

# Over het hoe en waarom van ontleedonderwijs

1 januari 1982

Auteur: Arie Sturm

Volume: 01

Nummer: 1

Pagina's: 49-76

## Documenten

- [spiegel\\_jrg01\\_001\\_004.pdf](#)

arie sturm over het hoe en waarom van ontleedonderwijs al weer in de grote hoeveelheid publikaties van voor en tegen standers van ontleedonderwijs lijkt immers alles wel zo ongeveer gezegd te zijn zie voor een overzicht bijvoorbeeld tor-doir en wesdorp 1979 bovendien kun je zo lijkt een moraal van wesdorp 1982 te zijn zonder verricht empirisch onderzoek maar beter he lemaal je mond houden over dat ontleedonderwijs toch zijn de schoenen die ik aantrek niet zo stout en versleten als het lijkt weliswaar heb ik geen empirisch onderzoek gedaan zoals wesdorp 1982 dat beschrijft maar wel enig wetenschapsfilosofisch onderzoek zie voor een verslag daarvan onder andere kerstens en sturm 1979 en sturm en kerstens 1981 dat onderzoek heeft er mede toe geleid dat mij duidelijk is geworden dat het in de hendaagse wetenschapsfilosofie gehanteerde onderscheid tussen zogenaamde interpretatietheorieen en verklarende theorieen een verhelderend licht werpt op de precieze aard van wat bekend staat als de traditionele grammatica en in dat licht komen de antwoorden op de vragen naar het hoe en waarom van onderwijs in die traditionele grammatica ontleedonderwijs dus er mijns inziens toch weer even iets anders uit te zien dan de gebruikelijke een gereede aanleiding om dat publiekelijk duidelijk te maken vond ik in het verschijnen van het artikel ontleedonderwijs op een lerarenopleiding van mark baeyens en hubert schakenbos verder genoemd b s in levende talen 396 1982 p 155 159 niet in de laatste plaats omdat b s daarin mijns inziens ten onrechte over zinnen gesproken 1 in een kwaad daglicht stellen maar ook of vooral omdat zij in dat artikel hun antwoorden formuleren op de vragen naar het hoe en waarom van hun ontleedonderwijs antwoorden die hoewel gebruikelijk mijns inziens niet houdbaar zijn vandaar dat mijn betoog de vorm heeft van een reactie op het artikel van b s 1 het waarom van ontleedonderwijs een van de twee redenen die b s geven voor het waarom van ont 49 spiegel 1 1983 nr 1 49 76 leedonderwijs aan studenten van een lerarenopleiding is dat ze willen dat die studenten zich een oordeel vormen over het nut van ontleedonderwijs daarvoor is nodig aldus b s elementaire kennis van dat ontleden want over iets wat je niet kent moet je je mond houden akkoord maar die reden vormt

mijns inziens geen legitimering om er bij die studenten die zich een oordeel dienen te vormen gedurende een half jaar de methode paardekooper in te stampen zoals b s voorstaan en doen als je je een gefundeerd oordeel wilt vormen over bijvoorbeeld het nut of de gerechtigdheid van het militarisme kun je beter daarover met deskundigen discussieren en er publicaties over lezen dan 14 maanden in dienst te gaan ik mag dunkt me op grond van de da gelijkse krantenstukken over auto ongelukken best van oordeel zijn dat het autoverkeer een onaanvaardbare vorm van russische roulette is zonder dat ik voor de gefundeerdheid van dat oordeel eerst zelf een half jaar in een auto rond moet jakkeren 2 de reden van b s waar het hier om gaat zou mijns inziens dan ook eerder moeten leiden tot een lessenreeks waarin een deskundige uitlegt wat ontleden is in bepaalde vormen van onderwijs waarbij deze zich niet hoeft te beperken tot de methode paardekooper als het goed is is een lerarenopleider moedertaalonderwijs zo n deskundige en als het goed is kan hij 3 in een tijdsbestek dat beduidend korter is dan een half jaar zijn studenten uitleggen wat de essentie van ontleden is dat wil zeggen die studenten de elementaire kennis verschaffen benodigd voor een gefundeerde oordeelsvorming over het nut van ontleedonderwijs die oordeelsvorming kan in mijn ogen beter verder ondersteund worden door het bestuderen en discussieren over de talrijke en interessante publicaties uit heden en verleden van voor en tegenstanders van ontleedonderwijs dan door het ontleden van zinnen ik ben het dus eens met b s dat studenten in een lerarenopleiding positie moeten leren kiezen in de discussie over het ontleedonderwijs maar dat standpunt vormt mijns inziens in de eerste plaats geen reden of legitimering van ontleedonderwijs in een lerarenopleiding zoals b s dat geven wat blijft als reden voor dat onderwijs is de andere die b s naar voren brengen de zogenaamde praktijkschok studenten zullen in hun latere beroepspraktijk vaak geconfronteerd worden met ontleedonderwijs geschrokken door scherpe verwijten van oud studenten die die confrontatie hard viel vinden b s nu dat ze hun studenten bij die confrontatie niet voor schut mogen laten staan met die weinig bevoegen redenen zetten b s mijns inziens wel zich zelf aardig voor schut zoals ze zelf trouwens in voetnoot 2 van hun artikel al aangeven de mogelijkheden voor verbetering van onderwijs en dat veel onderwijs voor verbetering vatbaar is zullen toch ook b s niet ontkennen liggen voor een niet onaanzienlijk deel in handen van lerarenopleiders 4 die vanuit hun deskundigheid en idealen in hoge mate attitudes vormen bij hun studenten ten aanzien van allerlei onderwijsinhouden en onderwijs 50 vormen op hun vakgebied de voornaamste attitude die b s met hun redengeving van hun ontleedonderwijs op hun studenten overdragen is dat je je als onderwijsgevende maar het beste kunt schikken naar bestaande praktijken in het onderwijs een lerarenopleiding mag haar eigen idealen hebben zij moet ook rekening houden met de praktijk schrijven b s dat ben ik met hen eens maar een lerarenopleider die zijn idealen verkwanselt door zijn onderwijs in de eerste plaats zonder meer te laten bepalen door een bestaande onderwijspraktijk is geen goede lerarenopleider daar komt bij dat uit onderzoek naar de problematiek van de praktijkschok hoymayers 1981 blijkt dat die strategie de problemen die met de praktijkschok samenhangen niet kan verzachten uit de opsomming van die problemen in hoymayers 1981 blijkt dat die wel in de laatste

plaats iets te maken hebben met een gebrek aan vakkennis nota bene onder verwijzing naar onderzoek uitgevoerd aan de lerarenopleiding waar ook b s werken zegt hooy mayers onder andere de volgende problemen met betrekking tot de beginfase konden worden verzameld problemen met het houden van orde motiveren van leerlingen het beoordelen van leerlingprestaties en contacten met ouders collega's en schoolleiding vakinhoudelijke tekorten werden daarentegen veel minder gevoeld p 19 het hoeft dan ook niet te verbazen dat de oplossingen die door hooy mayers en andere door hem genoemden worden voorgesteld ter verzachting van de praktijkschok een heel andere richting opgaan en veelomvattender zijn dan de oplossing van b s het vergroten van de vakkennis in het onderwijs aan een lerarenopleiding rekening houden met die voorgestelde oplossingen lijkt mij een serieuze manier te zijn van rekening houden met de praktijk maar de manier waarop b s rekening wensen te houden met de praktijk kan niet gemotiveerd worden met een beroep op de praktijkschok omdat zij aan de kern van de problematiek rond die schok voorbijgaan het lijkt er dus sterk op dat ook de tweede reden van b s voor hun ontleedonderwijs niet houdbaar is 2 het hoe van ontleedonderwijs wat het hoe van hun ontleedonderwijs betreft b s stampen er in een half jaar bij hun studenten een aftreksel van de kleine abn syntaxis van paardekooper in de eerste reden die ze daarvoor geven is wederom het weinig verheffende aansluiten bij de praktijk op veel scholen in brabant en limburg wordt ontleedonderwijs a la paardekooper gegeven ik herinner me uit vroeger tijden opmerkelijke advertenties in dagbladen uit het zuiden des lands daarin kondigde paardekooper zelf aan dat hij gaarne bereid was om gratis aan schoolteams de voordelen van zijn ontleedmethode uit te komen leggen ik vind dat lerarenopleiders wel de laatste personen zijn die hem dit soort missiewerk uit handen moeten nemen 51 men de tweede 5 reden van b s voor hun keuze van de paardekooper methode is dat die grammatica voldoet aan hun eis de grammatica moet voldoende uitgebreid behandeld worden om over het nut van ontleedkennis voor leerlingen te kunnen oordelen hiervoor heb ik al betoogd dat voor een dergelijk oordelen de behandeling van geen enkele grammatica in de zin van er zelf mee leren ontleiden noodzakelijk is 6 maar daarvan afgezien andere bestaande en denkbare ontleedmethoden kunnen natuurlijk ook aan de eis van b s voldoen dat is geen exclusief kenmerk van de methode paardekooper eerder ligt het in de rede te menen dat een rigoureuze beperking tot die methode een oordeelsvorming over het ontleedonderwijs in zijn totaliteit zal belemmeren zie ook sassens 1964 de enige serieuze reden die b s mijns inziens geven voor hun keuze van de methode paardekooper is de derde het ontleedsysteem van paardekooper is vlot leerbaar er zijn goede resultaten mee te behalen in kort tijdsbestek in ieder geval heel wat betere resultaten dan met bijvoorbeeld over zinnen gesproken zo heeft de ervaring b s geleerd ja dat zal best als je personen militaire discipline bij wilt brengen kun je ze beter het handboek soldaat uit hun hoofd laten leren dan geschriften van de actie groep onkruid om erachter te komen dat met over zinnen gesproken niet dezelfde resultaten zijn te bereiken als met de door b s nu gehanteerde ontleedmethode was geen onbedoeld empirisch onderzoek nodig geweest waarvan studenten met onvoldoendes de dupe zijn geworden een gedachtenexperiment dat voor iemand die kennis genomen heeft van de inleiding op over

zinnen gesproken eigenlijk voor de hand ligt was daarvoor voldoende geweest om dat duidelijk te maken moet ik eerst een antwoord geven op de vraag hoe ik de gangbare ontleedsystemen die ik voor het gemak samenvat onder de noemer traditionele taalkunde zie 7 wat volgens mij de aard van die ontleedsystemen is dat antwoord is ook van belang voor de opmerkingen die ik verderop wil maken over de aard van de resultaten die b s met hun ontleedmethode a la paardekooper bereiken 2 1 traditionele taalkunde als waarnemingstheorie door de dwingende argumentatie van kritisch rationalisten als popper wint de laatste tijd in de wetenschapsfilosofie en daar buiten de overigens al eeuwenoude stelling weer veld dat het zogenaamde objectieve onbevooroordeelde theorievrije waarnemen van de werkelijkheid een onmogelijkheid is die stelling staat dus lijnrecht tegenover die van het diepgewortelde logisch positivisme dat zulk waarnemen wel mogelijk is en ook een absolute voorwaarde voor deugdelijk wetenschappelijk onderzoek kritisch rationalisten stellen daar tegenover dat het waarnemen van verschijnselen in de werkelijkheid alleen mogelijk is met behulp 52 van begrippen waarover de waarnemer dient te beschikken begrippen die op goede gronden te beschouwen zijn als theorieën over de werkelijkheid doorgaans worden die theorieën waarnemingstheorieën genoemd of ook wel interpretatietheorieën of zoeklicht theorieën de idee van de noodzakelijke theoriegebondenheid van waarneming verklaart onder andere waarom waarnemers zo diepgaand van mening kunnen verschillen over wat in bepaalde gevallen nu precies waargenomen wordt waar de een een struik waarneemt ziet de ander een boom waar de een een vis waarneemt neemt de ander een zoogdier waar waar de een waarneemt dat de zon beweegt neemt de ander waar dat de aarde draait waar de een een koppel werkwoord waarneemt neemt de ander een zelfstandig werkwoord waar een en ander steeds afhankelijk van de door de betreffende waarnemer gehanteerde 8 waarnemingstheorie en de idee van de theoriegebondenheid van waarneming maakt ook duidelijk dat in tegenstelling tot wat logisch positivisten menen maar in overeenstemming met de praktijk feiten niet zonder meer feiten zijn dat de feiten niet voor zichzelf spreken maar dat er al tijd discussie mogelijk is over de vraag wat in een bepaalde waarnemingssituatie nu precies de feiten zijn op de argumentatie met betrekking tot de noodzakelijke theoriegebondenheid van waarneming ga ik hier niet verder in ik volsta met een verwijzing naar de heldere uiteenzetting daarover in hoofdstuk 5 van het onvolprezen het verschijnsel wetenschap koningsveld 1976 net als bij waarneming in de alledaagse werkelijkheid zal er dus bij empirisch wetenschappelijk onderzoek volgens de these van de theoriegebondenheid van waarneming noodzakelijkerwijs sprake zijn van bepaalde waarnemingstheorieën alleen zullen als het goed is bij dergelijk onderzoek de betreffende waarnemingstheorieën beter gearticuleerd zijn nauwkeuriger geëxpliciteerd naast waarnemingstheorieën kan er in empirisch wetenschappelijk onderzoek sprake zijn van zogenaamde verklarende theorieën dat wil zeggen theorieën die verklaren of althans pogen te verklaren waarom door middel van bepaalde waarnemingstheorieën waargenomen verschijnselen zijn zoals ze zijn en niet anders bijvoorbeeld doordat aannemelijk gemaakt wordt dat noodzakelijkerwijs uit zo'n verklarende theorie volgt dat die verschijnselen zo moeten zijn of doordat aannemelijk gemaakt wordt

dat die verschijnselen zijn zoals ze zijn omdat ze een bepaalde functie vervullen 9 de tweedeling in waarnemingstheorieën en verklarende theorieën maakt een ook voor wat ik wil betogen verhelderende tweedeling in soorten wetenschap mogelijk aan de ene kant is er een soort wetenschappelijk onderzoek waarin bijna alleen of uitsluitend waarnemingstheorieën een rol spelen het doel van dergelijk onderzoek is de gehanteerde waarnemingstheorieën steeds duidelijker te articuleren scherper te stellen die theorieën intern consistent te maken het gebied van ermee waar te nemen en op een geordende manier te beschrijven feiten te vergroten en dergelij 53 ke op dat soort wetenschappelijk onderzoek zijn termen als ordenende wetenschap taxonomische wetenschap observationeel adequate wetenschap van toepassing aan de andere kant is er een soort wetenschappelijk onderzoek 10 waarin ook of vooral plaats is ingeruimd voor de hierboven aangeduide verklarende theorieën het doel van dergelijk onderzoek is om in voortdurende wisselwerking waarnemingstheorie en een verklarende theorie en bij te stellen zodanig dat die twee soorten theorieën steeds beter op elkaar afgestemd raken waardoor een groeiend inzicht ontstaat in het waarom van de te verklaren verschijnselen 11 doorgaans wordt onder verwijzing naar de geschiedenis van de natuurwetenschappen betoogd dat de hierboven onderscheiden twee soorten wetenschappelijk onderzoek elkaar in de tijd opvolgende stadia vormen van naar volwassenheid groeiende wetenschap wat daarvan zij ook in de taalwetenschap is de geschetste tweedeling terug te vinden zo is er taalwetenschappelijk onderzoek waar bijna alleen of uitsluitend waarnemingstheorieën een rol spelen terwijl verklarende theorieën geheel afwezig zijn of minimaal aanwezig uit de publikaties van de deelnemers aan dit soort taalonderzoek blijkt dat het hen erom begonnen is om aan de hand van een gekozen en verdedigde waarnemingstheorie een bepaalde hoeveelheid taalfeiten ordenend te beschrijven om aan te tonen dat de ene waarnemingstheorie tot betere resultaten leidt qua ordenende beschrijving van taalfeiten dan een andere om aan te tonen dat er in een bepaalde waarnemingstheorie inconsistenties voorkomen en die op te heffen door middel van aanpassingen van die theorie om het empirisch bereik van een waarnemingstheorie te vergroten etc ik geef een paar voorbeelden i aan het begin van zijn bekende grammatica den hertog 1972 bespreekt den hertog op p 8 10 drie waarnemingstheorieën aangeduid als de logische de psychologisch historische en de morfologische hij wijst op voor en nadelen van die theorieën en kiest beargumenteerd voor een waarnemingstheorie die een mixture is van de eerste en de derde aan de hand van die theorie ordent en beschrijft hij zo consequent mogelijk de taalfeiten die zijn theorie hem doet waarnemen verklaringsen waarom de beschreven taalfeiten zijn zoals ze zijn ontbreken bij den hertog bijna geheel en waar ze niet ontbreken zijn ze niet ondergebracht in een coherent en geëxpliciteerd kader bovendien zijn ze van functionele aard een soort verklaringen die in de wetenschapsleer op goede gronden niet erg hoog aange slagen worden zie noot 9 op p 144 145 bijvoorbeeld verklaart den hertog het bestaan van zogenaamde onvolkomen zinnen uit onder andere gebrek aan taalvaardigheid bij kinderen en onontwikkelden buitengewone gemoedstoestanden zucht naar korthed en nog een paar losse flodders 12 paardekooper is een excellent voorbeeld van een taalwetenschapper 54 die gangbare waarnemingstheo-

riën grotendeels afwijst zelf een andere ontwikkelt die aanprijst als superieur om vervolgens met een niet aflatende vasthoudendheid de waarnemingen die hij aan de hand van zijn waarnemingstheorie door hem zelf werkhypothese genoemd kan doen te beschrijven 13 in zijn structurele syntaxis de groot 1949 onderneemt de groot een uitgebreide poging om een in zijn tijd gangbare waarnemings theorie zodanig aan te passen dat het empirisch bereik ervan groter wordt zo past hij bijvoorbeeld het centrale begrip zin in de zin van subject predikaatsverbinding zodanig aan dat ook taaluitingen die geen subject predikaatsverbindingen zijn binnen zijn vizier komen en met behulp van andere aanpassingen in zijn theorie op een integrerende manier te beschrijven zijn de proefschriften van roose en bos roose 1964 en bos 1964 leveren fraaie staaltjes van het opheffen van geconstateerde inconsistenties in taalkundige waarnemingstheorieën vooral de inleiding van het proefschrift van roose biedt een treffende illustratie van de hiervoor beschreven kenmerkende eigenschappen van de beschrijvende taalkunde waar het de beschrijvende taalkunde om te doen is blijkt tenslotte glashelder uit het volgende citaat uit het proefschrift van bos p 70 maar nu iets over de verschillen in resultaat het is ons gelukt om al direct bij de eerste analyse bijvoorbeeld paarde koper s type c2 te scheiden in twee verschillende typen met verschillende kenmerken namelijk ons type 1 en ons type 2 waardoor waren we in staat dit te doen doordat we juist niet gebruik maakten van een kenmerk als criterium maar van alle kenmerken van het zinsdeel die we kenden naast die beschrijvende taalwetenschap 14 zijn er de laatste decennia in de taalwetenschap ook duidelijk vormen van verklaren de wetenschap te onderscheiden niet langer gaat het daarbij om het steeds beter waarnemen ordenen en beschrijven van taalfeiten met behulp van steeds betere en verfijndere waarnemingstheorieën maar eerst en vooral om theorieën die verklaren waarom bepaalde taalfeiten zijn zoals ze zijn 15 ook in die vorm van taalwetenschap zijn er discussies over de vraag welke waarnemingstheorie beter is waar de ene onderzoeker functies meent te moeten zien meent de ander hiërarchisch geordende structuren te moeten zien meent een derde zogenaamde thematische rollen te moeten zien maar daarnaast en vooral daaraan gekoppeld spelen er discussies over de vraag welke theorieën betere verklaringen bieden voor de waargenomen verschijnselen theorieën over mogelijke functies theorieën over mogelijke hiërarchische structuren theorieën over mogelijke thematische patronen 16 binnen een zo theoretisch kader zijn er discussies over de in consistentie en verbetering van de gehanteerde waarnemings theorie en het empirisch bereik ervan maar daarnaast en vooral daaraan gekoppeld discussies over de in consistentie verbetering en verfijning van theorieën die de waargenomen verschijnselen verklaren 17 ik volsta hier met een versimpeld voorbeeld in de traditionele taalkunde wordt veelvuldig aandacht besteed aan de vraag of bijvoorbeeld een woord als schrijven in een uitdrukking als het schrijven van een boek een nomen is dan wel een verbum dan wel een verbum als nomen gebruikt of nog iets anders het antwoord op de vraag wordt bepaald door kritische vergelijking van de waarnemingstheorieën die het woord schrijven op de genoemde manieren doen waarnemen en de gevolgen die een bepaalde waarnemingswijze heeft voor de gehanteerde waarnemings theorie in de verklarende taalkunde

wordt dat antwoord niet langer uitsluitend op de genoemde manier bepaald maar ook of met name door voor handen zijnde verklarende theorieën die verklaren dat en waarom schrijven in een geval als het genoemde een nomen is dan wel een verbum etc 18 2 2 de status van over zinnen gesproken terug nu naar het gedachten-experiment wat Thijs Pollmann en ik met het schrijven van over zinnen gesproken hebben beoogd is een inleidend overzicht bieden van de voornaamste termen en begrippen uit de meest gangbare waarnemingstheorieën van met name de traditionele taalkunde we willen daarmee studenten Nederlands in de gelegenheid stellen om waarnemingen aan zinnen te doen die ze in het kader van verschillende onderdelen van hun studie geacht worden te kunnen doen maar daarnaast willen we die studenten ook invoeren in de denkwereld van de traditionele taalkunde hoe beredeneert men bepaalde begrippen en dus waarnemingen wat is de reikwijdte van delen van bepaalde waarnemingstheorieën waar zijn in delen van waarnemingstheorieën inconsistenties te ontdekken het gaat er ons niet in de eerste plaats om om een voorbeeld te geven studenten te leren dat schrijven in het schrijven van een boek een nomen is dan wel een verbum of wat dan ook maar eerder om wat er pleit voor het waarnemen van schrijven als nomen etc en wat ertegen en wat voor eventuele gevolgen een bepaalde beslissing heeft voor andere delen van de waarnemingstheorie 19 als je nu zoals blijkbaar de bedoeling van B.S. is studenten in korte tijd wilt drillen in een ontleedmethode een waarnemings theorie dan kun je op voorhand over zinnen gesproken beter verzwegen laten met over zinnen gesproken in de hand kun je niet zonder meer vragen wat is schrijven in het schrijven van een boek want dat hangt er maar van af ik ben er meer in geïnteresseerd dat studenten kunnen beredeneren waar dat van afhangt dan dat ze zeker menen te weten dat het bijvoorbeeld een nomen is omdat dat in welke ontleedcursus dan ook zo staat of volgens welke oefening dan ook zo is en daarmee kom ik aan een bespreking van 56 de status van het ontleedsysteem dat B.S. hun studenten aanbieden 3 de status van het ontleedsysteem van B.S. het artikel van B.S. bevat zelf een paragraaf waarin onder andere de status van hun ontleedsysteem aan de orde komt veel duidelijkheid schept die paragraaf niet B.S. beperken zich namelijk tot het stellen van twee vragen met betrekking tot die status dat zijn welke kennis over taal levert de verworven ontleedvaardigheid op en wat houdt die vaardigheid precies in 20 over deze vragen en andere waarover straks moeten de studenten van B.S. nadat ze hebben leren ontleden discussieren 21 de antwoorden erop van B.S. zelf ontbreken dus de mijne luiden in ieder geval geen enkele en niets wezenlijks het waar om daarvan zal ik duidelijk proberen te maken aan de hand van een voorbeeld dat B.S. zelf geven ter illustratie van hun aanpak van het ontleedonderwijs dat voorbeeld betreft de behandeling van de zogenaamde voorpv die is kort en krachtig zoek de voorpv de voorpv is dat woord dat voorop komt te staan als je de zin door verschuiving vragend maakt bijvoorbeeld Jan is ziek is Jan ziek bij deze instructie noemen B.S. een probleem een heel bekend zogenaamde vraagwoordvragen maar er zijn natuurlijk veel meer problemen problemen die taalkundig geschoolden mensen die de relevante waarnemingstheorie kennen en dus weten waar ze op moeten letten als flauw zullen bestempelen maar wel problemen die studenten die juist nog moeten leren ontleden dat wil zeggen

die waarnemingstheorie nog moeten leren kennen lelijk op kunnen breken zo niet op hun tentamen dan wel in hun latere beroepspraktijk leerlingen doen immers altijd dingen die ze juist niet moeten doen ik kan als onwetende iedere mededelende zin op verschil lende manieren door verschuiving vragend maken bijvoorbeeld Jan zat op die stoel op die stoel zat Jan waarop zat Jan die stoel zat Jan daarop het onderscheid tussen ja nee vragen en vraagwoordvragen wordt door b s niet genoemd ik kom als onwetende in problemen bij iedere zin die geen pv bevat of een imperatief is waarom doe ik als onwetende iets verkeerds als ik in de zin bij de vraag naar wat we aanbieden ter oefening van de ontleedvaardigheid spelen twee evidente zaken een rol bieden als voor pv aanwijs immers de zin bieden bij de vraag over wat we ter oefening van de ontleedvaardigheid spelen twee evidente zaken een rol aan is een prima vraagzin n b zo onwetend ben ik ook weer niet als ik dit doe ik moet bijvoorbeeld al weten dat bij het verschuiven van een pv van een scheidbaar samengesteld werkwoord het partikel aan het eind van een zin verschijnt ik noem deze problemen en er zijn er nog meer echt niet om flauw te zijn die problemen raken namelijk rechtstreeks aan de 57 status van het ontleedsysteem van b s wat die status betreft je zou met het aclo m advies over grammatica onderwijs aclo m 1978 kunnen zeggen dat de waarnemingstheorie die het ontleedsysteem van b s representeert een aanvechtbare kijk op taal oplevert immers een ontleedsysteem dat bestaat uit instructies zo als de zojuist genoemde waarmee zinnen ontleed kunnen worden doet taal zien als een verzameling losse contextloze zinnen en woorden een abstract systeem van tekens en dat is volgens de aclo m een kijk op taal die aanvechtbaar is ik heb dat altijd een eigenaardig argument tegen ontleedonderwijs gevonden iedere waarnemingstheorie is altijd wel in een of ander opzicht aanvechtbaar te noemen dat geldt voor waarnemingstheorieën die een rol spelen bij de waarneming in het dagelijkse leven bijvoorbeeld de waarnemingstheorie die ons de auto doet zien als een nuttig vervoermiddel dat geldt a fortiori voor waarnemingstheorieën die een rol spelen in empirische wetenschappen en dus in de daarmee samenhangende schoolvakken omdat die de normale werkelijkheid dat wil zeggen de werkelijkheid zoals die waargenomen wordt met behulp van common sense waarnemingstheorieën altijd in een of ander opzicht of een aantal opzichten idealiseren dat wil zeggen zich richten op bepaalde aspecten van de werkelijkheid de natuurkundige waarnemingstheorie die licht doet zien als een verzameling deeltjes en of golven de aardrijkskundige waarnemingstheorie die landen doet zien als hoog en laagvlakten de historische waarnemingstheorie die het verleden doet zien als een opeenvolging van vorsten oorlogen en andere rampen allemaal waarnemingstheorieën die aanvechtbaar zijn maar iedere waarnemingstheorie die er tegenover gesteld wordt om de aanvechtbaarheid op te heffen is op haar manier weer aanvechtbaar de waarnemingstheorie dat taal een concreet interactiesysteem is of een verzameling registers of een verzameling taaldaden of een verzameling geluidsstromen allemaal waarnemingstheorieën die even aanvechtbaar zijn als die welke taal doet zien als een verzameling zinnen taal is namelijk in zeker opzicht een verzameling zinnen althans volgens een gangbare en vrij algemeen verbreide waarnemingstheorie en leerlingen in contact brengen met die waarnemingstheorie kan dus niet zonder meer aanvechtbaar genoemd



worden 22 dat zou pas kunnen als die waarnemingstheorie zelf als onhoudbaar ontmaskerd was laten we zeggen gefalsifieerd zo lijkt het me aanvechtbaar om leerlingen serieus kennis te laten maken met de door mellie uyldeert ontwikkelde waarnemingstheorie met betrekking tot taal volgens welke bijvoorbeeld de overgang is van de e naar de i en behoort bij de neus en de neuswortel waar het menselijke ik ligt het engelse i ai het ik dat zich gaat afzonderen uit de stam of clan dat uit het ei komt ei ei kleine meid i ligt op de kruin en hoort bij de hoge toon van de gil de scream engels en is de beginletter van initiatief inspiratie individu ik 58 ich intuïtie kortom alles wat van buitenaf in ons treedt en het lichaam als werktuig voor de ik uitdrukking gebruikt in tonering op de i is goed voor de grote hersenen en de voorhoofdsholte de ogen het geheugen uyldeert 1980 p 78 79 maar aangezien de waarnemingstheorie volgens welke een taal een verzameling zinnen is niet onhoudbaar is kan niet zonder meer gesteld worden dat je leerlingen niet met die theorie vertrouwd mag maken wel rijst de vraag of er dringende redenen zijn om zulks te doen de enige reden voor b s is het gebeurt toch zo als ik hierboven betoogd heb vind ik dat zacht gezegd nogal mager maar wat ik veel kwalijker vind is dat b s hun studenten slechts in schijn vertrouwd maken met de waarnemingstheorie waar hun ontleedstelsel betrekking op heeft of liever een afgeleide van is slechts in schijn kweken zij begrip van en inzicht in die waarnemingstheorie aan immers over de status van een ontleedstructuur als de hiervoor genoemde kan men lang of kort discussieren de slotsom moet zijn dat het om niets anders gaat dan een foef een truc en een cursus die uit dergelijke instructies bestaat is niets anders dan een trukendoos en iemand die dergelijke instructies heeft leren hanteren heeft daarmee geen wezenlijke kennis over zijn moedertaal verworven geen enkele kennis die hij niet al had en zijn geleerde vaardigheid bestaat alleen uit het kunnen uitvoeren van foefjes en niet uit een echte vaardigheid om de bouw van taaluitingen te kunnen analyseren begrip van wat de term voorpv inhoudt en van de vraag waarom die term doorgaans in taalkundige waarnemingstheorieën met betrekking tot het nederlands wordt gehanteerd kan iemand eerst krijgen als hem duidelijk gemaakt wordt dat niet ieder willekeurig rijtje nederlandse woorden een zin van het nederlands is dat onder zinnen doorgaans rijtjes woorden worden verstaan die een pv bevatten en vooral waarom dat zo is dat in het nederlands in tegenstelling tot in andere talen zo n pv op specifieke plaatsen vooraan in een zin kan staan of ergens achteraan dat met andere woorden het nederlands gedeeltelijk een zogenaamde vso gedeeltelijk een svo en gedeeltelijk een sov taal lijkt te zijn dat met die aspecten talrijke andere volgordeverschijnselen in zinnen samenhangen dat zinnen met een voorpv in bepaalde maar uiteenlopende opzichten anders zijn dan zinnen met een achterpv etc etc niets van dat alles krijgen de studenten van b s te horen ze krijgen alleen een instructie voorgeschoteld die niet leidt tot begrip maar tot gedresseerdheid en dus in zeker opzicht tot resultaat en bovendien gaat het om een slechte instructie de voorpv is het woord dat voorop komt te staan als je de zin door verschuiving vragend maakt is zoveel zeggen als de voorpv is het woord dat voorop komt te staan als je 59 het voorop zet 23 zoals thijs pollmann en ik in over zinnen gesproken nog eens op verschillende plaatsen hebben aangegeven lijden bijna alle foefjes om zinsdelen te vinden aan

het manke ment dat je als hanteerder ervan al wel bijna zeker intuïtief moet weten wat welk zinsdeel is wil je niet ontzettend in de problemen komen Jan is ziek wat is Jan ziek dus ziek lijdend voorwerp etc vandaar dat de problemen die ik hierboven met de trekking tot de voor PV proef signaleerde voor een onwetende niet flauw zijn maar zeer reeel en vandaar volgens mij de veel gehoorde klacht onder ontleedonderwijsgeevenden dat er altijd leerlingen zijn die het nooit leren die komen er zelf blijkbaar niet op waar ze het moeten zoeken en daar kunnen ontleedinstruaties dan niets aan verbeteren 24 Popper heeft in zijn geschriften zie bijvoorbeeld Popper 1972 herhaalde malen hartgrondig gefulmineerd tegen vormen van onderwijs waarin het vaak moeizame bijbrengen van begrip en inzicht vervangen wordt door een makkelijker instrumentalistisch trainen waarbij leerlingen alleen gedrild worden om instruaties te hanteren die dan wel niet leiden tot begrip en inzicht maar wel tot een ogenschijnlijk acceptabel tentamen resultaat 25 het grote bezwaar van Popper tegen deze vorm van onderwijs is dat die niet leidt tot begrip en waar begrip ontbreekt is kritiek op dat begrip onmogelijk en dus vooruitgang leidend tot een dieper inzicht in het voetspoor van Popper maakt koningsveld in het eerder genoemde het verschijnsel wetenschap behartenswaardige opmerkingen over de negatieve aspecten van dit soort onderwijs waarbij duidelijk wordt dat die niet beperkt zijn tot het ontleedonderwijs veel onderwijs is mijns inziens inderdaad gericht op deze africhting die in de technische toepassing veelal het meeste rendement oplevert velen in elk geval ik zullen zich dit punt nog herinneren van het middelbaar onderwijs van elektrische energie heb ik pas in mijn eerste universitaire jaren iets begrepen op de middelbare school heb ik steeds mijn formules trouw geleerd tijdens een repetitie bij elkaar op het blaadje gezet en met enig technisch vernuft steeds goede cijfers gehaald het eindexamen leverde zelfs een vrijstelling op maar begrip van de verschijnselen geenszins p 106 en bij de bespreking van Poppers kritiek op het instrumentalisme heb ik al gewezen op het feit dat het inzicht krijgen in de empirische werkelijkheid in het onderwijs vaak wordt vervangen door het leren manipuleren met formules op zodanige wijze dat het goede antwoord op een gestelde vraag wordt verkregen op den duur krijg je een zekere geoefendheid of techniek en dan lijkt het of je enig inzicht krijgt voor leerlingen is deze situatie uiterst onbevredigend tot ze er tenslotte maar toe overgaan om puur opportunistisch het cijfer 60 als doel te gaan zien inzicht ontbreekt dan omdat de vereiste begrippen niet gevormd zijn ik heb het bange vermoeden dat dit verschijnsel ook in het academisch onderwijs welig tiert p 138 26 dat vermoeden van koningsveld lijkt me door ontleedcursussen als die van B.S. alleen maar bevestigd te worden 27 het hoeft verder nauwelijks betoog dat dit soort onderwijs in lerarenopleidingen zijn uitwerking in het later te geven onderwijs van de aldus op geleiden niet zal missen het leidt mijns inziens onder andere tot het zouteloze en bloedeloze ontleedonderwijs dat velen zich nog uit hun schooltijd herinneren 4 het nut van ontleeden behalve aan de vraag naar de status en de draagwijdte 28 van het door hen onderwezen ontleedsysteem besteden B.S. in hun artikel en in het gedeelte van hun onderwijs waarin ze met hun studenten discussieren over het ontleeden ook aandacht aan de vraag naar het nut van kennis van dat ontleedsysteem wat kun je er mee bereiken opvallend daarbij is dat zo bli-

jkt uit de uiteenzetting van b s in die discussie niet aan de orde komt het di recte nut dat ontleedonderwijs en dan speciaal ontleedonderwijs zoals b s dat geven voor b s zelf heeft goede tentamenresultaten en geen scherpe verwijten van oudstudenten die in hun latere beroepspraktijk niet uit de voeten blijken te kunnen met de traditionele ontleedpraktijk a la paardekooper ook niet aan de orde komt het nut van ontleedonderwijs voor de studenten van b s een goed cijfer en geen praktijkschok kortom de vraag naar het nut en dus het waarom van hun eigen ontleedonderwijs wordt in de door b s geentameerde discussie angstvallig buiten schot gehouden daarmee degradeert de ferme stelling van b s aan het begin van hun artikel dat een lerarenopleiding moeilijk aan de discussie over ontleedonderwijs voorbij kan gaan voor mij tot een gratuite uitspraak een uitspraak die slechts leidt ten behoeve van de gewenste discussie tot het stellen van suggestieve en in ieder geval slechte opdrachten waarover straks met betrekking tot de bekende veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid als hulpmiddel bij het leren spellen vergroting in enigerlei vorm van de taalbeheersing het taalgevoel wat dat ook zij en de taalbeschouwelijke attitude curieus genoeg worden zichtbaar in de discussie niet de even zo vele en even bekende veronderstelde nadelen van ontleedonderwijs en de argumenten tegen de veronderstelde voordelen expliciet aan de orde gesteld dat het b s niet echt erom begonnen is met hun studenten een open en een beetje diepgang hebbende discussie over het onnut van ontleedvaardigheid op te zetten wordt nog duidelijker als ze meedelen dat ze een van de meest genoemde en bediscussieerde veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid 61 namelijk dat het een hulpmiddel zou zijn bij het leren van vreemde talen in het zogenaamde besprekingsgedeelte van hun cursus helemaal buiten beschouwing laten de reden daarvan b s zijn zelf van mening dat het vreemde talen onderwijs maar de eventueel nodig geachte ontleedvaardigheid bij moet brengen bovendien kun je in hun ogen geen ontleedcursus ontwerpen die voor het leren van willekeurig elke vreemde taal even geschikt is en tenslotte het is niet gelukt om op het instituut waar b s werken het grammatica onderwijs te integreren die redeneving is eigenaardig en onthullend eigenaardig in het licht van het feit dat uit het artikel van b s blijkt dat zij van mening zijn dat hun studenten eerst en vooral moeten discussieren over het nut van ontleedonderwijs voor hun toekomstige leerlingen waarom dan ondernemen b s hun studenten de mogelijkheid om een gefundeerd oordeel klaar te hebben als ze in hun latere beroepspraktijk onmin krijgen zoals zo vaak voorkomt met hun collegae vreemde talen over de slechte ontleedvaardigheid van hun leerlingen in zo'n geval doet weinig terzake wat b s vinden en zeker niet wat ze vinden ten aanzien van hun eigen opleiding onthullend is de redenering van b s omdat eruit blijkt dat ze kennelijk van oordeel zijn dat de andere veronderstelde voordelen in derdaad voordelen zijn wellicht ontbreken daarom onder de opsomming van discussie items de argumenten tegen de bediscussieerde veronderstelde voordelen die gedachte wordt verder ondersteund door het voorbeeld dat b s geven van de opdrachten die ze hun studenten geven om aan de hand daarvan te discussieren over de door b s wel ter discussie gestelde veronderstelde voordelen van ontleedvaardigheid het gaat bij dat voorbeeld om het veronderstelde nut dat ontleedvaardigheid zou hebben bij het lezen van ingewikkelde zinnen b s geven vi-

jf van zulke knoerten van zinnen en geven daarbij opdrachten die er samengevat op neerkomen weer te geven wat die zinnen betekenen vervolgens geven b s hun studenten een drietal hulpmiddelen om die opdrachten uit te voeren ten eerste raden ze hun studenten aan de betreffende zinnen te vergelijken met zinnen die je makkelijker vindt dat snap ik niet ik vind bijvoorbeeld de zin ik tik behoorlijk makkelijker dan de zinnen die b s ter overdenking voorschotelen bijvoorbeeld de vijfde ik wil nu dan ook proberen om nader uit te leggen wat ik bedoel als ik zeg dat ik als hypothese heb dat een taal spreken bestaat uit het in overeenstemming met systemen van constituerende regels uitvoeren van taalhandelingen maar vergelijking van die twee zinnen levert mij niet en niemand enige helderheid over de betekenis van de zogenaamde ingewikkelde zin het tweede hulpmiddel dat b s aanreiken bestaat uit de raad om de ingewikkelde zinnen aan de hand van de ontleedcursus te ontleden en daarbij ontleed onderdelen die moeilijkheden opleveren te signaleren die op dracht lijkt me eerst uitvoerbaar als je de te ontleden zin al goeddeels begrijpt als je een zin niet kunt begrijpen kun je 62 bijvoorbeeld moeilijk begrijpen of die zin verandert in een acceptabele ja nee vraag als je een bepaald woord naar voren ver schuift dus voor iemand die de ingewikkelde zinnen niet begriipt levert waarschijnlijk elke ontleedinstructie mechanisch toegepast moeilijkheden op voor iemand die de zinnen wel begriipt is ontleden overbodig het derde hulpmiddel is al even ridicuul als het eerste de studenten wordt aangeraden handboeken over moeilijke zinnen te raadplegen wat ze daarmee in de ogen van b s kunnen bereiken is mij een raadsel ik gebruik bijvoorbeeld het genoemde verzorgd nederlands van hermkens wel eens om er achter te komen hoe ik een bepaald woord moet afbreken maar dat en hoe iemand dat boek kan raadplegen om achter de betekenis van een ingewikkelde zin te komen vermag ik niet in te zien weliswaar worden er in verzorgd nederlands ook zaken behandeld als de beroemde tangconstructie maar als je weet dat een ingewikkelde zin ingewikkeld is doordat ie een tangconstructie bevat kan het niet anders of je hebt die zin al begrepen en dan hoef je geen handboeken meer te raadplegen de opdracht aldus uitgevoerd hebbende moeten de studenten van b s tenslotte proberen een conclusie te formuleren op de vraag als je nou behoorlijk kunt ontleden kun je dan dergelijke zinnen makkelijker begrijpen b s geven zelf al aan dat dat een onzinnige vraag is niet alleen is het verband tussen ontleedvaardigheid en het kunnen begrijpen van zogenaamde ingewikkelde zinnen nog steeds in nevelen gehuld en die nevelen maak je met een opdracht als die van b s hooguit dikker maar ook kun je natuurlijk nooit als je behoorlijk kunt ontleden en dat kunnen de studenten van b s mogen we aannemen nagaan of je een zin moeilijker zou begrijpen als je niet zou kunnen ontleden maar zo delen b s in hun commentaar op de opdracht mee het gaat ons niet om zekerheden maar om nuanceringen van zekerheden als echter elk zicht op welke zekerheid dan ook ontbreekt valt er ook niets te nuanceren toch kan ik me voorstellen dat b s hun klaarblijkelijk doel hun studenten de indruk geven dat hun ontleedvaardigheid van nut is voor het begrijpen van ingewikkelde zinnen enigermate bereiken al discussierend en ontledend zullen die studenten elkaar vast wel voor een aardig deel duidelijk kunnen maken wat de ter over denking aangeboden moeilijke zinnen zo ongeveer inhouden daar door kan de indruk onts-

taan dat het groeiend begrip van die zinnen iets te maken heeft met het kunnen ontleden ervan op die indruk sturen b s in ieder geval met hun opdracht aan maar die indruk is wel als hij ontstaat volstrekt vals ik kan de vijf door b s aangeboden zinnen ten naaste bij allemaal goed begrijpen ik kan ook tamelijk goed ontleden al zeg ik het zelf maar als ik iets zeker weet dan wel dat die twee zaken niets met elkaar te maken hebben 29 de eerste van die vijf zinnen kan ik begrijpen omdat ik weet dat psycholinguïsten ter adstructie van het feit dat het menselijke taalverwerkingsmechanisme ook zo z n beperkingen kent wel eens monstrumzinnen construeren waarin herhaalde malen een zin centraal in een andere is ingebed ik weet dus waar ik op moet letten en kan me met zo n curiositeit vermaken maar het is onzinnig en misleidend om het te doen voorkomen dat mensen anders dan ter verduidelijking van een taalkundige hypothese dus zeg in normaal taalgebruik dergelijke zinnen uit hun pen zouden kunnen krijgen en het is dus ook onzinnig en misleidend om studenten te laten discussieren over de vraag of ze bij het begrijpen van zinnen die speciaal gemaakt worden om aan te tonen dat ze onbegrijpelijk zijn iets aan hun ontleedvaardigheid hebben de overige vier zinnen van b s zijn ten opzichte van de eerste normaal te noemen ook die begrijp ik niet omdat ik ze kan ontleden maar omdat ik vermoed of bij een paar zeker weet wat de context is waaruit de zinnen gehaald zijn of thuis zouden moeten horen indien nodig hadden b s hun zinnen dan ook beter kunnen gebruiken om het belang van een context voor het begrijpen van een zin te verduidelijken of om duidelijk te maken dat zinnen onbegrijpelijk kunnen zijn voor een lezer die niet voldoende is ingevoerd in het vakgebied en de daarbij behorende vaktaal waarop die zinnen betrekking hebben of een lezer wiens woorden schat in het algemeen ontoereikend is een van de zinnen van b s bevat typische spreektaaleigenaardigheden herhaling zichzelf hernemen zodanig dat die zin evident ongrammaticaal genoemd kan worden die zin maakt dus duidelijk dat zelfs ongrammaticale zinnen begrijpelijk kunnen zijn maar niet natuurlijk dat daarbij een bewuste ontleedvaardigheid een rol zou spelen kortom de zinnen uit de opdracht van b s zijn voor een taalbeschouwersles wellicht interessant ze demonstreren niet en kunnen ook niet demonstreren dat voor het begrip ervan bewuste ontleedvaardigheid van nut is in tegenstelling tot wat b s kennelijk met hun opdracht suggereren 30 maar stel nu eens dat ontleedvaardigheid wel in enig opzicht van nut zou zijn voor het begrijpen van ingewikkelde zinnen dan nog zou het moeten gaan niet om een vaardigheid die bestaat in het mechanisch toe kunnen passen van ontleedinstructies maar om echt begripvol kunnen ontleden immers juist met ontleedinstructies als die van b s kun je bij ingewikkelde zinnen weinig uitrichten zoals ik hiervoor al betoogde omdat dat wat die zinnen ingewikkeld maakt nu juist is onder andere dat er in te vinden is wat je met die ontleedinstructies niet zoekt en niet of met moeite te vinden is wat die instructies de gebruiker ervan wel laten zoeken zoals deze zin zelf zou kunnen demonstreren maar in de tweede plaats als er sprake was van enig nut begripvolle ontleedvaardigheid voor tekstbegrip dan zou dat er mijns inziens niet voor pleiten om leerlingen ten behoeve van beter tekstbegrip een aparte cursus ontleden voor te schotelen met b s ben ik het eens dat het vreemd talen onderwijs vooralsnog 31 het beste zelf uit kan maken welke ontleedtermen leerlingen met betrekking tot

64 dat onderwijs moeten beheersen alsmede het beste zelf die termen aan kan leren geïntegreerd in het onderwijs in de vreemde taal maar als dat zo is dan geldt natuurlijk ook dat eventuele ontleedvaardigheden die het tekstbegrip ten goede zouden komen niet zouden vragen om een aparte ontleedcursus maar het beste binnen het kader van het onderwijs in tekstbegrip aan de orde gesteld zouden kunnen worden hetzelfde geldt met name voor het spelonderwijs b s laten hun studenten wel discussieren over de vraag of ontleedvaardigheid van nut is voor het spelonderwijs maar niet over de kwestie of als die vraag bevestigend beantwoord wordt er dan ook een aparte cursus ontleeden vereist is mijns inziens kan iemand die op grond van een gefundeerd oordeel uit de vele mogelijkheden kiest voor een spellingmethode waarbij gebruik gemaakt wordt van termen uit de traditionele taalkunde die termen het best want het vruchtbaarst aanleren binnen het kader van het spelonderwijs het bekende gevaar van systeemscheiding en zogenaamde transferproblemen wordt aldus vermeden hoe men het ook draait of keert het nut van aparte cursussen ontleeden voor onderdelen als tekstbegrip en spellen lijkt mij aantoonbaar afwezig datzelfde geldt dunkt mij a fortiori voor het vermeende nut van ontleedvaardigheid voor de produktieve taalvaardigheid ook hier is het op een verantwoorde manier aantonen van dat nut weer onmogelijk zoals ook b s onder verwijzing naar publikaties van Meuffels opmerken maar daarvan afgezien ik heb zelfs nog nooit op een onverantwoorde manier zonder een daartoe ontworpen design zeg maar losjesweg kunnen vaststellen dat iemand die een cursus ontleeden achter de kiezen had ineens een taalvaardigheid aan de dag legde waarover naar huis te schrijven viel terwijl ik toch langzamerhand een representatief te achten aantal studenten ontleedonderwijs heb gegeven nu kan het natuurlijk zijn dat ik geen goed ontleedonderwijs geef 32 maar ik heb ook nog nooit een collega ontleedgevende in den lande met betrekking tot een concreet persoon zulk een getuigenis horen geven 33 wat blijft waar het gaat om het nut van ontleedvaardigheid is het vermeende nut voor taalgevoel en taalbeschouwelijke attitude voor zover ik me daar iets bij kan voorstellen wordt daar mijns inziens niets anders mee bedoeld dan dat het leren van ontleeden de leerlingen kennis laat maken met een bepaalde waarnemingstheorie waarmee met name in de traditionele taalkunde naar een bepaalde deel van de werkelijkheid namelijk de moedertaal gekeken wordt zodat die leerlingen met dat onderwijs een bepaalde waarnemingswijze wordt bijgebracht waar ze dan al of niet belangstelling voor kunnen hebben kortom de stelling dat ontleedvaardigheid van nut is voor taalgevoel en taalbeschouwelijke attitude komt neer op de stelling dat leren ontleeden van nut is of kan zijn voor het kunnen ontleeden dat lijkt me evident de vraag waar het bij de discussies omtrent het nut van ontleeden zoals b s die met hun studenten willen voeren om draait luidt 65 mijns inziens dus is het wenselijk of nodig om leerlingen in een bepaalde vorm van onderwijs te leren kijken naar taal met behulp van juist de waarnemingstheorie van de traditionele taalkunde die vraag wordt door b s in het besprekingsgedeelte van hun ontleedcursus omzeild niet toevallig maar systematisch dat vind ik een slechte zaak b s geven zo hoog op van de methode paardekooper niet alleen omdat ze er zulke goede resultaten mee bereiken bij hun studenten maar ook omdat ze naar eigen zeggen zelf pas op gevorderde leeftijd

vlot hebben leren ontleden toen ze kennis maakten met die methode uit eigen ervaring weet ik dat je in een zekere euforie kunt geraken als het je op een gegeven moment lukt om vlotweg volgens rigide instructies haakjes streepjes etc in om en onder zinnen te plaatsen maar het grote gevaar van die euforie is dat je het zicht ontnemt op wat je nu eigenlijk aan het doen bent bij het plaatsen van die ontleedtekens ik heb zelf op mijn vrij jeugdige leeftijd vlot leren ontleden met de methode paardekooper maar wat ontleden nu eigenlijk is en waarom je je ermee zou bezighouden daar ben ik pas iets over te weten gekomen op gevorderde leeftijd toen ik ophield met het plaatsen van ontleedtekens en na ging denken over de vraag wat ik daarmee eigenlijk aan het doen was 5 slot ik vind al met al dat de manier waarop b s ontleedonderwijs geven en zij niet alleen geen goede manier is en dat de legitimering voor die manier van b s onvoldoende is en ik vind dat b s bij de discussie over de vraag naar het nut van ontleedonderwijs in het algemeen de verkeerde vragen stellen en onhoudbare antwoorden daarop geven of althans suggereren terwijl ze de vraag waar het bij die discussie mijns inziens over zou moeten gaan niet stellen die vraag namelijk waarom zou je leerlingen kennis laten maken met de waarnemingstheorie en van de traditionele taalkunde kan ik met betrekking tot het onderwijs waar ik werkzaam ben het universitaire onderwijs in de neerlandistiek makkelijk be antwoorden omdat in diverse onderdelen van dat onderwijs niet zonder reden delen van die waarnemingstheorie en gebruikt worden om bepaalde taalverschijnselen te onderzoeken mijn antwoord op de vraag hoe dan dat onderwijs in de waarnemingstheorie en van de traditionele taalkunde gestalte moet krijgen is te vinden in over zinnen gesproken mijn antwoord op die hoe vraag wil ik ook betrekking laten hebben in aangepaste vorm op andere vormen van onderwijs zelfs op alle omdat ik vind dat in alle vormen van onderwijs het enkel en alleen op africhting gericht leren uitvoeren van instructies zoveel mogelijk tegengegaan moet worden mijn antwoord op de waarom vraag strekt zich echter natuurlijk niet zonder meer uit tot andere vormen van onderwijs dan 66 het universitaire hoewel een noodzakelijke voorwaarde voor het geven van goed moedertaalonderwijs volgens mij is dat de onderwijsgever goed taalkundig geschoold is ben ik mij ervan bewust dat met name met betrekking tot het algemeen vormend onderwijs die waarom vraag lastig op een fundamentele manier te beantwoorden is lastiger in elk geval dan b s het hun studenten en zich zelf doen voorkomen even lastig wellicht als de vraag waarom in dat onderwijs biologie gegeven wordt aardrijkskunde natuurkunde etc ik bedoel dit het lijkt me geen nieuwlichterij maar meer van alle tijden te stellen dat in dat onderwijs vakken en onderdelen daarbinnen verdeeld kunnen worden in twee categorieën vakken of onderdelen daaruit waaraan leerlingen iets hebben die van aanwijsbaar nut zijn of geacht worden voor hen als bijvoorbeeld spelonderwijs rekenonderwijs gymnastiek en dergelijke en vakken of onderdelen daaruit waarvan leerlingen kennelijk om wat voor reden dan ook iets dienen te weten zonder dat dat direct aanwijsbaar nut voor hen oplevert vakken waarin leerlingen op hun niveau inzicht gegeven wordt in het hoe en waarom van verschijnselen uit deelgebieden van de werkelijkheid in en om hen heen zoals aardrijkskunde biologie en dergelijke steeds weer of misschien zelfs steeds meer zie bijvoorbeeld het overzicht in kroon

1982 wordt taalbeschouwingsonderwijs in zijn geheel kennelijk geacht te behoren tot de eerste hierboven aangeduide categorie vakken 34 leerlingen dienen wat te hebben aan taalbeschouwingsonderwijs maar als dan elke keer weer onduidelijk blijft hoe dat bereikt kan worden en of dat überhaupt bereikbaar is dan wordt het wellicht tijd mede gelet op recente ontwikkelingen in de taalwetenschap taalbeschouwingsonderwijs op te gaan vatten als een vak van de tweede categorie een vak dat leerlingen op inzichtgevende wijze vertrouwd maakt met het hoe en waarom van niet het eerste het beste deelgebied van hun werkelijkheid door op hun niveau duidelijk te maken wat taal is wat een taal is wat taalgebruik is en door welke factoren dat bepaald wordt wat taalleren is etc dat bij de inrichting van zulk onderwijs de vraag naar het nut ervan niet meespeelt kan dat onderwijs mijns inziens alleen maar ten goede komen culemborg maart 1982 arie sturm noten ik dank jacqueline frijn voor haar steun en commentaar bij het schrijven en typen van dit artikel ook met een aantal kritische opmerkingen van jan sturm heb ik mijn voordeel gedaan 1 door b s aangehaald als pollmann en sturm 1977 in 1980 is de derde oplage van de tweede herziene druk verschenen nu 67 een belangrijke afnemer uit tilburg het kennelijk laat afwe ten zal een derde druk nog wel eventjes op zich laten wachten 2 trouwens als b s echt de consequentie trokken uit wat ze zeggen zouden ze hun studenten eerst een tijdje les moeten laten geven in ontleden aan leerlingen uit het voortgezet onderwijs alvorens hen zich te laten occuperen met oordeelsvorming over het nut van ontleden 3 ik gebruik hier en in vergelijkbare gevallen het pronomen hij evenals het pronomen zijn zonder daarmee te impliceren dat het antecedent van dat pronomen per se een persoon van het manlijk geslacht als referent heeft of moet hebben in mijn taalgebruik is het pronomen hij in de bedoelde gevallen van verwijzing indifferent qua geslacht in dat van iemand als wim van calcar blijkbaar niet in een recente publikatie van calcar 1981a gebruikt hij in bedoelde gevallen van verwijzing consequent het pronomen zij en haar als hij denkt daarmee een bijdrage te leveren aan de emancipatie van personen van het vrouwelijk geslacht heeft hij mijns inziens wel een erg naïeve kijk op de verhouding tussen taal en werkelijkheid overigens is de vorm van ontleedonderwijs die van calcar in genoemd artikel uiteenzet mij heel wat sympathieker dan die van b s de reden daarvan zal verderop in de tekst duidelijk worden 4 hoe je de school ook ziet als koploper of als volger van maatschappelijke veranderingen de school verandert en leraren zullen daaraan gemiddeld 20 jaar lang moeten kunnen bijdragen vooral via lerarenopleidingen zijn volgens miiller fohrbrodt nieuwe ideeën op relatief eenvoudige wijze te drop pen in het onderwijsveld door deze ideeën in elk geval de praktisch bruikbare daarvan mee te geven aan jonge leraren hoymayers 1981 24 5 voor de goede orde in de ordening van b s zelf is het de derde reden 6 verderop in het artikel van b s blijkt trouwens dat de hoeveelheid grammatica die ze behandelen in feite bepaald wordt aan de hand van het criterium wordt een bepaald verschijnsel in meer dan 70 van de in het onderzoek van tordoir en wesdorp 1979 a s bevraagde lbo en mavo scholen behandeld dan vonden wij dat een beslissend argument om het verschijnsel ook in de cursus te bespreken de hoeveelheid kennis van grammatica benodigd om in een lerarenopleiding te kunnen oordelen over het nut van ontleden blijkt aldus op een



spec taculaire manier samen te vallen met de hoeveelheid kennis van grammatica die de studenten van b s in hun latere be roepspraktijk wellicht nodig zullen hebben waarom dat zo is blijft duister ook duister blijft waarom de disparate hoeveelheid feiten waarop die kennis betrekking heeft vgl tabel 3 5 a en b uit tordoir en wesdorp 1979 nu juist 68 vraagt om een keuze voor de methode paardekooper 7 zie voor dat antwoord ook de inleiding op over zinnen gesproken hoewel wat ik hier ga zeggen niet geheel samenvalt met wat in die inleiding staat 8 vaak wordt de term waarnemingstheorie alleen gebruikt voor die theorieën die de menselijke waarneming gewild of onge wild sturen en die niet dan met grote wetenschappelijke inspanning veranderd kunnen worden het standaardvoorbeeld hierbij is dan het geocentrisch wereldbeeld en de overgang van dat beeld naar een heliocentrisch wereldbeeld bij dat soort waarnemingstheorieën is het dus zacht gezegd nog al eigenaardig om te spreken van het hanteren ervan hier gebruik ik de term waarnemingstheorie ook of vooral als synoniem voor de verschillende opzichten waaronder naar een bepaald verschijnsel gekeken kan worden 9 zie voor een uiteenzetting over het verschil tussen nomologisch deductieve verklarende theorieën en functioneel verkla rende theorieën met name in de taalkunde sturm en kerstens 1978 10 vaak wordt beweerd dat slechts dit soort onderzoek aanspraak mag maken op het predikaat wetenschappelijk die bewering drukt mijns inziens echter niet meer uit dan een bepaalde smaak 11 zie voor illustratieve voorbeelden van dergelijk verklarend wetenschappelijk onderzoek in de natuurwetenschappen bij voorbeeld koningsveld 1976 en rip 1978 12 inconsistenties binnen een bepaalde waarnemingstheorie worden niet altijd opgeheven door de theorie te veranderen maar ook wel door het bestaan van de feiten die een inconsistentie aan het licht brengen te ontkennen waar dat in de taalkunde gebeurt ontstaat het bekende prescriptieve karakter van een grammatica zo stelt bijvoorbeeld den hertog geleid door zijn waarnemingstheorie vast dat adjectieven voor kunnen komen bij een no men maar ook als onderdeel van het gezegde in het laatste geval zijn ze echter altijd onverbogen die ordening wordt weersproken door een zin als de gelegenheid was een gunstige wat den hertog in dit geval doet is simpelweg het ontkennen van het bestaan terecht van dergelijke zinnen door ze als onnatuurlijk lelijk en bovendien overbodig te bestempelen zie p 33 van het eerste deel van den hertog 1972 blijkbaar voelde den hertog hier de behoefte om zoals hij dat noemt richtend op te treden als het taalgebruik zich al te vrij en inconsequent gedraagt dan is er reden om tegen deze ongebondenheid op te komen en wie iets voelt voor de wenselijkheid om de vervormingen in de taal onder de invloed van regel en harmonie te brengen zal dan gaarne aan de waarschuwingen van de grammatica gevolg geven den hertog 1972 eerste deel p 7 met regel en harmonie bedoelt den hertog dus niets anders dan zijn waarnemingstheorie 13 het afgrijzen van theorievorming waar paardekooper ook zo bekend om is heeft dus alleen betrekking op de vorming van verklarende theorieën die hij als voorbarig van de hand wijst ondanks paardekoopers eigen logisch positivistische opvatting dat hij niets anders doet als het onbevooroordeeld theorievrij waarnemen van de naakte taalfeiten zie bijvoorbeeld het woord vooraf bij de verschillende drukken van de beknopte abn syntaxis is er ook bij hem wel degelijk sprake van een bepaald begrippenkader

een waarnemingstheorie dus en nog een heel duidelijk gearticuleerde ook als paar dekooper geen waarnemingstheorie had viel er voor hem niets waar te nemen en was er geen beknopte als paardekooper niet zo n bijzondere waarnemingstheorie had kon hij bijvoorbeeld geen niet werkwoordelijke rest waarnemen waar andere taal kundigen geleid door andere waarnemingstheorieen een bepaling van gesteldheid van een bepaalde soort waarnemen overigens kan natuurlijk net zo goed als een verklarende theorie op den duur ook een waarnemingstheorie om een of andere reden voorbarig blijken te zijn 14 ik beperk me bij mijn uiteenzetting tot die waarnemingstheorieen waarin centraal staat de waarneming van een taal als een verzameling zinnen er zijn daarnaast in de taalkunde genoeg waarnemingstheorieen voor handen waarin een andere zienswijze centraal staat bijvoorbeeld de waarneming van een taal als een verzameling sociolecten of registers een verzameling taaigebruiksregels of als een verzameling taal daden ook in de takken van taalwetenschap waarin dat soort waarnemingstheorieen het onderzoek dragen kan er in principe weer onderscheid gemaakt worden tussen beschrijvende en verklarende wetenschap veel werk uit de sociolinguïstiek en de pragmalinguïstiek is beschrijvend van aard beschrijving van de aanspreekvormen in een taal ordening van soorten taaldaden etc sociolinguïstiek a la labov is een voorbeeld van verklarende sociolinguïstiek met behulp van verklarende theorieen wordt verklaard waarom bepaalde aan de hand van laboviaanse waarnemingstheorieen waargenomen sociolinguïstische verschijnselen zijn zoals ze zijn en niet anders 15 overigens is volgens hornstein en lightfoot 1981 veel onderzoek binnen de belangrijkste stroming van deze vorm van taalwetenschap de generatieve taalkunde alleen in naam verklarend van aard maar in feite beschrijvend ook uit het recent verschenen geschiedenisoverzicht van de eerste 25 jaar generatief taalonderzoek newmeyer 1980 blijkt dat in de beginjaren en met name ten tijde van de zogenaamde generatieve semantiek veel onderzoekers meer gedreven werden door de doelstelling het empirisch bereik van de gehanteerde waarnemingstheorieen te vergroten dan door de doelstelling waargenomen taalfeiten te verklaren 70 16 zie voor een bijdrage aan zo n discussie koster 1982 17 zie voor instructieve voorbeelden van dit soort onderzoek hornstein en lightfoot 1981 en sturm weerman en kerstens 1981 18 in sturm weerman en kerstens 1981 hoofdstuk 2 wordt dit voorbeeld breedvoerig uitgewerkt 19 met de geschetste opzet van over zinnen gesproken is dus in derdaad zoals balk in haar bespreking ervan balk smit duy zentkunst 1978 het hek van de dam en zijn inderdaad alle invalshoeken mogelijk op haar vraag naar aanleiding van het ook in over zinnen gesproken onderscheiden plaatsonderwerp of we dan er in de zin die zong er zijn liedje van tra la la maar plaats lijdend voorwerp zullen noemen antwoord ik dan ook als u daar behoefte aan heeft en vooral als u die benoeming kunt motiveren moet u dat zeker doen 20 uit de typografie van het artikel van b s zou je op kunnen maken dat ze nog twee andere vragen stellen met betrekking tot de status van hun ontleedsysteem op welke wijze wordt er voor of tegen bepaalde benoemingen en ontledingen geargumenteed en op welke voorkennis doen die argumentaties een beroep afgezien van het feit dat ik niet vermag in te zien dat die twee vragen betrekking hebben op de status van het ontleedsysteem van b s vraag ik me ook af hoe het antwoord op de eerste van

deze twee vragen ooit iets anders kan luiden dan op geen enkele gelet op het feit dat de cursus van b s 13 bladzijden omvat die klaarblijkelijk gevuld zijn met instructies die als ze uitgevoerd worden zonder meer moeten leiden tot de ontleding van een zin 21 althans dat lijkt zo omdat die paragraaf over de status van het ontleedsysteem gerangschikt is in het deel van het artikel van b s dat het besprekingsgedeelte heet verderop wekt het artikel van b s de indruk dat de studenten alleen discussieren over de bekende argumenten pro ontleedvaardigheid en dat de vragen die hier aan de orde zijn alleen door b s zelf besproken zijn 22 volgens Jan Sturm pers comm bedoelt de afdeling te zeggen dat de waarnemingstheorie van de traditionele taalkunde een kijk op taal geeft die aanvechtbaar is op grond van een bepaalde filosofie of education en niet omdat die waarnemingstheorie op zich onhoudbaar zou zijn als dat zo is dan is par 4 1 van het afdelingsadvies nog al onduidelijk gesteld met uitspraken als taal is immers meer dan een verzameling woorden en zinnen het is niet alleen een abstract systeem van tekens mensen doen iets met hun taal 23 op deze krakkemikkigheid van de voorpv instructie werd al gewezen in Sassen 1964 24 tot mijn schande moet ik bekennen dat de redactie van dit tijdschrift mij eraan moest herinneren dat wat ik hier betoog al eerder op een heldere manier betoogd is in van Calcar 71 1981b dat artikel heeft in feite dezelfde strekking als dit artikel herlezing van het artikel van van Calcar bracht mij dan ook de woorden te binnen het is mogelijk dat het onmogelijk is om iets nieuwer en juister te zeggen maar over al het geschrevene daalt het stof der tijden neer en ik peins daarom dat het goed is als er om de tien jaar een ander een kruis trekt over al die oude dingen en de wereld van vandaag opnieuw uitspreekt met andere woorden we leven nu in een iets snellere tijd dan die waarin de kapellekensbaan werd geschreven 25 nog sterker bij dat soort onderwijs worden pogingen tot begrip en inzicht vaak door de leerkracht expliciet tegengehouden docenten in de fysica bevelen hun studenten soms openlijk aan niet te vragen wat de termen precies betekenen maar om ermee te leren rekenen deze trend blijft niet tot de fysica beperkt koningsveld 1976 138 inderdaad Jan Sturm vertelde mij onlangs dat hij een ontleedles bijgewoond had van een stagiaire die op een gegeven moment voor de zoveelste maal het antwoord op een waaromvraag van de leerlingen schuldig moest blijven dat schoot de mentor waarschijnlijk in het verkeerde keelgat want van achter uit de klas riep hij geërgerd dat jullie vragen waarom dat een bijvoorbeeldelijke bepaling is vind ik flauw je weet wat we afgesproken hebben alles wat overblijft is bijvoorbeeldelijke bepaling en dan vragen we nooit waarom 26 op de plaatsen van de puntjes in dit citaat horen geen mij onwelgevallige passages te staan maar respectievelijk een onjuiste verwijzing van koningsveld en een herhaling van wat in het eerste citaat te lezen staat 27 en b s staan met de manier waarop zij ontleedonderwijs geven niet alleen zie bijvoorbeeld verhaar e a 1981 ook bereik te mij onlangs een interne publikatie van de sectie nederlands van de vlvu bevattende een mini cursus ontleden van de hand van G Fokkema ook daar de bekende geen enkel begrip nastrevende ontleed instructies alleen in een nog wat hardere vorm noem er nooit onderwerp p 15 het waarom daarvan komt natuurlijk niet aan de orde hoewel juist daar over mijns inziens boeiende taallessen te geven zouden zijn de instructies krijgen hier zelfs een religieus tintje door dat ze ge-

goten zijn in de vorm van gij zult verboden en geboden veelzeggend artikelen genoemd hoe hier toekom stige leraren worden afgericht verduidelijkt het volgende citaat de strenge volgordevoorschriften die zo kenmerkend zijn voor de eerste veertien artikelen gelden niet voor de bijlagen de daarin voorkomende artikelen kan men naar behoefte gebruiken naar behoefte is niet hetzelfde als naar eigen inzicht wie niet precies doet wat in een artikel wordt voorgeschreven is in overtreding met het echt erinstampen kan men beter wachten tot men een paar honderd 72 zinnen met de mini cursus als een soort reisgids in de hand ontleed heeft voor die tijd lukt het toch niet p 6 etc verderop wordt het nog curieuzer nu snap ik pas wat ten brinke 1976 met sacrosanct onderwijs bedoelt overigens ben ook ik nu in overtreding daar de schrijver openbaarmaking van gedeelten van zijn cursus verbiedt zonder zijn schriftelijke toestemming het gaat blijkbaar echt om een religie de cursus is wel gewoon voor 5 te bestellen bij de vlvu 28 over die draagwijdte of liever over de door b s beoogde dis cussie met hun studenten daarover merk ik alleen op dat mijns inziens zonder echt begrip van een ontleedsysteem de draagwijdte ervan moeilijk zinnig te bespreken zal zijn en dat bij begripvol ontleden het apart stellen van die vraag overbodig is omdat hij zichzelf wel stelt 29 met dat al is het natuurlijk in geen dele mijn bedoeling om iets af te dingen op de hypothese van psycholinguïsten dat het menselijk taalverwerkingsmechanisme iets als een ontleder of een parser bevat maar die hypothese heeft niets van doen met de hypothese dat bewuste ontleedkennis van nut is voor taalverwerking 30 er bestaat volgens mij maar een geval waarin het verband tussen ontleedvaardigheid en tekstbegrip onmiskenbaar is de paalde vormen van poëzie analyse maar dat geval ondergraaft mijn betoog niet het ondersteunt het eerder niet alleen omdat het bij poëzie gaat om een bijzondere vorm van taalgebruik maar vooral omdat dit geval alleen aanleiding geeft tot de opmerking dat kunnen ontleden van nut is als je moet kunnen ontleden poëzie analyse het woord zegt het al ook de gevallen waarin stutterheim 1970 voorzichtig meent te kunnen wijzen op het nut van ontleden voor tekstbegrip heb ben betrekking op poëzie analyse 31 dat wil zeggen zolang er nog geen sprake is van echt en diep gravend overleg tussen leraren moedertaal en vreemde talen over wat leerlingen in een bepaalde vorm van onderwijs moeten leren omtrent het verschijnsel taal en omtrent talen afzonderlijk ik bedoel dus overleg zoals dat voorgesteld wordt in tordoir 1982 32 overigens halen mijn collega s en ik als docenten moderne taalkunde aan de vakgroep nederlands te utrecht wel behoorlijke resultaten met over zinnen gesproken in tegenstelling dus tot b s maar ik denk dat wij ook andere vragen stellen aan onze studenten dan b s aan die van hen 33 evenzeer ontbreken mij trouwens ervaringen en of getuigenissen dat socio of pragma linguïstisch georiënteerd taalonderwijs of taalbeheersingsonderwijs enig positief effect hebben op de taalvaardigheid van iemand het enige wat ik van studenten die zulk onderwijs gehad hebben kan opmerken is dat ze iets geleerd hebben over de vakinhouden van de sociolinguïstiek de pragmalinguïstiek of de taalbeheersing maar de 73 manier waarop ze daarover kunnen vertellen of schrijven is immer even goed of beroerd als ie was voordat het betreffende onderwijs werd genoten 34 jan sturm wees mij erop dat deze uitspraak enige nuancerings van node heeft ze gaat wellicht op voor

taalkundigen die hun licht laten schijnen over het hoe en waarom van taalbe-  
schouwingsonderwijs maar zeker niet in haar algemeenheid voor vakdidactici die  
zich over die problematiek uitlaten normaal functionalisten als ten brinke en de  
leidse werkgroep moedertaal didactiek achten de niet door nuttigheidsaspecten  
gestuurde pure belangstelling van leerlingen voor taalver schijnselen een vol-  
doende legitimering voor de beschouwing daarvan in het moedertaalonderwijs zie  
ten brinke 1976 en leidse werkgroep moedertaal didactiek 1980 ook de aclo m no-  
ta over taalbeschouwingsonderwijs aclo m 1982 wijst na drukkelijk op die legit-  
imering sturm 1982 in een verhande ling over dialectbeschouwingsonderwijs stelt  
zelfs dat zijns bedunkens voor dat soort onderwijs belangstelling van leer lingen  
voor dialectverschijnselen de enige vakinhoudelijke legitimering kan zijn bibliogra-  
fie aclo m advies over het grammatica onderwijs in de lagere school enschede  
1978 aclo m over onderwijs in taalbeschouwing enschede 1981 balk smit duyzen-  
tkunst f over zinnen gesproken i in spekta tor 8 1978 79 239 242 bespreking van  
pollmann en sturm 1978 bos g f het probleem van de samengestelde zin london  
etc 1964 brinke s ten the complete mother tongue curriculum groningen 1976 cal-  
car w van een ander tekstonderwijs een andere grammatica in afoer 1981 6 36 47  
van calcar 1981a calcar w van grammatica onderwijs een middel tot discipline  
ring in levende talen 362 1981 480 487 van cal car 1981b 74 groot a w de struc-  
turele syntaxis den haag 1949 hagen a en j sturm dialect en school groningen  
1982 dcn cahier 12 hermkens h m verzorgd nederlands s hertogenbosch 1965 her-  
tog c h den nederlandse spraakkunst ingeleid en bewerkt door h hulshof derde be-  
werkte druk 3 delen am sterdam 1972 hoymayers h p kijken over de horizon van  
de beroepsvoorberei ding van leraren de praktijkshok in vulon 1981 hornstein n  
en d lightfoot eds explanations in linguistics london etc 1981 kerstens j en a sturm  
over problemen met intuities in de nieuwe taalgids 72 1979 449 465 ook in han-  
delin gen van het xxxiie vlaams filologencongres leuven 1979 237 253 koningsveld  
h het verschijnsel wetenschap amsterdam 1976 koster j boekbespreking van s c  
dik studies in functional grammar in de nieuwe taalgids 75 1982 360 369 kroon s  
taalwetenschap moedertaalonderwijs en onderwijstaal kunde in gramma 6 1 1982  
1 36 leidse werkgroep moedertaal didactiek moedertaal didactiek een handleiding  
voor het voortgezet onderwijs muiderberg 1980 leidse werkgroep moedertaaldi-  
dactiek ed moedertaalonderwijs in ontwikkeling muiderberg 1982 newmeyer f j lin-  
guistic theory in america the first quarter century of transformational generative  
grammar new york 1980 paardekooper p c kleine abn syntaxis den bosch z j  
paardekooper p c beknopte abn syntaxis 5e druk uitgegeven in eigen beheer poll-  
mann t en a sturm over zinnen gesproken termen en be gripfen van de tradi-  
tionale grammatica culemborg 1978 75 4 popper k conjectures and refutations lon-  
den 1972 putte p c a van en h j verkuyl eds nieuwe tegenstellingen op nederlands  
taalgebied een bundel opstellen aangeboden aan prof dr b van den berg publikatie  
van het inst de vooy's utrecht 1978 rip a wetenschap als mensenwerk baarn 1978  
roose h het probleem van de woordsoorten londen etc 1964 sassan a boekbesprek-  
ing van p c paardekooper beknopte abn syntaxis eerste druk in levende talen 226  
1964 569 573 stutterheim c f p taalbeschouwing en taalbeheersing amsterdam  
1970 sturm a en j kerstens over verklaren in de taalkunde in van putte en verkuyl

1978 130 172 sturm a en j kerstens over de feiten van de generatieve taal kunde en de waarneming ervan in de nieuwe taalgids 74 1981 149 175 sturm a f weerman en j kerstens moderne taalkunde in arti kelen cursus syntaxis ongep inst de vooy Utrecht 1981 in 1983 te verschijnen bij martinus nijhoff sturm j onderwijs in dialectbeschouwing in hagen en sturm 1982 119 144 tordoir a taalbeschouwing voor mto en vto in levende talen 364 1982 641 659 tordoir a en h wesdorp het grammatica onderwijs in nederland 1s groningen 1979 uyldeert m je moeders taal in onkruid tijdschrift voor een natuurlijke manier van leven nr 13 1980 76 79 verhaar m e a oefenboek ontleding twee delen groningen 1981 vulon begeleiding van aanstaande en beginnende leraren vulon congresboek 1981 76