwoordt een belangrijk spanningsveld dat door de eeuwen heen zowel de taalwetenschap als het grammaticaonderwijs heeft gekenmerkt. Wat bedoelt Erasmus hier? Blijkbaar huldigt hij de opvatting dat het grammaticaonderwijs vooral ‘foutief spreken’ moet bestrijden, maar wat zijn dan die *modi significandi* en die ‘vraagjes *ex qua vi*’ waar de grammaticadocenten zich in zijn jeugd mee bezighielden?

Het blijkt hier te gaan om een middeleeuwse stroming in de taalwetenschap die bekend staat onder de naam *Grammatica Speculativa* (zie Seuren 1998), De aanhangers van deze theorie (de bekendste waren Boetius van Dacia en Thomas van Erfurt), ook wel de *modisten* genoemd, hadden een taalbeschouwing ontwikkeld op filosofische grondslag. Zij redeneerden dat de wereld om ons heen is zoals hij is (dat noemden ze de *modus essendi*), en dat wij die wereld op een bepaalde manier begrijpen (de *modus intelligendi*). De taal legt een betekenisrelatie tussen die twee modi: de *modus significandi*. Met deze gedachte waren de modisten hun tijd ver vooruit. Het zou tot in de twintigste eeuw duren voordat soortgelijke semantische theorieën werden ontwikkeld.

De modisten waren in feite de eersten die de bestudering van taal als een zelfstandige wetenschap beschouwden. Zij waren ook de eersten die zich afvroegen waaróm de taal is zoals hij is. Zo stelden zij bijvoorbeeld bij de naamvallen in het Latijn de vraag: waar komen die naamvallen vandaan? Op grond waarvan staat het ene woord in de accusativus en het andere in de dativus? Bij het onderwijs stelden zij hun leerlingen bij het gebruik van zo’n naamval steeds de vraag: *Uit welke kracht? (Ex qua vi?)*. Tot ergernis van Erasmus en zijn medestanders, die enigszins geprikkeld opmerkten: ‘Het is niet zo belangrijk te weten op grond waarvan [...] een werkwoord een zekere naamval regeert.

Wij kunnen zeggen dat een Latijns werkwoord de nominatief regeert omdat in vroeger tijden onder de grammatici overeenstemming bestond dat het werkwoord vóór zich de nominatief regeert.³ Dat klinkt een beetje als ‘dat hebben de oude grammatici nou eenmaal zo afgesproken,’ een populaire opvatting die je ook tegenwoordig nog wel eens hoort. En het klinkt ook een beetje als de ‘gelezen-in-de-oude-boeken’-dooddoener die ik boven al besprak.

Deze tegenstelling is treffend, en lijkt van alle tijden. Ook in een hedendaags debat over grammaticaonderwijs zul je snel mensen vinden die het belangrijk vinden om te weten hoe alles in elkaar zit, en anderen die vinden dat het er vooral om gaat te leren hoe het hoort.

In zijn *Western Linguistics* (Seuren 1998) voert Pieter Seuren deze tegenstelling terug tot de Griekse oudheid, waar filosofen zich van oudsher bezighielden met de relatie tussen taal en werkelijkheid, maar waar onder invloed van de Griekse expansie onder leiding van Alexander de Grote in korte tijd een enorme behoefte ontstond aan onderwijs in het Grieks als tweede taal. Omdat Alexander de Grote wereldwijd lokale bestuurders aanstelde met wie in het Grieks gecommuniceerd moest worden, was men gebaat bij een efficiënte didactiek, die buitenlandse barbaren snel het Algemeen Beschaafd Grieks zou bijbrengen.

Uit deze tegenstelling tussen de praktische vreemdetaldocenten en de filosofen ontwikkelden zich twee stromingen van taalwetenschappers: de *analogisten*, die zochten naar regelmatigheden in de taal en die uitzonderingen zagen als hinderlijke en te bestrijden uitwassen, en de *anomalisten*, die juist de onregelmatigheden in de taal benadrukten en taal beschouwden als een natuurlijk fenomeen dat in een milde chaos zichzelf ontwikkelde.

Deze tegenstelling duikt in de geschiedenis van de taalwetenschap én het grammaticaonderwijs steeds weer in de een of andere vorm op. Het is dezelfde tegenstelling als die tussen de *formalisten* (die de nadruk leggen op het formele systeem dat aan de taal ten grondslag ligt) en de *ecologen* (die juist de afwijkingen als een essentiële factor in de taalontwikkeling beschouwen), en tussen de *prescriptivisten* (die de taal voorschrijven zoals zij zou moeten zijn) en de *descriptivisten* (die de taal beschrijven zoals ze zich aan ons voordoet).

Het gaat hier overigens niet altijd om een zwart-witonderscheid. De meeste moderne prescriptivisten hebben tot op zekere hoogte oog voor afwijkingen van de voorschriften, en erkennen uiteraard de mogelijkheden tot taalverandering. En de descriptivisten zoeken natuurlijk ook naar regelmatigheden en zullen onmiddellijk toegeven dat niet elk zinnetje dat in een onbewaakt ogenblik geuit wordt, daarom meteen een ontwikkeling in de taal aankondigt.

MOEDERTAAL ALS VREEMDE TAAL

Daar komt bij, dat de vraag naar ‘hoe het hoort’ vooral een functie had in het vreemdetalenonderwijs. Zoals boven gezegd gingen de opmerkingen van Erasmus uitsluitend over het onderwijs in het Latijn en Grieks. Als je iemand een vreemde taal moet leren, dan is het vanzelfsprekend dat je de nadruk legt op ‘hoe het hoort’. Dat geldt niet alleen voor Latijn en Grieks, maar ook voor de moderne talen. Een Scandinaviër die Nederlands leert zal je moeten vertellen dat je in het Nederlands *het boek* moet zeggen en niet *boek het*, maar ieder zesjarig Nederlandstalig kind weet dat al. Vanaf de Renaissance ontstond echter ook het onderwijs in de moedertaal, waar de behandeling van dit soort grammaticaregels natuurlijk niet op zijn plaats is.

Als je de Erasmiaanse opvatting over taalonderwijs, namelijk vooral aandacht besteden aan ‘correct spreken en schrijven,’ toepast op het moedertaalonderwijs, dan beschouw je dus je moedertaal in principe als een vreemde taal die de leerlingen moet worden bijgebracht. Dat was vanaf de begintijd van de standaardtaal tot omstreeks 1900 nog wel enigszins functioneel. Negentig procent van de kinderen werd toen vóór de schoolgaande leeftijd alleen met dialect geconfronteerd. Voor hen was de standaardtaal dus inderdaad een soort vreemde taal. Maar in de loop van de twintigste eeuw is die situatie wel anders geworden. Tegenwoordig worden kinderen bijna vanaf hun geboorte, in vrijwel heel Nederland en (het Nederlandstalige deel van) België, al ruimschoots met de standaardtaal geconfronteerd. Ze leren die dus op een natuurlijke manier, en ze ontwikkelen er ook een zeker taalgevoel voor.

Dat geldt zelfs in het huidige tijdsgewricht, waarin de taalvariatie binnen de taalgemeenschappen wereldwijd lijkt toe te nemen en de standaardtaal dus weer terug lijkt te keren naar de prerenaissancistische situatie (Van der Horst 2008), waardoor het moedertaalonderwijs steeds meer geconfronteerd wordt met leerlingen die een andere moedertaal hebben dan de standaardtaal. Zelfs in die situatie worden leerlingen nog ruimschoots blootgesteld aan taalaanbod in de standaardtaal.

Dat roept de vraag op wat je die moedertaalsprekers dan wél moet leren van de grammatica. De regels die ze niet beheersen, zult u zeggen. Maar welke zijn dat? En bestaan die wel, regels die moedertaalsprekers niet beheersen? Wat is dan de moedertaal van de mensen die deze regels niet beheersen? Moet het grammaticaonderwijs in de moedertaal de nadruk leggen op ‘correct schrijven en spreken’ of op het aanspreken van het eigen taalgevoel? En is dat dan wel nuttig?

Het onderwijs in de traditionele zinsontleding hinkt een beetje op deze twee gedachten. Het systeem van de zinsontleding is eigenlijk gericht op de vraag naar ‘hoe het zit,’ maar het grammaticaonderwijs wordt meestal toch gezien als onderwijs in ‘correct schrijven en spreken.’ Dat wringt natuurlijk.

Er zijn twee vluchtwegen uit dit dilemma, die allebei hun aanhangers hebben gehad in de discussie van de laatste halve eeuw. Ten eerste zou je het grammaticaonderwijs kunnen richten op de praktische beheersing van de taal: een goede brief kunnen schrij-

ven, inclusief een correcte spelling, een betoog kunnen opbouwen, een argumentatie kunnen beoordelen. Dit lijkt de dominante opvatting in het recente eindrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Expertgroep 2008). Ten tweede zou je het grammaticaonderwijs kunnen verbreden tot een algemenere vorm van taalbeschouwing, met aandacht voor de communicatieve functies van de taal, de taalvarianten of de taalpolitiek. Op die manier zou je het traditionele grammaticaonderwijs kunnen inruilen voor 'zinnigere en interessantere zaken.' Dit is de insteek van bijvoorbeeld Hulshof & Hendrix (1996) en Hulshof e.a. (2006).

Beide vluchtwegen lijken uitermate nuttig. Aandacht voor praktische toepassing, en verbreding tot algemene taalkundige onderwerpen kunnen niet verkeerd zijn. Een keuze voor een van de twee zou eigenlijk niet gemaakt moeten hoeven worden. Maar het belangrijkste is: het zijn helemaal geen vluchtwegen. Want ze heffen de noodzaak tot traditioneel grammaticaonderwijs helemaal niet op.

GRAMMATICA MOET

Ondanks alle ontwikkelingen die het schoolvak Nederlands in de afgelopen decennia heeft doorgemaakt, en ondanks alle, soms heftige discussies over nut en noodzaak van ontleedonderwijs, is iedereen het er uiteindelijk blijkbaar toch over eens dat er een zekere (zij het zo klein mogelijke) aandacht voor de analyse van de taalvorm noodzakelijk is. Volgens de kerndoelen van het basisonderwijs moeten kinderen al het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en de delen van een werkwoordelijke gezegde kunnen onderscheiden. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Expertgroep 2008) heeft hiervan met het oog op de functie voor de werkwoordspelling een nadere specificatie voor het voortgezet onderwijs gemaakt, en stelt voor om dit niet langer *zinsontleding* te noemen, maar *grammaticale begrippen voor werkwoordspelling*. Deze naamsverandering verandert natuurlijk niet de inhoud, maar tekent alleen maar de angstvalligheid waarmee verzekerd wordt dat grammatica geen doel op zich is, en voornamelijk in dienst zou moeten staan van spelling- en schrijfonderwijs.

Ook in het vreemdetalenonderwijs heeft de afgelopen halve eeuw een hevige richtingstrijd gewoed over de beste methode van taalonderwijs. En ook daar is men, nu de stofwolken zijn opgetrokken, het er wel over eens dat een zekere aandacht voor de taalvorm (*focus on form*⁴) goed is voor de taalverwerving. Leerlingen die geleerd hebben naar de vorm te kijken zijn zich beter bewust van die vorm, en gebruiken deze om nieuwe dingen te leren. Zonder aandacht voor de vorm vertoont de taalverwerving een zeker "plafondeffect," dat ook wel *fossilisatie* wordt genoemd. Terwijl woordenschat en vaste formules toenemen, blijven de leerlingen achter op de combinatiemogelijkheden (Thornbury 1999).

Blijkbaar is er toch een zekere aandacht voor de grammatica nodig, of je dat nou *zinsontleding* noemt of *grammaticale begrippen voor* wat dan ook. Dat roept de vraag op naar een goede didactiek. Als je dan toch moet leren hoe je de taalvorm moet analyse-

ren, wat is dan de beste manier om dat te doen? Opmerkelijk genoeg is daar nog maar weinig onderzoek naar gedaan, ongetwijfeld omdat iedereen zich tot nu toe voornamelijk gericht heeft op nut en noodzaak, en reikwijdte van het taalonderwijs. Uit het weinige onderzoek dat er verricht is, voornamelijk in de context van het vreemdetalenonderwijs, zijn alleen wat vuistregels te destilleren, zoals de stelling dat je leerlingen pas moet confronteren met die grammaticaregels waar ze aan toe zijn, en de aanbeveling om de voorbeelden in een rijke context te presenteren (Westhoff 2008).

Die laatste aanbeveling gaat meestal gepaard met de veroordeling van geïsoleerde voorbeeldzinnetjes, maar die lijkt me wat haastig gemaakt. Uiteraard dient een goede didactiek aandacht te besteden aan de zogeheten *transfer*: Leerlingen moeten ertoe worden aangezet om hun grammaticale vaardigheden ook toe te passen op de taal buiten de grammaticalesen en de voorbeeldzinnetjes, dat spreekt vanzelf. Maar de vaardigheid is juist dat je in een tekst patronen kunt aanwijzen die je in isolatie geleerd hebt. Het domweg veroordelen van geïsoleerde grammaticaoefeningen is te vergelijken met het veroordelen van de technische training van een volleybalsmash onder de argumentatie dat je die het beste in de wedstrijd zelf kunt aanleren. Dat is natuurlijk niet zo.

Hoe ziet een goede grammaticadidactiek er dan wel uit? Als net benoemd professor in de weetenkunde moet ik daarop antwoorden 'Ik weet het niet,' maar ik heb wel ideeën over hoe wij te werk moeten gaan om dat uit te zoeken.

GRAMMATICAAL DENKEN

Vakdidactiek is, net zoals alle andere wetenschappen, gericht op een beter begrip van de wereld. De vakdidactiek mag dan gelden als een *toegepaste wetenschap*, die een verbetering van het onderwijs nastreeft, maar dit is hoogstens als een extern, afgeleid doel te beschouwen. Eigenlijk wil ook de didacticus op de eerste plaats weten hoe het leren in elkaar zit. Dat deze twee doelen niet onverenigbaar zijn, is te zien aan de twee uitgangspunten van het zogeheten *designonderzoek* (ook wel *design research* genoemd of *ontwerp-onderzoek*, Gravemeijer & Cobb 2006), een populaire vakdidactische onderzoeksmethode. Het eerste uitgangspunt daarvan is dat je pas iets in zijn voordeel kunt veranderen als je weet hoe het in elkaar zit, en het tweede is dat de beste manier om erachter te komen hoe iets in elkaar zit is om het te veranderen.

Die twee uitgangspunten lijken tegenstrijdig, maar ze geven aanleiding tot een wetenschappelijke cyclus: je verandert iets, en door een analyse van wat er gebeurt ga je het beter begrijpen. Daardoor krijg je een beter idee over wat je zou moeten veranderen om een ander resultaat te krijgen, dat probeer je weer uit, enzovoorts.

Hoewel de methode bestand is tegen een willekeurig begin, is de praktijk natuurlijk dat je dit proces begint vanuit een bestaande theoretische analyse. Dat zou bij didactisch onderzoek van het grammaticaonderwijs ook moeten gebeuren. De vraag zou moeten zijn: wat doe je precies als je aan grammaticale analyse doet? Kun je het ontleedproces zelf ontleden in aparte componenten (de zogeheten *thinking skills*)? Ik denk dat dat

kan, en ik ga het illustreren met wat ik in het begin deed met het woord *weetnikskunde*. Als je een woord of een zin grammaticaal wilt analyseren, moet je je op de eerste plaats bewust zijn van de elementen waar je op wilt inzoomen. In het geval van het woord *weetnikskunde* begint dat met een bewustzijn van de drie elementen *weet*, *niks* en *kunde*. Dat spreekt vanzelf, zult u zeggen, dat kan een kind. Maar dat is natuurlijk juist een aanwijzing dat we op de goede weg zijn. Wat u ongetwijfeld niet beseft hebt, maar wat ik stilzwijgend heb toegepast, is dat van deze drie elementen *weet* en *niks* meer bij elkaar horen dan *niks* en *kunde*. Het is niet *weet* gecombineerd met *nikskunde*, maar *weetniks* met *kunde*. Ook dit wist u onbewust, maar het viel u vast niet op. Grammaticaonderwijs zou erop gericht moeten zijn om dit soort onbewuste kennis naar boven te halen. Grammaticale analyse begint met het zien van delen en samenhang.

Een andere component van grammaticale analyse is *creativiteit*. Elke moedertaal-spreker bezit een schat aan grammaticale kennis die expliciet aangeboord kan worden. Ik deed dat in het begin door in plaats van het woord *weetnikskunde* analoge woorden te verzinnen met een werkwoord op de eerste plaats: *meetkunde*, *scheikunde*, *geneeskunde*, en *geschiedkunde*. Daarna deed ik nog eens hetzelfde met een zelfstandig naamwoord: *aardrijkskunde*, *volkenkunde* en *taalkunde*. Ieder van u kent die woorden, en in principe had ik aan ieder van u kunnen vragen om die kennis aan te boren. Het verzinnen van analoge voorbeelden is een vaardigheid die je heel goed kunt trainen, ook onafhankelijk van een specifieke taalkundige theorie.

Een derde component die ik heb toegepast in mijn analyse van het woord *weetnikskunde* is het manipuleren van de taalvorm. Ik wees erop dat het woord *weetnikskunde* luidde, en niet *niksweetkunde*. Die omzetting, en de beoordeling van dat andere, niet-bestaande woord, is een complexere vaardigheid dan de vorige twee, maar een die essentieel is voor grammaticale analyse. Door het woord te veranderen begrijp je beter hoe het in elkaar zit, en wat er opmerkelijk aan is. De meeste bestaande ontledingstrategieën maken gebruik van een of andere vorm van manipulatie (zoals *Maak de zin vragend*, of *Zet de zin in de lijdende vorm*). Ook het weglaten of vervangen van delen van de tekst valt onder deze component. Het probleem is dat deze manipulaties vaak als ezelsbruggetjes worden gepresenteerd die gericht zijn op een benoemingsresultaat en niet op het leren van de manipulatie zelf.

Deze ontleding van het proces van grammaticale analyse in verschillende componenten komt overeen met wat in andere schoolvakgebieden het vakdidactisch onderzoek naar *vakspecifiek denken* heet. Dit type onderzoek is relatief jong. Het vormt een van de speerpunten in het onderzoek van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit, en het wordt momenteel uitgewerkt in een aantal promotieprojecten naar onder andere *historisch denken* binnen het geschiedenisonderwijs, en *filosofisch denken* binnen het schoolvak filosofie. Het is mijn voornemen om ook het *grammaticale denken* tot onderwerp van onderzoek te maken.

IS DAT WEL “LEUK”?

Maakt dit het grammaticaonderwijs ook *leuk*? Is aandacht voor de taalvorm wel aantrekkelijk genoeg om de moderne leerling te boeien? Ik denk het wel. De Britse taalkundige David Crystal schreef in 1998 een boek onder de titel *Language play*, waarin hij opmerkte dat in alle talen, in alle culturen, bijna alle taalgebruikers het leuk vinden om met taal te spelen. De meeste grappen zijn taalgrappen, en er is geen cabaretier die niet een grappig stemmetje of accent kan nadoen. Spelen met taal, zoals het maken van anagrammen, sinterklaasrijmpjes en tongbrekers is al eeuwen populair bij jong en oud, en wij mogen dus constateren dat mensen het leuk vinden om met de taalvorm bezig te zijn, ook als dit niet direct een aanwijsbaar gunstig effect op hun taalvaardigheid heeft. Grammaticaonderwijs zou heel goed kunnen meeliften op die latente passie voor de taalvorm.

Kritiek op Grammaticaonderwijs

- Het is te *moelijk*. Alleen als je denkt dat we alles al weten. **BUSTED**
- Het richt zich op de *verkeerde dingen*. Blijkbaar zijn die verkeerde dingen *niet zo verkeerd*. **BUSTED**
- Het heeft *nauwelijks nut*. Reflectie op de taalvorm is *wel degelijk nuttig*. **BUSTED**
- Het is *niet leuk*. Aandacht voor de taalvorm is *wel degelijk leuk*. **BUSTED**

Daarmee zijn de vier bezwaren tegen het grammaticaonderwijs besproken. Wie deze oratie in omgekeerde volgorde leest, vindt hierin de volgende weerlegging van die bezwaren: als het grammaticaonderwijs, didactisch verantwoord vanuit het grammaticale denken, aansluit bij de latente passie voor de taalvorm zou het vanzelf *leuk* gevonden moeten worden. Hierdoor verdwijnt waarschijnlijk voor leraar en leerling de vraag naar het *nut* vanzelf al grotendeels. Maar los daarvan is de constatering dat een reflectie op de taalvorm hoe dan ook profijtelijk is. Dat er andere *zinnige* zaken zijn waaraan aandacht besteed kan worden hoeft niet bestreden te worden, maar uiteindelijk wordt toch enige vorm van grammaticaal denken (*focus on form*) voor elk van deze zaken be-

langrijk gevonden. Blijkbaar is de inhoud van die traditionele grammatica niet zo verkeerd. En die *moeilijkheid* van de grammaticale analyse lijkt vooral ingegeven door frustratie die een gevolg is van verkeerde uitgangspunten, namelijk dat wetenschappers alles al weten, en dat wij dát moeten leren. Maar dat moeten wij dus niet leren. Wij moeten juist leren hoe wij het onbekende moeten verkennen, hoe wij moeten tasten in het duister.

DANKWOORD

Aan het eind van mijn rede wil ik graag enkele woorden van dank uitspreken. Allereerst gaat mijn dank uit naar het stichtingsbestuur en het college van bestuur van de Radboud Universiteit Nijmegen voor het in mij gestelde vertrouwen. Ook het bestuur van de Faculteit der Letteren, en in het bijzonder de decaan professor Sars en de vicedecaan professor Jansen ben ik dank verschuldigd voor hun inspanningen om mij als vakdidactisch hoogleraar binnen de letterenfaculteit de samenwerking met het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit toe te vertrouwen. In het verlengde daarvan geldt mijn dank ook de bestuursraad, de algemeen directeur en de medewerkers van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit die mij als wetenschappelijk directeur in hun midden opnamen.

Hooggeleerde Van Bakel, beste Jan! U was mijn promotor in 1991, samen met hoogleraar Henk Verkuyl, hier ook aanwezig, maar ons beider geschiedenis gaat veel verder terug. U haalde mij binnen in het jonge instituut voor Computerlinguïstiek, dat u net vanuit de afdeling Nederlands in het leven had geroepen. Samen bouwden wij daar aan de opleiding Computerlinguïstiek, die later opging in de opleiding Taal, Spraak en Informatica, die inmiddels weer na talloze fusies terecht is gekomen in de opleiding Taalwetenschap. Ik bewaar nog steeds de beste herinneringen aan onze gepassioneerde discussies uit die begintijd, en de privécolleges Gotisch die ik na uw emeritaat bij u thuis heb gevolgd. En ook nu onze discussies meer gesprekken zijn geworden, luister ik met veel belangstelling en respect naar uw opinies en verhalen over de academische mores, die u mij hiermee in zekere zin ook geleerd hebt.

Hooggeleerde Klein, beste Dick! Het doet mij zeer veel genoegen hier ook de man te kunnen noemen die mijn passie voor de grammatica ontstoken heeft. U was ook degene die mij als tweedejaars Nederlands voor de leeuwen wierp toen u mij vroeg om het hoorcollege generatieve grammatica voor 150 eerstejaars 'even over te nemen.' Ik heb veel geleerd van uw bevoegenheid als docent. Ik herinner mij nog goed dat wij in 1981 met een klein groepje studenten bij u thuis het boek *Lectures on Government and Binding* van Chomsky doorploeterden, waarna wij alles wisten wat er op dat moment toe leek te doen.

Hooggeleerde Van den Toorn, beste Maarten! U belastte mij als uw student-assistent met de werkcolleges zinsontleding, die wij destijds beschouwden als een opfriscursus, een opmaat naar het echte taalkundige werk. U pleitte toen al in uw

Nederlandse Grammatica voor een combinatie van de twee, en de inhoud van mijn oratie sluit bij die gedachte aan.

Hooggeleerde Boves, beste Lou! U staat alom bekend als de man die in het helderste zonlicht nog wel een donker wolkje kan ontwaren, maar ik heb regelmatig mogen meemaken dat u door het donkerste wolkendek toch nog een straaltje zonlicht kon zien schijnen. Ik vermoed dat u ons daarmee wilt leren dat alles relatief is, en dat u een hekel hebt aan overhaaste conclusies die niet op zorgvuldig nadenken gebaseerd zijn. En zoals zo vaak het geval is ben ik ook dat hartgrondig met u eens.

Hooggeleerde Levie en Smelik, beste Sophie en Anneke! Ik noem u in één adem omdat u voor mij de verpersoonlijking bent van de succesvolle afdeling Algemene Cultuurwetenschappen die maar liefst drie opleidingen huisvest, en waarbinnen ik de taak van opleidingscoördinator mocht en mag vervullen. Ik zie met bewondering hoe u tegen het economische tij in er nog steeds in slaagt om drie opleidingen van hoge kwaliteit overeind te houden.

In mijn wetenschappelijke carrière heb ik van veel hoogleraren de kunst kunnen afkijken. Ik zou ze het liefst allemaal noemen, maar ik maak een kleine selectie. Van Jan Aarts leerde ik hoe je een vergadering leidt, van Felix Vieregge hoe je een afdeling bestuurt. Van Toni Rietveld en Carlos Gussenhoven hoe je goed kunt samenwerken, en van Pieter Seuren dat er ook taalkundigen zijn met andere zienswijzen dan Noam Chomsky. Ten slotte leerde ik van mijn collega proximus Harry Bekkering hoe je je betrokkenheid bij een opleiding ook in de wandelgangen tot uitdrukking kunt brengen.



Als je op meerdere plaatsen werkzaam bent, zoals ik op de afdelingen Taalwetenschap en Algemene Cultuurwetenschap, en in de redactie van tijdschriften als *Neder-L*, *Gramma/TTT* en *Onze Taal*, dan heb je veel collega's. Sommige ken ik al bijna dertig jaar, andere nog maar een half jaar. Ik kan ze niet allemaal apart bedanken, daarom doe ik het collectief, in de dank die ik uitspreek tot degene van hen van wie het mij zeer spijt dat hij hier vanwege een verblijf in het buitenland niet aanwezig kan zijn. Ik bedoel Theo Bongaerts, met wie ik het meest intensief heb samengewerkt in de aanvraag en begeleiding van een aantal promovendi. Beste Theo, je hoort het niet maar je leest het later wel. In jouw persoon dank ik alle anderen.

In de loop der jaren zijn er verschillende promovendi geweest die ik, vaak samen met anderen, heb mogen begeleiden. Daarvoor hebben ze mij al eens bedankt, maar hier zou ik het eens andersom willen doen.

In nog grotere aantallen dan collega's en promovendi heb ik studenten gekend. Zij vormen een onmisbaar onderdeel van mijn leven, en sommige van de eerste van hen behoren tot mijn beste vrienden.

Nog dierbaarder dan mijn collega's en studenten zijn mijn vrienden en familie. De meesten ken ik al tientallen jaren, en sommige al sinds mijn of hun geboorte. Jullie zitten in mijn hart en in mijn taal, en hebben aldus een groot deel bepaald van wie ik ben. In het bijzonder doet het mij veel genoeg dat mijn beide ouders, en mijn broer en zijn vrouw en twee zonen voor het eerst van hun leven drie kwartier ademloos naar mij hebben geluisterd. Alleen daarvoor al zou ik jullie willen bedanken, maar dat is dan nog maar het begin.

Ten slotte: nu mijn dankwoord zich langzaam van grote erkentelijkheid naar de meer emotionele domeinen heeft ontwikkeld kom ik aan de belangrijkste, wat zeg ik, de enige vrouw in mijn leven: Lia. Een jaar geleden schreef ik een artikel voor het tijdschrift *Onze Taal* over het fenomeen *catchphrases*: citaten uit de populaire cultuur die in de dagelijkse conversatie een nieuwe toepassing hebben gevonden. Ik betoogde daar dat *catchphrases* een sociaal bindmiddel vormen. Hoe meer *catchphrases* je met iemand deelt, hoe groter de band die je met zo iemand hebt. Ik geloof, Lia, dat wij met niemand anders op deze wereld meer *catchphrases* delen dan met elkaar. Een ervan wordt in onze con-

[op achtergrond:]

Maybe I didn't treat you

Quite as good as I should have

Maybe I didn't love you

Quite as often as I could have

Little things I should have said and done

I just never took the time

You were always on my mind

You were always on my mind

versaties vooral door mij gebezigd op momenten waarop ik weer eens iets *niet* vergeten ben (wat best nog wel eens voorkomt). Hij moet eigenlijk gezongen worden, maar dat kan ik beter overlaten aan Willie Nelson, of Elvis Presley, die er een grote hit mee had. Daarom worden de laatste woorden van deze rede, vlak vóóordat ik *ik heb gezegd* zal hebben gezegd, door iemand anders gezongen:

Maybe I didn't hold you

All those lonely, lonely times

And I guess I never told you

I'm so happy that you're mine

If I made you feel second best

Girl, I'm so sorry I was blind

You were always on my mind,

You were always on my mind

Ik heb gezegd.

LITERATUUR

- Andeweg, B. & J. de Jong, *De eerste minuten. Attentum, benevolum en docilem parare in de inleiding van toespraken*. Den Haag, SDU uitgevers, 2004.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. *Grammatica van het Nederlands*. Den Haag: SDU Uitgevers, 2000.
- Booij, G. Constructional idioms as products of language change: the aan het + INFINITIVE construction in Dutch. *Construction grammar and language change*, ed. by Alexander Bergs and Gabriele Diewald, 79-104. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.
- Crystal, D. *Language Play*, Chicago: Chicago University Press, 1998.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, Enschede, SLO, 2008.
- Gravemeijer, K. & P. Cobb, Design research from the learning design perspective, *Educational Design research: The design, development and evaluation of programs, processes and products*. Eds. J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen, 45-85. London: Routledge, 2006.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn, *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne, Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn, 1997².
- Hulshof, H. & T. Hendrix, *Kennis over taal en taalverschijnselen: omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho, 1996.
- Hulshof, H., M. Rietmeyer & A. Verhagen, *Taalkunde voor de tweede fase van het VWO*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.
- Horst, J. van der Progressief 'aan het'+infinities. *Gehugdic sis sammungun thinro; liber amicorum W.J.J. Pijnenburg*, ed. Arend Quak & Tanneke Schoonheim, 131-140. Z.p. 2005.
- Horst, J. van der *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff, 2008.
- Hertog, C.H. *den Nederlandsche spraakkunst. Handleiding ten dienste van aanstaande (taal)onderwijzers*, Amsterdam, W. Versluys, 1892.
- Klooster, W. *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag, SDU Uitgevers, 2001.
- Luif, J. *In verband met de zin*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1998³.
- Moure Casas, A. Sobre el orden de palabras en latín.- II. El orden de palabras en textos retóricos y gramaticales latinos. *Cuadernos de filología Clásica. Estudios Latinos*, anejo II, 61-115, 2007.
- Paardekooper, P.C. *Beknopte ABN-syntaksis*. Eindhoven, eigen beheer, 1986⁷.
- Pottelberge, J. van *Der am-Progressiv : Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen*, Tübinger Beiträge zur Linguistik 478. Tübingen: G. Narr, 2004.
- Rijpma, E. & F.G. Schuringa, *Nederlandse Spraakkunst*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972.
- Seuren, P.A.M. *Western Linguistics. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell, 1998.
- Sheen, R. Key concepts in ELT: 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal* 56/3, 303-305. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Smits, R. (1987). Over de *aan het* constructie, lexicale morfologie en casustheorie. *Grammaticaliteiten*, eds. Corver, N. & J. Koster. Tilburg: Tilburg Studies in Language and Literature 7. 281-324, 1987.
- Smedts, W. & W. van Belle. *Taalboek Nederlands*. Kapellen: Pelckmans, 2003⁵.
- Thornbury, S. *How to teach Grammar*, Harlow: Pearson/Longman 1999.
- Toorn, M.C. van den *Nederlandse Grammatica*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1973.
- Vooys, C.G.N. *de Nederlandse Spraakkunst*. Herzien door M. Schönfeld. Groningen, J.B. Wolters, 1967.
- Westhoff, G. *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, 2008.

NOTEN

- 1 Het ging om voorzetselgroepen in het midden van de zin die onmiddellijk achter een zelfstandig naamwoord stonden. Bij een recente herhaling van deze steekproef op een ander corpus (het NRC-corpus van de Alpino Treebank) telde ik op de 50 eerste gevallen 8 onjuiste beslissingen, en 4 onduidelijke kwesties.
- 2 De oorspronkelijke tekst luidt: *Sed infelicioꝛ erat aetas, quae me puero modis significandi et quaestiunculis ex qua ui pueros excarnificabat, nec aliud interim docens quam perperam loqui*. De letterlijke vertaling dank ik aan Vincent Hunink.
- 3 Het citaat is van een van de Deventer leermeesters van Erasmus, John Sintheim, geciteerd in Moure Casas (2007).
- 4 In de vakdidactische literatuur wordt een subtiel onderscheid gemaakt tussen *focus on form* en *focus on forms*. Met het eerste wordt bedoeld een aandacht voor de vormelijke aspecten van taal in het algemeen, en in combinatie met aandacht voor betekenis en communicatieve functie, en met het tweede een aandacht voor afzonderlijke vormkwesties, zonder daarbij de semantische en communicatieve aspecten te betrekken. Het eerste zou profijtelijk zijn in het vreemdetalenonderwijs, het tweede minder (Sheen 2002).