

Ronde 2

Peter-Arno Coppen
 Radboud Universiteit Nijmegen
 Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Sturen zonder handen

1. Inleiding

In Coppen (2009; 2010; 2011) heb ik betoogd dat grammaticale analyse (i.c. de traditionele zinsontleding) een zogeheten ‘rommelig probleem’ (*messy problem*) is. Er zijn wel allerlei vuistregeltjes en ezelsbruggetjes om tot een ontleding te komen en er is wel een soort van stappenplan dat je kunt volgen (‘begin met de persoonsvorm, dan het onderwerp...’), maar de vuistregels falen om de haverklap en vaak raak je vast in het stappenplan.

De bestaande didactiek geeft de docent niet veel aanknopingspunten om in te grijpen of te differentiëren. Je kunt de moeilijkheidsgraad van de voorbeeldzinnnetjes een beetje variëren, maar verder is het een kwestie van oefenen tot het kwartje valt (of tot de leerling erbij neervalt). In de genoemde referenties heb ik twee oorzaken genoemd voor de tekortkoming:

- De didactiek mikt meteen op een cognitief niveau van problemen oplossen. Dat is niet de goede insteek voor rommelige problemen: die moeten juist begrepen worden door eerst een ervaring te creëren waarin een vorm van cognitieve frictie zit (‘voelen’). Vervolgens kan een fase starten waarin de leerling al communicerend en manipulerend de problematiek probeert te begrijpen (‘vatten’). En pas daarna komt de leerling toe aan het gebruikmaken van dat begrip (‘verwerken’).
- Alleen de oppervlakkige ontleedtermen worden gedidactiseerd en niet de metaconcepten die daaraan ten grondslag liggen (zoals ‘predicatie’, ‘congruentie’, ‘thematisch rol’).

Als mogelijke strategie heb ik verwezen naar de werkvormen uit de *thinking skills*-didactiek (Moseley e.a. 2005). Die werkvormen zijn geschikt voor het ontwikkelen van kritisch denken over rommelige problemen: ze zijn gericht op het creëren van een vorm van cognitieve frictie die de leerling stimuleert om zelf aan de slag te gaan.

Dat is mooie theorie, maar het testen van de pudding bestaat in het eten ervan: hoe werken de bovengenoemde werkvormen in de praktijk als je ze toepast op de grammaticale analyse? En hoe moet je daar als docent mee omgaan? Die vragen zijn in het

najaar van 2011 onderzocht door twee ontwikkelteams van docenten uit het voortgezet (of secundair) onderwijs. In Brussel is een docententeam dat is samengesteld is door het Vlaams Verbond van het Katholieke Secundair Onderwijs (VVKSO) zelf aan de slag gegaan met een aantal experimentele werkvormen en in Nijmegen heb ik, samen met twee docenten van het Dominicuscollege, een concrete lessenreeks over het naamwoordelijk gezegde voorbereid. Die laatste exercitie heeft interessant materiaal opgeleverd dat binnenkort op de website van het Expertisecentrum Nederlands gepubliceerd wordt. In deze bijdrage wil ik dat materiaal nader analyseren. Meer in het bijzonder wil ik ingaan op de allereerste werkvorm en op de manier waarop die gewerkt heeft.

2. Het materiaal

Op 6 december 2011 zijn vijf achtereenvolgende lessen opgenomen waarin de twee docenten van het Dominicuscollege precies dezelfde les uitvoerden bij vijf verschillende klassen: we hadden gekozen voor vijf tweede klassen, waarvan 2 gymnasiumklassen en 3 atheneumklassen¹. Die keuze was mede gebaseerd op de gedachte dat leerlingen uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) de werkvorm gemakkelijk aan zouden kunnen en bereid zouden zijn om wat abstracter te denken. Eén docente (Marijke Heymans) had de drie atheneumklassen onder haar hoede; de andere docente (Céline Beijer) de twee gymnasiumklassen.

De lessenreeks was gericht op het centrale metaconcept achter het onderscheid tussen ‘naamwoordelijk gezegde’ en ‘werkwoordelijk gezegde’: het metaconcept ‘zijn-predicatie’ tegenover ‘doen-predicatie’. Als eerste werkvorm kregen de leerlingen een envelop met kaartjes uitgereikt waarop taalvormen stonden die zogenaamd afkomstig waren van een tweejarige kleuter (zie figuur 1).



Figuur 1: Werkvorm.

De leerlingen kregen een schriftelijke instructie op een werkblad: ze moesten de kaartjes in twee groepen van zes kaartjes verdelen, waarbij ze moesten letten op het verband tussen de twee woorden op de kaartjes. Van de twee groepen was één kaartje gegeven: de ene groep moest ‘mama lief’ bevatten en de tweede ‘papa slapen’. De leerlingen moesten in tweetallen overleggen.

Van de hele les werd een filmopname gemaakt met twee camera’s: één camera stond op een van de tafeltjes waarop een groepje met de kaartjes in de weer was en een andere camera op de docent en een deel van de klas.

3. De docent aan het werk

In de werkvorm waren twee mogelijke bronnen van cognitieve frictie aangebracht: terwijl de meeste kaartjes als tweede woord hetzij een werkwoord, hetzij een bijvoeglijk naamwoord bevatten, luidde een kaartje ‘meloen bah’ en een ander ‘treintje tsoektsjoek’. De verwachting was dat de leerlingen die meteen zouden inzoomen op de woordsoort hierdoor aan het twijfelen zouden worden gebracht, wat hen zou stimuleren om dieper over de predicatieve relatie na te denken.

Uit de opnames van de werkvorm zelf blijkt dat de meeste groepjes vrij snel tot een consensus kwamen: met name de ‘zijn-predicatie’ werd bijna meteen herkend (mama is lief) en de andere predicatie werd wat onduidelijker omschreven (‘feit’, ‘mening’ of ‘handeling’, maar ook wel als ‘doen’). Bovendien bleek dat in sommige gevallen meteen andere tweetallen met notoir slimme leerlingen werden geraadpleegd, die prompt hun ideeën hardop door de klas riepen. Hoewel een enkel werkgroepje een vorm van *collaborative learning* vertoonde, was de werkvorm eigenlijk voor die leerlingen te simpel.

Toch was het volgende onderdeel van de les, de klassikale nabespreking van de werkvorm, erg interessant, en met name om de ontwikkeling die de beide docenten in de loop van de dag doormaakten. Het aardige was dat in elke les vrijwel hetzelfde gebeurde, maar de docenten gingen er in de loop van de dag anders mee om. Daardoor was de laatste les in dit onderdeel een stuk rijker dan de eerste. In de nabespreking met de docenten bevestigden ze dat ze er bewust mee bezig waren en ook het idee kregen dat ze het steeds beter onder de knie kregen.

4. De analyse

De nabespreking van de eerste werkvormen in de vijf achtereenvolgende lessen verliep ongeveer volgens hetzelfde, afgesproken patroon: een klassikale docent-leerlinginteractie, waarbij de docent de leerlingen bevroeg op de resultaten van de werkvorm. Steeds

werd eerst een groepje gevraagd naar hun indeling en vervolgens werd klassikaal naar alternatieven gevraagd. De bedoeling was dat de alternatieven tot een diepere discussie zouden leiden.

In de eerste les (2 atheneum) laat docent Marijke leerling Anouk haar lijstje oplezen. Dat schrijft ze op het bord en vervolgens vraagt ze wie iets anders heeft. Lars en Tom hebben ‘tante zingen’ en ‘oma breien’ in het lijstje ‘mama lief’ staan. In plaats van te vragen wat daarvan de reden is, vraagt Marijke vervolgens klassikaal naar andere mogelijkheden. Fabian en Maarten geven de rijtjes die Marijke verwacht heeft en ze krijgen de gelegenheid om hun keuze toe te lichten. Fabian formuleert het criterium als ‘zijn’ en ‘doen’ en Marijke sluit af met de vraag of de klas dat begrepen heeft. Dan koppelt ze expliciet nog eens terug naar Lars en Tom, maar alleen met de vraag of zij het ook snappen. Ze mist hier dus een kans om hun overwegingen naar voren te halen.

In de tweede les (de eerste les van Céline, die overigens de les van Marijke niet meegemaakt heeft) is er nog minder reflectie. Het eerste groepje leest meteen het eerste verwachte rijtje bij ‘mama lief’ op en een tweede groepje precies het verwachte rijtje bij ‘papa slapen’. Terloops merkt Céline nog op dat er tijdens de werkvorm veel hilariteit was over ‘treintje tsoektsjoek’, maar ze gaat er niet nader op in. Met het uitspreken van het vermoeden dat iedereen het wel over de indeling eens is, kennelijk gebaseerd op het rondlopen tijdens de werkvorm, sluit zij de nabespreking meteen af.

De derde les (Céline, 2 gymnasium) kent een iets levendiger nabespreking: nu vraagt Céline wel expliciet naar alternatieven en een groepje reageert. Céline vraagt de leerlingen om uit te leggen waar hun alternatief op gebaseerd is, maar de leerlingen komen er niet goed uit. Het lijkt erop dat ze de bedoeling niet goed begrepen hebben. Céline switcht naar een groepje met de verwachte indeling en vraagt om uitleg. Die wordt door het groepje geformuleerd als ‘zijn’ tegenover ‘doen’. Een ander groepje reageert met de opmerking dat zij in plaats van aan ‘doen’ dachten aan ‘gaan’. Céline accepteert dat, maar gaat er niet verder op in.

In de vierde les (Marijke, 2 atheneum) begint Marijke de nabespreking met de vermelding van ‘een heftige discussie’ tussen Mark en Onno tijdens de werkvorm, waar ze graag een klassikale uitleg van wil. Maar eerst vraagt ze Mark om de rijtjes op te lezen. Dan blijkt een andere leerling, Luuk, ‘treintje tsoektsjoek’ in het andere rijtje te hebben. Daarbij merkt Marijke op dat het dan ongelijke aantallen zijn. Hierdoor legt ze handig de frictie bij de leerling neer. Dan gaat ze met Mark in op zijn motivatie. Dat blijkt het verschil tussen ‘zijn’ en ‘doen’ te zijn. Luuk merkt op dat ‘tsoektsjoek’ geen werkwoord is. Marijke reageert hierop door de uiting te manipuleren: ze vraagt wat er dan gebeurt als je van ‘treintje’ een meervoud zou maken. Hiermee lijkt ze terug te vallen op de oude didactiek, waarin immers dat soort transformaties aan de basis van de ontleding liggen. Maar hier werkt dat niet zo goed, dus switcht ze naar het perspectief

van de kleuter en probeert ze aannemelijk te maken dat de kleuter ‘tsjoektsjoek’ als een werkwoord zal ervaren. Vervolgens forceert ze het meerderheidsstandpunt dat ‘treintje tsjoektsjoek’ best in de tweede groep geplaatst kan worden, waar voor de rest de werkwoorden staan. Maar ze gaat niet in op de vraag waarom het niet in de eerste groep (bij ‘mama lief’) zou kunnen. Daarmee mist ze de kans om de leerlingen dat zelf in te laten zien.

Hoewel Marijke de leerlingen nog naar het ‘goede’ antwoord toe praat, bevat de nabespreking een rijkere discussie, waarbij de leerlingen meer de gelegenheid krijgen om hun eigen gezichtspunten naar voren te brengen.

Nog rijker wordt het in de laatste les (Marijke, 2 atheneum), die onmiddellijk op de vorige volgt. In die les gebeurt aanvankelijk hetzelfde. Melissa en Sabine lezen de verwachte rijtjes op en Sjoerd en Hoy wijken af doordat ze ‘treintje tsjoektsjoek’ in het rijtje van ‘mama lief’ plaatsen. Aanvankelijk vraagt Marijke aan beide groepjes om aan elkaar uit te leggen wat hun overwegingen waren, waarop Sjoerd met een onverwachte verklaring komt (het ene rijtje gaat over ‘dingen’ en het andere over ‘mensen’). Meteen valt de hele klas over hem heen met de opmerking dat hij blijkbaar ‘mama’ als een ding beschouwt. Marijke parafraseert vervolgens Sjoerds overweging en trekt openlijk de conclusies (waarbij ze de opmerking ‘mama is een ding’ achterwege laat). Sjoerd geeft daarop aan dat hij het onlogische van zijn verklaring inziet (‘nee dat klopt niet helemaal’), waarschijnlijk juist op grond van de reactie uit de klas. Maar dan komt zijn maatje Hoy met een ander idee: in het ene rijtje staan allemaal werkwoorden.

Marijke bevestigt Hoys overweging en geeft vervolgens het woord aan Sabine, die in het midden brengt dat in het ene rijtje feiten staan en in het andere meningen. Marijke koppelt dat handig terug met de vraag wat dat dan betekent voor de positie van ‘treintje tsjoektsjoek’. Is dat een mening of een feit? Vervolgens ontstaat er een aardig stukje *exploratory talk* waar verschillende leerlingen zich in mengen, en waaruit de onduidelijkheid van het criterium ‘feit’ versus ‘mening’ blijkt. Een andere leerling brengt in het midden dat het ene rijtje om ‘doen’ gaat en het andere niet (‘meloen doet niet bah’ [hilariteit]). In plaats van dat aan te grijpen als het goede antwoord speelt Marijke nu de bal weer heel handig terug door te vragen wat dan het verbindende element van het andere rijtje is. Daarop wordt weer het criterium ‘mening’ naar voren geschoven. En Marijke parafraseert weer: “We hebben dus een tegenstelling tussen ‘doen’ en ‘mening’”. Nu klinkt uit de klas: “Nee ‘zijn’”.

Dan mengt Aron zich in het gesprek met de opmerking dat er een vervoeging van het werkwoord in het eerste rijtje hoort. En iemand anders merkt op dat links allemaal naamwoorden staan en rechts werkwoorden. Nu pikt Marijke de eerdere overweging van Hoy weer op dat ‘tsjoektsjoek’ geen werkwoord is. Maar meteen spreekt een andere leerling dat weer tegen en Sjoerd smaalt: “ik tsjoektsjoek”.

Vervolgens wendt Marijke zich weer tot Sjoerd en zijn maatje en vraagt of ze nu hun standpunt hebben herzien, nu ze de discussie hebben gehoord. Sjoerd volhardt echter in zijn mening dat ‘treintje tsjoektsjoek’ niet thuishoort in het rijtje waar verder alleen werkwoorden in staan. Nu confronteert Marijke hem met de consequentie van die weigering: op grond waarvan hoort ‘treintje tsjoektsjoek’ dan thuis in het rijtje van ‘mama lief’? Tja, dan moet Sjoerd erkennen dat ‘treintje tsjoektsjoek’ toch meer een ‘doen’ is dan een ‘zijn’. Einde nabespreking.

5. De evaluatie

Wie achtereenvolgens de fragmenten bekijkt van hetzelfde lesmoment in de verschillende lessen, ziet duidelijk een steeds rijkere discussie ontstaan, doordat de docenten steeds meer handigheid krijgen in het stimuleren van de discussie. Waar ze in het begin nog de leerlingen vrij snel naar het ‘goede’ antwoord leiden (of andere mogelijkheden laten liggen), geven ze aan het einde de leerlingen alle ruimte om zelf te redeneren. Wat verder opvalt, is dat vrijwel niets van wat de leerlingen opmerken, echt onzin is. Overall zit wel een gedachte achter die de moeite waard is om verder geëxploreerd te worden. In plaats van de onverwachte redeneringen af te kappen, kan de docent ook andere overwegingen daartegenover plaatsen, om zo de leerlingen te stimuleren om zelf de evaluatie te maken. Zo kan je uiteindelijk nog wel leerlingen naar een gewenst antwoord toe praten, maar laat je zien wat de overwegingen zijn ten opzichte van de alternatieven. Het is sturen zonder handen.

Het op die manier omgaan met grammaticale discussie werd door de docenten achteraf als zeer bevredigend ervaren. Na een half jaar rapporteerden ze dat ze de indruk hadden dat hun klassen ook in andere domeinen van de lessen Nederlands meer aan het discussiëren sloegen en zelf alternatieven kwamen aandragen.

De analyse van de fragmenten toont de cruciale rol van de docent aan bij de *thinking skills*-werkvormen: tijdens de werkvorm zelf worden de meeste groepjes niet geconfronteerd met de cognitieve frictie, maar in een klassikale nabespreking is de kans groot dat er frictie naar boven komt. Wanneer de docent dat oppikt en de leerlingen zonder handmatige sturing stimuleert in de discussie, ontstaat een rijkere grammaticales, waarin leerlingen zich niet alleen bewust worden van grammaticale metaconcepten, maar ook – of: vooral – van het feit dat er over grammatica zelf nagedacht mag worden. Dat is mijns inziens de bedoeling van grammaticaonderwijs.

Referenties

Coppen, P.A. (2009). “Actief Grammaticaal Denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p.

236-239.

Coppen, P.A. (2010). “Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?” In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.

Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliot, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D. Newton (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noten

¹ Het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) bestaat uit drie schooltypes: het gymnasium, het atheneum en het lyceum. Op het gymnasium zijn Grieks en Latijn verplichte vakken. Aan het atheneum wordt in principe geen Grieks en Latijn gegeven. In sommige gevallen is het echter wel mogelijk om die vakken als keuzevak te volgen. Op het lyceum zijn Grieks en Latijn keuzevakken.