

## Tilburg University

### Contrastieve grammatica's

van der Heijden, E.M.R.

*Published in:*  
Neerlandica extra muros

*Publication date:*  
2000

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
van der Heijden, E. M. R. (2000). Contrastieve grammatica's: Enkele overwegingen bij hun functie voor het taalverwervingsonderwijs Nederlands. *Neerlandica extra muros*, 38(2), 21-32.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Contrastieve grammatica's  
Enkele overwegingen bij hun functie voor  
\_\_\_\_\_ het taalverwervingsonderwijs Nederlands \_\_\_\_\_

*Emmeken van der Heijden (Bonn)*

In 1997 verscheen een herziene druk van de *Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS)*. Deze spraakkunst zou als basis gaan dienen voor een aantal linguïstische projecten, waaronder contrastieve analyses van het Nederlands met enkele andere talen. Zo wordt er momenteel een contrastieve grammatica Frans-Nederlands aan de Katholieke Universiteit Leuven voorbereid en een Duits-Nederlandse grammatica aan de Universiteit van Utrecht. Contrastieve analyse vond haar oorsprong als hulpwetenschap voor het taalverwervingsonderwijs ten tijde van het behaviorisme. Door een vergelijking van de eerste taal (*T1*) met de te leren taal (tweede dan wel vreemde taal: *T2*) konden fouten in de *T2* voorspeld en zodoende voorkomen worden. In daaropvolgende benaderingen werd echter aan de moedertaal een veel kleinere rol toegekend in het taalverwervingsproces. Bovendien vormt het expliciete aanbod van grammaticaregels sinds de grammatica-vertaalmethode een belangrijk punt van discussie. De vraag die zich hier dan ook aandient is welke rol die ophanden zijnde contrastieve grammatica's in het huidige NT2-onderwijs kunnen spelen. Dat ze als hulpmiddel voor het NT2-onderwijs bedoeld zijn, is duidelijk: de contrastieve grammatica Duits-Nederlands is opgezet als een compendium van grammaticale verschijnselen die de Duitstalige leerder van het Nederlands veel problemen bezorgen. Bovendien is de *ANS* mede bedoeld als achtergrond- en naslagwerk voor de anderstalige leerder van het Nederlands. Op bovenstaande vraag zal aan de hand van een korte historische uiteenzetting een antwoord geschetst worden in het eerste deel van dit artikel. In het tweede deel ga ik in op enkele aspecten van contrastieve grammatica's (in het vervolg *CG*). Ik zal daarbij laten zien dat de inrichting van een *CG* beïnvloed wordt door haar functie in het taalverwervingsonderwijs.

### **Contrastieve grammatica en het taalverwervingsonderwijs**

De Contrastieve Analyse Hypothese werd geformuleerd ten tijde van het behaviorisme en de daarop gebaseerde audiolinguale taalmethode. Alle vormen van leren en dus ook het leren van een *T2* werden in deze theorie beschouwd als 'habit-formation'. Deze 'habits' betroffen stimulus-responsrelaties. Taalgedrag werd gezien als een response op een bepaalde stimulus en het was dan ook zaak bij het verwerven van een nieuwe taal de juiste response te leren gebruiken als reactie op een zekere stimulus. In het taalonderwijs werd daarvoor gebruikgemaakt van zogenoemde 'substitution drills', die bestonden uit de herhaling van complete, betekenisvolle zinnen. De leerders werden op deze manier gedrild dezelfde zinnen ook in de praktijk te gebruiken. Fouten waren in deze audio-

linguale methode uit den boze; die konden immers tot verkeerde gewoonten leiden. Om fouten te voorkomen werd de Contrastieve Analyse Hypothese geformuleerd. Die stelde in haar strenge versie dat alle fouten door verschillen tussen T1 en T2 werden veroorzaakt. Met andere woorden, interferentie was de grootste boosdoener. Men probeerde de invloed daarvan dan ook te minimaliseren door ten eerste het gebruik van de T1 uit het onderwijs te weren, ook in zijn functie als onderwijstaal en ten tweede door in het lesmateriaal op interferentiefouten te anticiperen. Bij dit tweede punt speelden contrastieve analyses een belangrijke rol. Door T1 met de doeltaal T2 te vergelijken, kon men de verschillen tussen beide talen blootleggen en daarmee mogelijke interferentieproblemen voorspellen. Die kennis werd gebruikt bij het ontwikkelen van lesmateriaal.

CG's kwamen in de audiolinguale methode niet expliciet in het onderwijs ter sprake. Contrastieve analyses behoorden tot de kennis van de leraar en niet tot die van de leerling. Grammaticaregels van de T2 werden evenmin expliciet in de les behandeld. Die moesten inductief uit de substitution drills worden afgeleid. De audiolinguale methode vormde daarmee in twee opzichten een duidelijke reactie op de daarvóór heersende grammatica-vertaalmethode, waarin grammaticaregels deductief werden aangeboden en de T1 onder andere expliciet aanwezig was in de daarbij gegeven vertaaloefeningen.

In daaropvolgende benaderingen in het taalverwervingsonderwijs verlegde het accent zich van de leraar naar de leerling. Onder andere onder invloed van ontwikkelingen in de taalwetenschap na Chomskys kritiek op Skinners behavioristische visie op taalgedrag, beschouwde men taalleren niet meer als een extern, maar als een cognitief proces. Men ging ervan uit dat ieder mens aangeboren mentale mogelijkheden voor taalleren bezit die in het taalleerproces verder ontwikkeld worden. Dit zogenaemde *Language Acquisition Device (LAD)* was niet alleen van belang voor T1-verwerving, maar ook voor T2-verwerving: onder invloed van de LAD verliep taalverwerving volgens een vast patroon. In tegenstelling tot de behavioristische theorie werden fouten in deze cognitieve benadering als onvermijdelijk gezien; ze behoorden bij een bepaald stadium in de taalontwikkeling en konden noch moesten voorkomen worden. Interferentie was in deze benadering dan ook niet meer de hoofdoorzaak voor fouten in de T2. De Contrastieve Analyse Hypothese werd in haar strenge vorm niet meer geaccepteerd en contrastieve analyses werden nog nauwelijks voor het taalverwervingsonderwijs uitgevoerd.

Met betrekking tot het grammatica-aanbod in het taalverwervingsonderwijs vindt men binnen de cognitieve benadering geen eenduidige stellingname. Krashen propageerde in zijn zogenaemde 'natuurlijke benadering' weinig tot geen grammaticaonderwijs, terwijl in de cognitieve code-methode juist wel werd gepleit voor expliciet grammatica-aanbod. Die laatste opvatting was overigens niet identiek aan de visie op grammatica zoals die bekend was uit de grammatica-vertaalmethode. In die methode werd de volgorde waarin grammatica-regels werden behandeld voornamelijk bepaald door linguïstische factoren. In de

cognitieve code-methode legde men er daarentegen de nadruk op, grammaticaregels pas aan te bieden op het moment dat de leerder zich in het daarvoor geschikte stadium bevond. Pas als aan die voorwaarde was voldaan, had expliciete kennis kans in impliciete kennis te worden omgezet. Met andere woorden, slechts op dat moment zou 'kennis van' kunnen veranderen in 'vaardigheid in'.

Tegenwoordig duikt de term 'communicatieve methode' veelvuldig op. Het is een zeer ruime term die niet staat voor één specifieke taalmethode. Ondanks de veelsoortigheid van de methodes die communicatief worden genoemd, kan er een gemeenschappelijk kenmerk worden aangewezen: communicatieve methodes streven communicatieve taalvaardigheid na. Met andere woorden, in deze methodes wordt veel aandacht besteed aan de pragmalinguïstische kennis van een taal, zoals taalhandelingen. Linguïstische kennis, dat wil zeggen syntactische, morfologische en fonologische kennis, krijgt in deze benadering nauwelijks aandacht. Dit wordt overwegend ondersteund met het argument dat het leren van de grammaticaregels in enge zin niet leidt tot het verwerven ervan. Opvallend genoeg geldt dit argument niet voor het verwerven van communicatieve taalvaardigheid, die immers in communicatieve methodes wél expliciet wordt aangeboden. Een verantwoording voor deze stellingname moet volgens mij gezocht worden in de richting zoals ik die in Van der Heijden (1998) heb voorgesteld. Een kritische stellingname ten aanzien van pragmalinguïstische kennis maakt deel uit van de alledaagse communicatie. Zo reflecteren taalgebruikers op de pragmatische aspecten van hetgeen ze schrijven of zeggen. Ze vragen zich bijvoorbeeld af of een woord of uitdrukking wel past in een gegeven situatie en niet te formeel of informeel is. Taalgebruikers zijn zich bewust van pragmatische aspecten van hun moedertaal, niet in eerste instantie van de linguïstische aspecten daarvan. Pas na grammaticaonderwijs genoten te hebben, weten ze bijvoorbeeld een subject van een object te onderscheiden. Beschouwing van pragmatische aspecten van taal tijdens het taalverwervingsonderwijs sluit dus aan bij reeds aanwezige kennis van de leerder. En dat heeft een positief effect want "(...) des te groter de overeenkomst (tussen twee kennisbestanden, EvdH), des te groter de kans dat de nieuwe kennis in het al aanwezige kennisbestand wordt geïntegreerd" (Lammers 1983:6). Bij de bespreking van de rol van CG in het huidige taalverwervingsonderwijs kom ik hierop terug.

De verschillende extreme reacties die de traditionele grammatica-vertaalmethode heeft opgeroepen (geen expliciet grammatica-aanbod, geen vertaal oefeningen, en geen expliciet gebruik van T1 in het taalverwervingsonderwijs) lijken voorbij en hebben nu plaatsgemaakt voor een (nieuwe) eclecticische benadering (Beheydt & Godin 1996). Deze benadering combineert, zoals haar naam al aangeeft, aspecten van verschillende benaderingen en heeft op deze manier elk type leerder met zijn eigen leerstijl wat te bieden. Beheydt & Godin wijzen erop dat er in deze huidige benadering weer plaats is voor expliciet grammaticaonderwijs. Hoewel fel bestreden door de communicativisten hebben onderzoek en praktijk

immers aangetoond dat expliciet grammaticaonderwijs een positieve invloed heeft op de snelheid waarmee een T2 verworven wordt. Bovendien blijkt de ontwikkeling van de taalvaardigheid in 'de' T2 minder snel te stagneren wanneer grammaticaregels expliciet in het taalverwervingsonderwijs aan de orde komen (Lalleman 1999). Daar komt nog bij dat, omgekeerd, de nagenoeg volledige afwezigheid van expliciete grammaticaregels in het taalverwervingsonderwijs niet heeft geleid tot een goede ontwikkeling van de productieve vaardigheden van de leerders in de T2. Zo bleken leerders van het functioneel-notionele *Code Nederlands* (1990) veel moeite te hebben met het creatieve aspect van taal. Ze beheersten dan wel de versteende uitdrukkingen die bij de bespreking van de verschillende taalhandelingen worden aangeboden, maar konden slechts met moeite zelf uitingen construeren. De hernieuwde aandacht voor het grammaticaonderwijs is overigens geen ode aan de traditionele grammatica-vertaalmethode. Op de eerste plaats vat men grammatica nu niet meer eng, maar ruim op. Naast syntactische, morfologische en fonologische kenmerken komen ook pragmatische regels van de T2 aan bod. Op de tweede plaats realiseert men zich nu terdege dat kennen niet direct wordt omgezet in kunnen. Grammaticaonderwijs moet dan ook niet bestaan uit een louter opsommen van grammaticaregels. Grammatica wordt het best *in gebruik* gepresenteerd, zoals in Florijn e.a. (1994) en in Bakx e.a. (1995).

Hoewel aan de invloed van de moedertaal op het T2-verwervingsproces sinds de opkomst van de cognitieve benadering in de literatuur weinig aandacht werd besteed, werd daar in de praktijk toch rekening mee gehouden. Zo worden er sinds jaar en dag aan universitaire taalcentra aparte taalcursussen Nederlands voor Duitstaligen aangeboden. Beheydt & Godin wijzen erop dat die rol van de moedertaal nu ook expliciet wordt erkend, zoals onder andere blijkt uit publicatie van taalmethodes voor leerders met een specifieke moedertaal. Een van de argumenten voor deze hernieuwde aandacht voor de contrastieve aanpak is dat onderzoek heeft aangetoond dat T2-verwerving toch niet identiek is aan T1-verwerving, zoals men in de cognitieve benadering veronderstelde en dat interferentie van T1 een belangrijke rol speelt in het verwervingsproces van T2.

Beide genoemde karakteristieken van het huidige taalverwervingsonderwijs Nederlands scheppen een gunstig klimaat voor het gebruik van CG's. Zowel grammaticale aspecten als contrasten tussen de T1 en de T2 spelen immers weer een rol in het huidige taalverwervingsonderwijs. CG's sluiten daarnaast aan bij het hierboven genoemde argument voor een ander algemeen aanvaard onderdeel in het taalverwervingsonderwijs, namelijk het expliciet bespreken van pragmatische aspecten van de T2. Dat argument kan worden samengevat als het optimaal benutten van reeds aanwezige kennis bij de leerder voor het verwerven van nieuwe kennis. Ook in een CG wordt een beroep gedaan op reeds aanwezige grammaticale kennis bij de taalleerder, namelijk die van zijn moedertaal. Door immers onderdelen van de T2 als verschillen ten opzichte van de T1 te kunnen presenteren, moet de gebruiker van een CG op de hoogte zijn van hun equivalenten in de T1. Tot de grammaticale kennis die een leerder heeft

van zijn moedertaal behoren onder andere pragmatische en semantische aspecten en daarnaast ook kennis die hem in staat stelt grammaticale zinnen in zijn eigen moedertaal van ongrammaticale te onderscheiden. Hoewel grammaticale analyse in enge zin meestal pas ná grammaticaonderwijs beheerst wordt, kan ieder mens immers wel een zin in zijn moedertaal op syntactische, morfologische en fonologische aspecten beoordelen.

De functie van CG's in het taalverwervingsonderwijs is volgens mij dan ook niet alleen het presenteren van grammaticale contrasten tussen T1 en T2, maar tevens het optimaal benutten van de kennis van de moedertaal in de verwerving van de structuur van de T2. Dat wil nog niet zeggen dat *élke* contrastieve analyse beide functies vervult in het taalverwervingsonderwijs. Zo zal een CG die gebruikmaakt van een generatief grammaticamodel in zijn regelgeving en terminologie niet aansluiten bij grammaticale kennis van de leerder. Evenmin zal een CG die alleen syntactische constructies uit de T2 opsomt die verschillen van die in de T1, de kennis van de T1 optimaal benutten. Hoe volgens mij een CG kan worden opgezet, wil het de genoemde bijdragen kunnen leveren aan het taalverwervingsonderwijs, zal uiteengezet worden in de volgende paragraaf.

### **Kenmerken van een CG**

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan drie aspecten van CG's:

- a. het object van vergelijking (*tertium comparationis*);
- b. de rol van T1;
- c. de pedagogische relevantie.

#### *a. Tertium comparationis*

Bij de opbouw van een CG zou je in eerste instantie kunnen denken aan het naast elkaar zetten van formele middelen uit de te vergelijken talen. Pronomina en passiefconstructies uit de ene taal tegenover pronomina en passiefconstructies uit de andere. Het probleem met deze werkwijze is echter dat er geen structurele isomorfie tussen talen bestaat. Zo beschikt het Nederlands over balansschikkingen en het Duits niet. Het Duits gebruikt in plaats daarvan onderschikkende constructies, zoals die in (2).

(1) Nauwelijks was hij ingestapt of de trein vertrok.

(2) Kaum war er eingestiegen, als der Zug schon abfuhr.

Wil men in een CG beide constructies (1) en (2) toch tegenover elkaar kunnen zetten, dan is een object van vergelijking, een *tertium comparationis*, noodzakelijk. Het object van vergelijking is in de bovenstaande voorbeeldzinnen een semantische. De balansschikking in (1) en de onderschikkende constructie in (2) geven beide dezelfde situatie weer. Als *tertium comparationis* vinden we in veel CG's het traditionele grammaticamodel. Zo zijn de CG Duits-Nederlands van Ten Cate e.a. (1998) en de Engels-Nederlandse grammatica van Aarts & Wekker (1993) ingedeeld naar woordsoorten en zinsconstructies, zoals die

bekend zijn uit de traditionele grammatica. Daarnaast zijn natuurlijk ook andere grammaticamodellen mogelijk als object van vergelijking. Zo zijn er verschillende contrastieve analyses gemaakt aan de hand van het generatieve grammaticamodel. Het generatieve model als object van vergelijking heeft tegenover het traditionele grammaticamodel als voordeel dat het pretendeert universeel te zijn. Toch is dit model niet geëigend als object van vergelijking in een CG voor het taalverwervingsonderwijs. Op de eerste plaats is dat grammaticamodel nog niet af. Niet alle grammaticale aspecten van talen zijn uit het bestaande model af te leiden en er bestaat nog veel discussie over de voorgestelde grammaticaregels. Op de tweede plaats is het generatieve grammaticamodel niet geschikt voor CG's zoals die nu worden voorbereid, omdat de meeste taalleerders niet met de generatieve terminologie en regelgeving bekend zijn. Eenzelfde soort argument is aan te voeren tegen het traditionele grammaticamodel als object van vergelijking: niet elke taalleerder is vertrouwd met de woordsoorten en zinsconstructies uit de *traditionele grammatica*. Men moet eerst weten wat bijvoorbeeld een *nomen* is, voordat men zich kan bezighouden met de verschillen en overeenkomsten tussen de nomina in het Nederlands en die in het Duits. Aansluitend op de conclusie van de vorige paragraaf zou ik in plaats van zo'n traditioneel model willen pleiten voor een object van vergelijking dat een beroep doet op de kennis bij de leerder van zijn eigen moedertaal. In die paragraaf is naar voren gekomen dat onder andere pragmatische en semantische kennis daartoe behoort. Een taalleerder is bekend met begrippen als tijd, vraag en modaliteit. Hij weet dat aspecten daarvan door zijn eigen moedertaal worden uitgedrukt, ook al weet hij niet precies welke regels daaraan ten grondslag liggen. In plaats van een generatief of traditioneel grammaticamodel stel ik dan ook een functioneel object van vergelijking voor. Het biedt de leerder een bekend kader om de structuur van de T2 te kunnen beschouwen en inzicht te krijgen in de verschillen en overeenkomsten daarvan met de T1. Een niet-formele indeling van een CG is ook voorgesteld door Robberecht & De Vos (1984) en Geenens e.a. (1984).

Voor zo'n functionele CG is ook een praktisch argument aan te voeren: een functionele vergelijking kan verschillen aan het licht brengen die een formele vergelijking niet oplevert. Ik zal dat aan de hand van het volgende voorbeeld illustreren. Het voorbeeld betreft woordvolgordeverschijnselen in het Nederlands en het Duits. In de CG Duits-Nederlands van Ten Cate e.a. (1998) worden hieraan drie pagina's besteed. Er wordt ingegaan op de plaats van het werkwoord in hoofd- en bijzinnen en gewezen op enkele verschillen tussen het Nederlands en het Duits met betrekking tot de volgorde van infinitieven en participia in werkwoordsclusters. Aan andere woordvolgordeverschillen wordt geen aandacht besteed. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er weinig formele woordvolgordeverschillen tussen het Nederlands en het Duits bestaan. En dat is in grote lijnen ook juist. Er bestaan echter wel verschillen tussen beide talen wat betreft het **gebruik** van verschillende woordvolgordes. Juist die zijn interessant voor de gevorderde Nederlandstalige leerder van het Duits waarvoor deze CG geschreven is. Vergelijk daarvoor de volgende voorbeelden.

- (3) Ken je de dochter van de groenteboer?  
 Die is op weg naar school door een auto aangereden.  
 ??Die/haar heeft een auto op weg naar school aangereden.
- (4) Kennst du die Tochter vom Gemüsehändler?  
 Sie ist auf dem Schulweg von einem Auto überfahren worden.  
 Die hat auf dem Schulweg ein Auto überfahren.
- (5) Ken je Kerstin nog?  
 Die werd destijds door allen begeerd.  
 ??Die hebben allen destijds begeerd.
- (6) Kennst du Kerstin noch?  
 Die wurde damals von allen geliebt.  
 Die haben damals alle geliebt.

De voorbeelden laten zien dat de eerste zinspositie in het Nederlands niet dezelfde functie vervult als in het Duits. Een object op die positie is in het Nederlands zeer gemarkeerd, in het Duits hoeft dat niet het geval te zijn. Aan woordvolgordeverschillen als deze liggen geen syntactische, maar pragmatische principes ten grondslag. Met een regelgeving die gebruikmaakt van noties als thema en rhema, topic en comment zijn deze contrasten duidelijk te maken. Een zuivere formele vergelijking tussen het Nederlands en het Duits kan deze verschillen niet naar voren brengen. Immers, het potentieel aan mogelijke woordvolgordes is in beide talen gelijk. Het is het gebruik van deze woordvolgordes waarin beide talen van elkaar verschillen.

Hierboven zijn onder andere de begrippen *semantisch*, *pragmalinguïstisch*, *functioneel* in contrast met de term *formeel* gebruikt. De vraag is wat precies onder deze begrippen moet worden verstaan. Zo'n precisering is nodig, omdat ze net als het begrip *communicatie* zeer ruime interpretaties kennen in de vakliteratuur.

In de contrastieve literatuur heeft men veelvuldig gebruikgemaakt van het criterium van de vertaalequivalentie: constructies of zinnen worden als contrastparen als ze als adequate vertaling van elkaar konden worden opgevat. In de vergelijking van (1) en (2) heb ik gesproken van een semantisch tertium comparationis. Semantiek in de zin van lexicale en grammaticale betekenis kan echter niet alléén tot een optimale vertaling leiden. Context en situatie spelen daarbij een even grote rol. Wil men twee zinnen of constructies dan ook met elkaar kunnen vergelijken, dan zou zeker ook hiermee rekening gehouden moeten worden. Zo'n invulling van het object van vergelijking is voorgesteld door Gürtler (1981). Zij stelt vertalingsequivalentie gelijk aan 'gleicher Informationswert' en onderscheidt hierin drie niveaus: een referentieel niveau (referentiell), een connectief niveau (konnexiell) en een van logisch gevolg (konsequentiell). Op referentieel niveau wordt de relatie gelegd tussen taal en een buitentalige werkelijkheid. Op dit niveau gaat het bijvoorbeeld om de weergave van thematische rollen als agens en patiens en van tijd in talige vorm. Op het connectieve niveau gaat het om de coherentierelaties in een tekst, zoals



die van vooruit- en terugverwijzing. Het derde niveau betreft de relatie tot de luisteraar of lezer. Het gaat hier om de illocutieve en perlocutieve betekenislaag, waartoe onder andere taalhandelingen horen. Deze drie niveaus tezamen maken het functionele tertium comparationis uit dat in dit artikel wordt bepleit. Twee uitingen zijn op grond daarvan equivalent wanneer ze identiek zijn op referentieel, connectief niveau en het niveau van logisch gevolg. Met een pragmalinguïstische, semantische of functionele CG wordt hier dan ook een grammatica bedoeld die naar de onderdelen van deze 'Informationswert' is ingedeeld. Aan de uitdrukkingsvormen van tijd en handelingen, aan begrippen als terug- en vooruitwijzing, thema, rhema, topic en comment worden in zo'n grammatica aparte paragrafen besteed. Daarin komt de inhoud van deze begrippen aan bod, evenals de formele middelen daarvoor en kunnen aan de hand daarvan zowel de functionele als de formele verschillen tussen talen uiteengezet worden. Zulke CG's leveren dus zowel formele als functionele informatie over talen en doen dat in een functioneel kader om zoveel mogelijk effect te sorteren in het taalverwervingsonderwijs.

#### *b. De rol van T1*

De CG Duits-Nederlands van Ten Cate e.a. (1998) is bedoeld als een grammatica voor Nederlandstalige leerders van het Duits. We vinden in deze grammatica een uitvoerige uiteenzetting van de Duitse grammatica. De Nederlandse grammatica komt hierin niet systematisch aan bod. Op verschillen van het Duits met het Nederlands wordt soms expliciet gewezen, vaak ook moeten ze uit de vertalingen van de voorbeeldzinnen worden afgeleid. Omgekeerd wordt in de CG Nederlands-Duits die op het moment wordt voorbereid aan de Universiteit van Utrecht, de grammatica van het Duits niet uitvoerig behandeld. De contrastiviteit van deze grammatica zit 'm in de behandelde constructies: de grammatica is een compendium van Nederlandse constructies die verschillen van het Duits en veelvuldig leiden tot interferentieproblemen bij Duitstalige leerders van het Nederlands.

De in dit artikel tot nu toe gegeven argumenten voor het gebruik van CG's in het taalverwervingsonderwijs geven echter aanleiding tot de gedachte dat ook de T1 expliciet in een CG besproken zou moeten worden. Er is op gewezen dat een CG gebruikt zou kunnen worden om de grammaticale kennis van de moedertaal optimaal te benutten in het taalverwervingsproces. Wil op die kennis voortgebouwd kunnen worden, dan is daarvoor mijns inziens een expliciete behandeling van het systeem van de moedertaal heel zinvol. Wordt een integreren van 'de nieuwe kennis in het al aanwezige kennisbestand' (Lammers 1983:6) immers niet ernstig bemoeilijkt wanneer over het laatste alleen wordt meegedeeld dat het anders is dan in de T2? Met andere woorden, de expliciete behandeling van grammaticale aspecten, waarvan onderzoek en praktijk het nut toch hebben aangetoond, moet niet alleen eenzijdig de grammatica van de T2, maar ook die van de T1 betreffen. Een contrast is pas duidelijk wanneer men weet hoe het in systeem A én in systeem B functioneert. Het volgende voorbeeld illustreert dat. In de contrastieve Duitse grammatica van Ten Cate e.a. (1998:86) wordt een

paragraaf besteed aan het preteritum. Slechts één verschil in het gebruik van deze tijdsvorm tussen het Duits en het Nederlands wordt expliciet genoemd: 'Nach Hörfunk- und Fernsehsendungen wird im Deutschen gewöhnlich das Präteritum verwendet, wo im Niederländischen das Perfekt gebräuchlicher ist.' De Nederlandse gebruiker van deze grammatica zou hieruit kunnen concluderen dat het gebruik van het preteritum in beide talen verder identiek is. Maar waarom is dan van de gegeven Duitse voorbeeldzinnen zowel een Nederlandse vertaling met een imperfectum als een met een perfectum mogelijk?

- (7) Vorige Woche war ich noch auf der Watteninsel Terschelling.
- (7a) Vorige week was ik nog op het Waddeneiland Terschelling.
- (7b) Vorige week ben ik nog op het Waddeneiland Terschelling geweest.
  
- (8) Goethe wurde am 28. August 1749 in Frankfurt am Main geboren.
- (8a) Goethe werd op 28 augustus 1749 in Frankfurt am Main geboren.
- (8b) Goethe is op 28 augustus 1749 in Frankfurt am Main geboren.

In een CG die alleen de grammatica van het Duits beschrijft, blijven dit soort verschillen en overeenkomsten onbesproken. In een CG daarentegen, waarin ook de T1 aan de orde wordt gesteld, komen die expliciet aan bod. Daarin wordt bijvoorbeeld de functie van het perfectum en het imperfectum in het Duits én het Nederlands behandeld en biedt zo de leerder een hulpmiddel om interferentiefouten te voorkomen of verbeteren, zeker wanneer T1 en T2 een grote verwantschap vertonen. Voor het onderdeel tempus zou zo'n CG gebruik kunnen maken van de noties die Robberecht & De Vos (1984) in hun contrastieve onderzoek naar onder andere tijdsvormen in het Engels, Frans en Nederlands hebben voorgesteld: verhalend vs. besprekend, bepaald vs. onbepaald en actueel vs. niet-actueel. Deze noties zouden als tertium comparationis kunnen dienen, aan de hand waarvan tijdsvormen als perfectum en imperfectum in het Nederlands en het Duits met elkaar vergeleken kunnen worden.

Een ander argument voor een behandeling van T1 in een CG is dat niet alleen verschillen maar ook overeenkomsten tussen twee talen tot interferentiefouten leiden. Een Duits woord of Duitse constructie kan een Nederlandstalige leerder zo Nederlands in de oren klinken, dat hij dat woord of die constructie liever vermijdt. Hoewel zo'n vermijdingsstrategie een effectieve strategie is, zou die toch in de loop van het taalverwervingsproces steeds minder moeten worden ingezet, vooral wanneer een gevorderd beheersingsniveau in de T2 wordt nagestreefd en bereikt. Mijn ervaring in het taalverwervingsonderwijs heeft laten zien dat de actieve beheersing van dit soort overeenkomsten wordt vergroot wanneer die expliciet in de les aan bod komen. Een CG die zowel voor T2 als voor T1 plaats inruimt, biedt daartoe een mogelijkheid.

Tot slot wil ik er nog op wijzen dat veel verschillen tussen talen pas aan het licht komen in contrast met andere talen. Van veel eigenaardigheden in een taal wordt men zich pas bewust wanneer duidelijk wordt dat een andere taal die eigenaardigheden niet kent.

*c. Een pedagogische grammatica?*

De CG's van Aarts & Wekker (1993) en die van Ten Cate e.a (1998) zijn bedoeld voor gebruik in het taalverwervingsonderwijs. Ze zijn daarmee nog geen pedagogische grammatica's in strikte zin. Geen psychologische, pedagogische of didactische criteria, maar linguïstische liggen immers aan de indeling van deze grammatica's ten grondslag. Zo worden in de opeenvolgende hoofdstukken de verschillende woordsoorten, woordgroepen en enkele constructies behandeld. In de opzet van deze grammatica's is geen rekening gehouden met de volgorde waarin verschillende grammaticale entiteiten worden verworven. Onder a. heb ik voorgesteld CG's naar functionele criteria op te zetten. Zo'n CG komt meer in de richting van een pedagogische grammatica. Op de eerste plaats omdat in zo'n opzet het doel van het taalverwervingsonderwijs weerspiegeld wordt. Taal wordt daarin behandeld als een communicatief verschijnsel en niet als een geestesfenomeen zoals die voor de meeste linguïsten gedefinieerd is. Op de tweede plaats ben ik voor de expliciete behandeling van pragmalinguïstische kenmerken in het taalverwervingsonderwijs van een psychologisch argument uitgegaan, namelijk verwerven als het aansluiten van nieuwe kennis bij reeds bestaande kennis. Zo'n CG kan echter toch nog geen pedagogische grammatica genoemd worden. Daarvoor is nog te weinig bekend over hoe taalverwerving precies plaatsvindt en vooral in welke volgorde de verschillende functionele noties worden aangeleerd. Net als de grammatica's van Aarts & Wekker en Ten Cate e.a. zal dus ook een functioneel opgezette CG voornamelijk fungeren als naslagwerk in het taalverwervingsonderwijs. In tegenstelling tot beide grammatica's zal die echter, wanneer mijn argumenten voor een communicatieve opzet juist blijken te zijn, meer bruikbare grammaticale informatie leveren voor zowel de docent als de leerder, informatie die een positief effect heeft op het taalverwervingsproces. Bovendien geeft een functionele contrastieve grammatica ook informatie die voor vertalers heel zinvol is. Zij zijn immers gebaat bij een grammatica die ingaat op tekststructuren en begrippen als thema en rhema en hebben minder aan een grammatica die alleen de structuur van geïsoleerde zinnen behandelt. Hoewel de hier beschreven CG's zelf geen pedagogische grammatica's zijn, kunnen ze natuurlijk wel heel goed gebruikt worden bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal. In dat opzicht vervullen CG's dezelfde functie als de contrastieve analyses ten tijde van het behaviorisme.

De volgende vraag is wanneer CG's in het taalverwervingsonderwijs gebruikt zouden kunnen worden. Ik heb er in de subparagrafen op gewezen dat een CG genuanceerde verschillen tussen T1 en T2 naar voren kan brengen. Door middel van een contrastieve analyse kunnen finesses van de T2 naar voren gebracht worden, die anders verborgen zouden kunnen blijven. CG's zijn daarmee mijns inziens vooral van belang voor gevorderde leerders die een hoog actief beheersingsniveau in de T2 nastreven. Daarbij valt vooral te denken aan de universitaire doelgroep, studenten Nederlands in het buitenland bijvoorbeeld. Zij zullen het Nederlands op academisch niveau moeten beheersen, willen zij het doctoraalexamen in de neerlandistiek kunnen afleggen en werkzaam kunnen zijn in een functie op dat gebied.

## Conclusie

Ik heb in dit artikel enkele aspecten van CG's de revue laten passeren. Aanleiding daarvoor waren twee contrastieve grammatica's die momenteel aan de universiteit van Utrecht, respectievelijk de universiteit van Leuven worden voorbereid. CG's passen uitstekend binnen het huidige taalverwervingsonderwijs Nederlands dat weer oog heeft voor contrasten tussen T1 en T2 en behandeling van grammaticaregels niet schuwt. Ik heb verder laten zien dat een CG gebruikt kan worden om kennis bij de leerder van zijn eigen moedertaal optimaal te benutten bij het verwerven van de structuur van T2. Eenzelfde idee ligt mijns inziens ook ten grondslag aan de algemeen aanvaarde behandeling van taalhandelingsaspecten tijdens T2-lessen.

Vooraf met het oog op de laatstgenoemde functie heb ik gepleit voor CG's die functioneel van opzet zijn. Semantische en pragmatische aspecten van taal zijn immers veelal bekend bij taalleerders, ook als ze geen grammaticaonderwijs hebben genoten. Ik heb verder laten zien dat zo'n functioneel opgezette CG verschillen tussen twee talen naar voren kan brengen die in een formele CG impliciet zouden blijven.

Hoewel lange tijd ontkend, zijn CG's mijns inziens dan ook zeer nuttig voor het taalverwervingsonderwijs, mits men in de opzet ervan rekening houdt met hun functie en het louter opsommen van syntactische en morfologische contrasten vermijdt.

## Bibliografie

- Aarts, F.G.A.M. & H.Chr. Wekker (1993) *A Contrastive Grammar of English and Dutch*. Groningen: Martinus-Nijhoff.
- Bakx, J., M. Jetten & L. Korebrits (1995) *Grammatica in gebruik*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Beheydt, L. & P. Godin (1996) 'Nederlands als vreemde taal, Nederlands als tweede taal en de 'Nieuwe leergang'; een orakel', in: *Neerlandica Extra Muros* 34 (3), p. 28-37.
- Cate, A. P. ten, H.G. Lodder & A. Kootte (1998) *Deutsche Grammatik*. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Zweitspracherwerb. Bussum: Coutinho.
- Devos, F. (1993) 'Nederlands, Frans en Engels in contrast: Een contrastieve grammatica voor het vreemdetalenonderwijs', in: L. de Grauwe & J. de Vos *Spieghel Historiae* 33 Van sneeuwpoppen tot tasmuurtje, Gent, p. 115-123.
- Florijn, A., J. Lalleman & J. Maureau (1994) *De regels van het Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Geenens, I., P. Golinvaux, P. Valck (1984) 'F.C.F.O.-project: 'contrastieve grammatica in het vreemdetalenonderwijs'', in: *Spieghel Historiae van de Bond van Gentse Germanisten* 26 (3/4), p. 90-94.
- Gürtler, I. (1981) *Kontrastive Grammatik – kommunikativ: Arbeitsmöglichkeiten im Deutschunterricht*. Tübingen.

- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997) *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Martinus Nijhoff, Deurne: Wolters Plantyn.
- Heijden, E. van der (1998) 'Vertalenderwijs verwerven. Vertalen in het onderwijs Nederlands als vreemde taal', in: *Moer* 30(1), p. 4-9.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek (1990) *Code Nederlands I*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Lalleman, J. (1995) 'Het nut van grammaticaonderwijs aan anderstaligen', in: *Neerlandica Extra Muros* 33 (2), p. 1-19.
- Lalleman, J. (1999) 'Het nut van grammaticaonderwijs aan anderstaligen, deel 2: Recent onderzoek, nieuwe inzichten', in: *Neerlandica Extra Muros* 37 (2), p. 24-40.
- Lammers, H. (1983) 'Taalbeschouwing en communicatieve competentie', in: *Levende Talen* 387, p. 625-630.
- Quist, G. & L. Gilbert. (1995) 'Een kritiek op de functioneel-notionele benadering met verwijzing naar de leergang Code Nederlands', in: *Neerlandica Extra Muros* 33 (2), p. 42-46.
- Robberecht, P. & M.-P. De Vos (1984) 'Contrastieve grammatica in het taalonderwijs: naar een communicatieve grammatica', in: *Spieghel Historiaal van de Bond van Gentse Germanisten* 26 (1/2), p. 6-29.