

de schrijver bij de behandeling van de alinea meer informatie moet krijgen over de eigenschappen die een topic-zin moet hebben om zijn functie te kunnen vervullen. Die informatie moet vergezeld gaan van concrete formuleeradviezen; het is dan ook zinvol om in het schrijfonderwijs aandacht te besteden aan de kenmerken en effecten van relevante taalmiddelen. Dat helpt bij het analyseren van gebrekkige formuleringen van de topic-zin, en maakt het vervolgens ook nog mogelijk om onvoldoende functionerende topic-zinnen te vervangen door betere.

Noten

1. Dit artikel vloeit voort uit werkzaamheden die ik binnen het Taalcentrum-YU verricht heb voor de vernieuwing van het taalbeheersingsonderwijs in de studierichting Nederlands van de Vrije Universiteit. Ik heb daarbij kunnen profiteren van suggesties en opmerkingen van mijn collega's Rob Doeve en Arie Verhagen.
2. Bijvoorbeeld Drop en De Vries 1977, Elling en Van der Spek 1983, Overduin 1986, Renkema 1989, Steehouder e.a. 1984.
3. Voor een uitgebreide bespreking van de manier waarop de Nederlandse schrijfhandleidingen de topic-zin behandelen, zie Onrust 1987.
4. Ik put hierbij uit onderwijsmateriaal dat ontwikkeld is voor studenten uit de letterenfaculteit van de VU.
5. In wat volgt vat ik de topic-zin steeds op als de eerste zin van de alinea. Voor nadere uitleg van dit standpunt verwijs ik naar Onrust 1987 en Onrust 1988.
6. Dit verschijnsel wordt in de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS) het Links-Rechtsprincipe genoemd.
7. Maar dan wel een bijzin die niet aan de rechterkant van de totale zin staat. Als dat wel het geval is, krijgt de bijzin namelijk de status van informatief belangrijk, met als gevolg dat hij om die reden gaat opvallen (vergelijk het zojuist besproken woordvolgorde-principe).

Bibliografie

- Drop, W., en J.H. de Vries
1977 *Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering*. Groningen.
- Elling, M.G.M., en G.J. van der Spek
1983 *Van vakjargon tot voorlichting*. Groningen.
- Janssen, D., e.a.
1990 *Zakelijke Communicatie I*. Groningen.
- Leeuwen, A. van, en A. Truijens
1987 *Een artikel schrijven. Compositie cursus voor aankomend journalisten*. Groningen.
- Onrust, M.G.
1987 'Tekststructurering, alinea-opbouw en de topic-zin'. *Voortgang. Jaarboek voor de Neerlandistiek VIII*: 191-211.
- Onrust, M.G.
1988 'Het verbeteren van de alinea-opbouw met behulp van de topic-zin'. In: *Communicatief 1*: 51-59.
- Overduin, B.
1986 *Rapporteren*. Utrecht/Antwerpen.
- Renkema, J.
1989 *Schrijfwijzer*. Den Haag.
- Steehouder, M.F., e.a.
1984 *Leren communiceren*. Groningen.
- Verhoeven, G.
1989 'Alineagrenzen'. In: D. Janssen en G. Verhoeven, *Taalbeheersing in Nederland. Een bundel opstellen voor W. Drop*: 179-189.

9 Grammatica? Van grammaticale fouten tot grammatica-onderwijs

Uriël Schuur

1. Inleiding

In dit artikel stel ik een paar ogenschijnlijk simpele vragen aan de orde over de essentie van het begrip "grammatica". *Vragen* omdat ik in de eerste plaats de vragen aan de orde wil stellen, zonder meteen te pretenderen dat ik dé antwoorden erop ook kan verschaffen. *Simpele* vragen omdat -als bij voetbal- erg veel mensen meepraten over zaken die grammatica en grammatica-onderwijs betreffen, althans zeer geïnteresseerd zijn: dat suggereert dat de kwestie eigenlijk heel simpel is. Tenslotte *ogenschijnlijk* simpel, omdat de zaken zo simpel helemaal niet liggen.

Nu vermoedde ik dat laatste al langer dan vandaag, maar met name in reacties op mijn proefschrift -merendeels informele, maar ook enkele gepubliceerde reacties- heb ik moeten constateren dat veel mensen het hebben over "grammatica" en over "grammatica-onderwijs" zonder te controleren of de geadresseerde onder die begrippen wel hetzelfde verstaat. Het lijkt me zinnig om in te gaan op enkele zeer uiteenlopende opvattingen over wat het predikaat "grammatica" inhoudt; als leidraad zal ik gebruik maken van de opzet van het door Arthur Dirksen en mij uitgevoerde onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs op de schrijfvaardigheid¹.

Het door mij bedoelde onderzoek kende als onderzoeksvraag: wat is het effect van grammatica-onderwijs op de schrijfvaardigheid? Daarmee is overigens al meteen een misverstand gerezen: er zijn mensen die denken dat je in zulk onderzoek het effect van grammatica-onderwijs alleen mag meten met behulp van toetsjes die grammaticaal van aard zijn. Dat heb ik niet gedaan: bv. heb ik ook gekeken of er zich veranderingen in de schrijfvaardigheid voordoen die tot uiting komen in de gemiddelde zinslengte, of in het aantal gebruikte verbindingswoorden tussen zinnen. Dat is misschien niet in het hart van het grammaticale domein, maar dat hoeft ook helemaal niet: deze operationalisering betreffen immers de afhankelijkke variabele (in de onderzoeksvraag: "de schrijfvaardigheid"). Onderzoek naar de effecten van grammatica-onderwijs op de schrijfvaardigheid hoeft natuurlijk niet beperkt te blijven tot effecten op *grammaticale aspecten* van de schrijfvaardigheid.

Juist omdat veel onderzoek suggereert dat grammatica-onderwijs geen effect heeft, hebben we de onderzoeksvraag wat meer op scherp gezet door niet het effect van zomaar een of andere vorm van grammatica-onderwijs te toetsen, maar eerst heel bewust grammatica-onderwijs te construeren dat specifiek gericht is op de problemen die leerlingen kennelijk ondervinden. Het onderzoek kende dan ook drie deelfasen:

fouten-analyse	leergang-constructie	effect-meting
----------------	----------------------	---------------

Figuur 1.

In deze drie deelfasen speelt het predikaat "grammaticaal" een belangrijke rol. Elk van deze fasen zal ik daarom aan de orde stellen: in par. 2 ga ik in op de fouten-analyse, en in par. 3 op de geconstrueerde leergangen en de interpretaties die de gemeten effecten toelaten.

2. Grammatica en fouten-analyse

Bij de fouten-analyse was de leidende vraag: welke *grammaticale* fouten worden door leerlingen op brugklasniveau vaak gemaakt? Hier is dan aan de orde waarom de geselecteerde fouten aanspraak maken op het predikaat "grammaticaal". Ik zal dat illustreren aan de hand van enkele voorbeeldzinnen met karakteristieke zinsbouw-fouten:

- (1) De man oude over de weg stak

Niemand zal moeite hebben met de -nagal triviale- bewering dat de eerste, geconstrueerde zin grammaticale fouten bevat: het is duidelijk dat daarin regels van het Nederlands zijn overtreden. Wat voor soort regels zijn dat dan? Regels die betrekking hebben op de manier waarop in het Nederlands woorden met elkaar kunnen worden gecombineerd tot een correcte zin. Kennelijk heeft het begrip "grammaticale fout" betrekking op de gebruiksmogelijkheden van woorden die in het Nederlands voorkomen. Daarmee sluiten we aan op bv. Van den Toorn (1975: 5), die "grammatica" omschrijft als de wetenschap die probeert een overzicht te geven van de gebruiksmogelijkheden van woorden. De grammatica omvat een woordleer (wat zijn de kenmerken van woorden, en hoe passen woorden zich -morfologisch gezien- aan aan het grotere zinsverband?), en een zinsleer (hoe zijn woorden combineerbaar tot een groter geheel, en hoe fungeert die grotere eenheid precies?).

Voorbeeldzin (2) bevat een morfologische, en dus een grammaticale fout:

- (2) Ik *vaarde* de zee op

Overigens hebben we in ons onderzoek dit soort morfologische fouten van verdere analyse uitgesloten, eenvoudig omdat we ze niet erg interessant vonden. Ook lexicale fouten hebben we van verdere analyse uitgesloten (zie voorbeeldzin 3):

- (3) Ze willen ook een stukje voor *hun* eigen hebben

De reden daarvoor is, als bij de fout in de tweede voorbeeldzin, dat we dit soort fouten niet erg intrigerend vonden; bovendien hebben we hier met een typisch lexicaal probleem te maken, en daarmee naderen we de grenzen van de grammatica. Ik beweer dus niet dat het lexicon géén deel uitmaakt van de grammatica, maar ik

ben er niet zeker van of je het wél als een onderdeel van de grammatica mag beschouwen.

Overigens zijn er twee belangrijke subcategoriën binnen de groep van de lexicale fouten. Er zijn fouten waarbij de betekenis van een woord een botsing veroorzaakt met de semantische context. In zulke gevallen hebben we te maken met een puur lexicale kwestie (denk aan traditionals als "de witte raaf" en "de gehuwde vrijgezel"). Maar de woordkeuze kan ook botsingen veroorzaken met de syntactische kenmerken van een zin. Te denken valt dan aan een voor tweede taalleerders zo verleidelijke fout als in:

- (4) Ik kan vanavond niet mee omdat ik moet morgen weer heel vroeg op

Zulke gevallen vormen geen probleem als het gaat om de vraag of het een *grammaticale* fout is; het enige probleem hierbij is of de fout moet worden geregistreerd als een woordvolgorde-probleem of als een voegwoordprobleem.

Hoe zit dat bij belangrijker, want frequenter voorkomende soorten fouten? Dat is goed te illustreren aan de hand van fouten met verwijzing. Juist van fouten van die soort is wel betwijfeld of ze *grammaticaal* van aard zijn. Eerst geef ik enkele voorbeelden, daarna keer ik terug naar de vraag waar de grenzen van het begrip "grammaticale fout" moeten worden getrokken:

- (5) Dan gaan we naar een huisje in de bossen die we hebben afgehuurd

Zin (5) bevat een typische verwijzingsfout. Formeel gezien verwijst het woord *die* naar *de bossen*, terwijl het zou moeten terugverwijzen naar *een huisje*. Wat het bedoelde antecedent is, weten we op grond van onze kennis van de wereld, en het is niet te gewaagd om te veronderstellen dat de schrijver van zin (5) ook wel weet dat je geen complete bossen kunt afhuren. Dat er bij de interpretatie van deze fout gebruik gemaakt wordt van wereldse kennis, laat onverlet dat we hier te maken hebben met een incorrecte verwijzing naar een ander woord dat in de tekst is gebruikt. Wat formeler: hier worden anafora bestudeerd.

In voorbeeldzin (6) zou je ook nog kunnen spreken over mislukte anafore relaties:

- (6) Ik vind het grote journaal niet leuk want ze leggen het niet goed uit

Ook hier worden verwijzwoorden gebruikt. Het verschil met zin (5) is, dat het bedoelde antecedent nu niet meer letterlijk in de tekst te vinden is: wel is het antecedent eenvoudig afleidbaar uit de gegeven tekst. Zo verwijst *het* niet naar het journaal, maar naar zoiets als *de nieuwsfeiten die in het journaal worden gepresenteerd*. Het bedoelde antecedent van *ze* zit nog iets dieper verscholen, overigens zonder dat het de meeste lezers nu erg veel moeite kost om dit antecedent te achterhalen: is er sprake van een journaal waar "iets" wordt uitgelegd, dan zullen er ook wel "uitleggers" zijn. *Ze* verwijst dan naar de mensen die die uitleg geven.

Iets soortgelijks is er aan de hand in voorbeeldzin (7):

- (7) Er vloog een grote groep Venusvrouwtjes boven de Aarde. Een van de ruimtescheepjes had geen brandstof meer en stortte neer. *Het Venusvrouwtje* leefde nog

Er bestaan geen substantiële verschillen tussen de fouten in (6) en (7); het enige verschil is dat in (6) de stuklopende anafore relatie gerealiseerd is met gebruikmaking van een pronomen, en in (7) met behulp van een definitieve NP (een bepaald, onzijdig lidwoord gevolgd door een zelfstandig naamwoord).

Het bovenstaande moet duidelijk maken dat de verwijzingsproblematiek op twee manieren kan worden benaderd. De ene benadering is die vanuit het standpunt dat er in de tekst geen anafore relatie bestaat, maar dat er alleen sprake is van een gebrekkig uitgedrukte- relatie tussen verwijzende woorden en "iets in de werkelijkheid". In deze pragmatische optiek speelt alleen de referentiële kracht van taal een rol. Binnen die benadering is het overigens een belangrijke vraag of woorden direct verwijzen naar "de buitenwereld", of dat de verwijzing verloopt via een beeld dat de taalgebruiker heeft opgebouwd van die werkelijkheid.

De andere benadering is al expliciet verwoord: weliswaar staat het bedoelde antecedent niet letterlijk in de tekst, maar het wordt wel op krachtige wijze gesuggereerd door de gerealiseerde verwoording. Het verwijzende woord zelf is correct, maar het antecedent is niet goed terugvindbaar. Hier is duidelijk de -wat gebrekkige- anafore relatie tussen twee talige elementen in het geding, dus is er sprake van een grammaticale fout.

Er zijn nog andere redenen om te beweren dat de besproken fouten grammaticaal van aard zijn:

1. De diagnose van deze fouten is in grammaticale termen gesteld. Zo wordt in de beschrijving van de fouten in zin (6) en (7) gebruik gemaakt van aan de grammatica ontleende termen als definitief - indefinitief.
2. De foutbeschrijving betreft ook feitelijk grammaticale aanlegenheden, zoals -in de voorbeeldzinnen- de anafore relaties tussen (al dan niet gerealiseerde) zinsdelen. Weliswaar is de keuze voor een bepaalde verwijzende uitdrukking uit het hele arsenaal aan mogelijkheden wel mede afhankelijk van contextuele factoren, maar dat maakt van de analyse nog geen pragmatische aanlegenheden. Dat een grammaticale fout bepaald, door ons uitvoerig belichte, nadelige effecten kan hebben op het leesproces, is op zich nog geen reden om te menen dat de fout *dus* niet grammaticaal van aard is.
3. De derde reden is iets ingewikkelder: hierboven heb ik al gesuggereerd dat woorden niet rechtstreeks kunnen verwijzen naar "de buitenwereld", maar dat ze een referentie hebben naar een beeld dat de taalgebruiker van die werkelijkheid heeft opgebouwd. Het taalvermogen, zo is de huidige taalkundige opvatting, bestaat uit aaneengesloten ketens van kennisrepresentaties van velelei aard. Hedendaagse grammatica is nu juist specifiek gericht op de vraag hoe die kennisetens met elkaar kunnen worden "gematched": hoe verhoudt zich een beeld van een situatie, bv. opgeslagen in het geheugen, tot een verbale weergave van diezelfde situatie? Zelfs binnen die referentiële opvatting is er dus bij de besproken fouten sprake van grammatica: de relatie tussen stukjes kennis -al dan niet gelijksoortig- staat dan ter discussie.

Dan heb ik automatisch ook een antwoord gegeven op de vraag of een discourse-representatie nog grammaticaal van aard is. Mijns inziens is dat zeker het geval. Net zoals grammatica betrekking kan hebben op zaken die zich letterlijk onder

het niveau van de zin bevinden (denk aan allerlei morfologische zaken), zo kan grammatica betrekking hebben op aanlegenheden die zich voltrekken boven dat zinsniveau. Zo bezien is de term "tekstgrammatica" even pleonastisch als de vroeger wel gebruikte term "woordgrammatica" (vgl. Van Ginneken 1917).

3. De grammaticaliteit van leergangen

Een vraag van andere orde is: wanneer mag men spreken van grammatica-onderwijs? Die vraag is van belang met het oog op de tweede en derde fase van het onderzoek waarover in de inleiding werd gerept (zie figuur 1).

Onder andere wilden we een grammaticale cursus construeren waarin de meest frequente foutsoorten aan de orde zouden komen. De vraag is dan natuurlijk: welke kenmerken moet het onderwijs hebben om aanspraak te mogen maken op de kwalificatie "grammaticaal"? Op zoek naar een antwoord bij anderen, kwam ik op het spoor van twee tegengestelde tendensen. In de eerste plaats wordt de term grammatica-onderwijs vaak verengd tot het traditionele zinsontleden (vgl. ACLO-M 1978); andersoortig grammaticaal onderwijs wordt daarmee volledig genegeerd. Omgekeerd komt het ook voor, dat puur grammaticaal onderwijs onder een andere naam wordt opgediend: hierbij valt bv. te denken aan de "zinsordering"-methode die elders uitgebreid besproken is (vgl. Van Calcar 1989 en Schuurs 1989).

Omdat ik in geen van beide valkuilen terecht wilde komen, heb ik het begrip grammatica-onderwijs -heel pragmatisch maar ook heel precies- gedefinieerd. Ik citeer: "... (het is zinvol) om *expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen* te hanteren" als toetssteen bij de vraag of bepaalde vormen van onderwijs aanspraak maken op het predikaat "grammaticaal" (Schuurs 1990: 95). In die opvatting sta ik (gelukkig) niet alleen: met name in onderzoek naar tweede-taalverwerving worden vaak vier normen gehanteerd om te beslissen of onderwijs grammaticaal moet worden genoemd of niet. Die normen zijn:

1. is er systematisch *expliciete instructie*
2. die betrekking heeft op *vormkenmerken*
3. die op hun beurt de *grammaticaliteit* bepalen
4. van uitingen op *zinsniveau*?

Na mijn uiteenzetting over het grammaticale karakter van fouten met verwijzing behoeven de laatste drie normen geen verder betoog: onderwijs waarin dat soort fouten aan de orde komt, betreft per definitie *vormkenmerken* die de *grammaticaliteit* beïnvloeden van uitingen op *zinsniveau*. Alleen de eerste norm behoeft verdere uitleg. Die geef ik graag, al was het maar omdat juist op dit wezenlijke punt collega-onderzoeker Dirksen (1990) met mij van mening verschilt. Ik stel hier onze uiteenlopende standpunten aan de orde, en beperk me daarbij tot de drie cursussen die we in samenspraak hebben ontwikkeld. Eerst zal ik kort die drie cursussen beschrijven, daarna ga ik in op de controverse.

We wilden het effect meten van grammaticaal onderwijs op de schrijfvaardigheid, dus is er een grammaticale cursus ontwikkeld. Deze cursus bestaat voor het merendeel uit expliciete instructie over het correcte gebruik van problematische taalstructuren. Deze instructie vergt zo'n 80% van de lestijd. Het begrijpen van de taalgebruiksregels staat voorop; in de schaarse oefeningen moeten de leerlingen proberen de verworven kennis toe te passen. Aan de hand van voorbeelden wordt

naar de precieze bedoeling van de schrijver. Ook hier was er dus geen sprake van expliciete instructie. In plaats van een exposé over de verschillende manieren waarop de schrijver een bepaald antecedent had kunnen aanduiden, kwam er een simpele vraag bij het opstel, bijvoorbeeld "wat bedoel je met het woordje *het?*", of "wat hebben deze twee zinnen met elkaar te maken?". De bedoeling van deze vragen was de leerling te dwingen tot een reflectie op het eigen werk. Getuige de onderzoeksresultaten is dat -althans voor de becommentarieerde foutsoorten- een betere stimulans om goed na te denken over de grammaticale merites van het eigen schriftwerk dan een uitgebreide expliciete instructie. Zo bezien is deze cursus te beschouwen als een geslaagde poging om taalkundige kennis in rechtstreeks verband te brengen met geconstateerde leemten in de schriftelijke taalvaardigheid (vgl. Braet 1981).

Het gaat echter te ver om de revisie cursus grammaticaal te noemen op basis van het feit dat leerlingen zelf nadenken over hun eigen werk doordat een kritische lezer zijn onbegrip niet onder stoelen of banken heeft gestoken. De consequentie van zo'n standpunt zou zijn, dat elk moment van reflectie op het eigen schriftwerk als grammatica-onderwijs moet worden geëfficeerd. We zouden dan in het hoofd van iedere leerling moeten kunnen kijken om na te gaan wanneer hoe lang waarover wordt nagedacht. Het is dan -anders gezegd- principeel onmogelijk geworden om nog enig onderscheid te maken in de uiteenlopende onderwijsbenaderingen die het schriftonderwijs rijk is. Daarmee lijken onderzoekers, docenten noch de leerlingen gediend.

Noten

1. Van de fouten-analyse die aan het onderzoek ten grondslag lag is uitgebreid verslag gedaan in Dirksen (1990), van het verdere verloop van het onderzoek in Schuurs (1990).

Literatuur

- ACLO-M
1978 *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*. SLO, Enschede.
Braet, A.
1981 De recente 'retoriseren' van het onderwijs in taalvaardigheid: een geschiedenis die te denken geeft. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 3: 184-186.
Calcar, W.J.M. van
1989 Grammatica voor taalbeheersing: zinsordening of zinscombinatie? In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11: 133-137.
Dirksen, A.
1990 *Monitoring processes in language production*. Diss. Rijksuniversiteit Utrecht.
Ginneken, J. van
1917 *De roman van een kleuter*. Nijmegen.
Schuurs, U.
1989 Een reactie op Van Calcar. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11: 138-143.
1990 *Leren schrijven voor lezers / Het effect van drie vormen van probleemgericht schriftonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Diss. Universiteit Twente.
Toorn, M.C. van den
1975 *Nederlandse grammatica*. Groningen.

nauwkeurig uitgelegd welke regel is overtreden, waarom zo'n overtreding consequenties kan hebben voor de begripelijkheid van de tekst, en hoe de fout te verbeteren is. De resterende 20% van de lestijd wordt gebruikt voor enkele oefeningen ter illustratie van de gegeven uitleg. Het is niet moeilijk hierin de vier normen te herkennen die hierboven zijn verwoord.

Omdat het zinnig leek het effect van zulk grammatica-onderwijs niet in het luchtledige te toetsen, heb ik nog twee andere cursussen geconstrueerd. Die twee cursussen zijn inhoudelijk vergelijkbaar met de eerste cursus, maar verschillen qua vormgeving. De tweede cursus bestaat voornamelijk uit oefeningen; als er instructie wordt gegeven betreft die vooral de manier waarop de oefeningen moeten worden gemaakt. De derde cursus bestaat uit een "drietraps-raket": de eerste 5 minuten van de les krijgen de leerlingen een korte klassikale uitleg over de foutsoorten die aan de orde zijn; deze uitleg dient er vooral toe even de gedachten te bepalen. Daarna schrijven de leerlingen een opstel. Tenslotte krijgen de leerlingen het opstel van de vorige les terug met de opdracht het erbij geleverde commentaar te pareren.

Als we even afzien van alle haken en ogen die aan het experiment kleefden, was de uitkomst van het onderzoek dat de laatste cursus het meest effect had; de tweede cursus volgde op de voet. Het effect van de eerste, grammaticale cursus was nihil! Op basis daarvan heb ik geconcludeerd dat grammatica-onderwijs geen positief effect heeft op de schrijfvaardigheid. Let wel, hier geldt nog een *a fortiori* argument: als zelfs grammatica-onderwijs dat zo specifiek is toegesneden op de problemen van leerlingen geen effecten heeft, dan is het uiterst onwaarschijnlijk dat algemeen gericht grammatica-onderwijs wel positieve effecten zou hebben.

Dirksen (1990) heeft gepoogd een andere uitleg te geven ten gunste van grammatica-onderwijs. Zijn redenering komt op het volgende neer: dat het ontwikkelde grammatica-onderwijs weinig effecten heeft is jammer. Dat de revisie cursus zoveel effecten heeft is op het eerste gezicht vreemd, want de leerlingen moeten daar alles zelf maar uitvinden. Als we die cursus nader beschouwen, zijn er -aldus Dirksen- echter twee momenten waarop er wel sprake is van grammaticaal onderwijs: in de korte instructie-fase voorafgaand aan het schriftwerk krijgen de leerlingen immers uitleg. Bovendien krijgen de leerlingen schriftelijk commentaar op hun eigen teksten. Ze krijgen dus op twee momenten wel degelijk grammatica-onderwijs, en dat nog wel in een fraaie vorm geïntegreerd met schriftonderwijs. Zo bezien is het niet meer dan logisch dat de revisie cursus het in effectiviteit wint van beide andere cursussen, en betreft het eigenlijk een overwinning van het "geïntegreerde grammatica-onderwijs".

In deze bespreking gaat het natuurlijk om de vraag: Is de gebruikte revisie cursus inderdaad een grammaticale cursus. Het moge duidelijk zijn dat mijn antwoord op deze vraag ontkennend is. Waar het de instructiefase vooraf betreft: 5 minuutjes per les om bij de leerlingen even de gedachten te bepalen is van geheel andere orde dan systematische, expliciete instructie over vormenmerken van taal. We hebben het over één voorbeeldzin per les, met een summier uitleg. De functie daarvan was nadrukkelijk niet leerlingen de grammaticale terminologie aan te leren, of een taalkundige manier van analyseren bij te brengen, maar had de functie van een geheugensteunje: let vooral op dit soort fouten.

Het commentaar op de opstellen bevat weinig of geen -laat staan systematische- grammaticale terminologie. Eerder fungeert het als het commentaar van een geïnteresseerde lezer, zij het dat deze bij de leerlingen wat naïef zal zijn overgenomen: bij elke fout met verwijzing, voegwoordgebruik of samentrekking vroeg de lezer