

Jimmy van Rijt

Fontys Lerarenopleiding Sittard / Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: j.vanrijt@fontys.nl

Waarom kun je wel zeggen ‘Frits leest’, maar niet ‘Frits verscheurt’? Hoe grammaticaonderwijs meer over inzicht en minder over trucjes kan gaan

1. Inleiding

Waarom is de zin *Frits leest* wel in orde, terwijl de zin *Frits verscheurt* uiterst merkwaardig klinkt? Voor docenten Nederlands zal deze vraag waarschijnlijk niet al te ingewikkeld zijn. Toch is een dergelijke vraag voor leerlingen vaak niet echt goed te beantwoorden. De docent Nederlands kan bij het nadenken over deze vraag terugvallen op kennis van een achterliggend metaconcept, namelijk dat van ‘valentie’ (Perini 2015;

Van Rijt 2016). Zowel het werkwoord *lezen* als het werkwoord *verscheuren* kan gepaard gaan met een lijdend voorwerp, omdat beide werkwoorden twee rollen uitdelen: degene die leest of verscheurt (een ‘agens’ in termen van de semantische rol en een ‘onderwerp’ in termen van de syntactische functie) en datgene wat gelezen of verscheurd wordt (een ‘thema’ in termen van de semantische rol, en een ‘lijdend voorwerp’ in termen van de syntactische functie). Toch verklaart die observatie niet alles, want waarom is het dan blijkbaar geen enkel probleem om het lijdend voorwerp in die eerste zin weg te laten, maar niet in de tweede? Het antwoord daarop schuilt ook in de valentie: sommige werkwoorden kunnen een lijdend voorwerp bij zich krijgen (zoals *lezen*), terwijl andere werkwoorden een lijdend voorwerp bij zich móeten krijgen (zoals *verscheuren*). Als je nadenkt over wat beide werkwoorden betekenen, dan ontkomt je er niet aan om beide rollen voor je te zien: je kunt niet nadenken over wat de handeling ‘lezen’ inhoudt zonder een lezer en iets wat gelezen wordt voor je te zien, en datzelfde geldt voor ‘verscheuren’. Blijkbaar is de band tussen het werkwoord *verscheuren* en datgene wat verscheurd wordt zo sterk, dat het lijdend voorwerp hier vormelijk uitgedrukt moet worden, terwijl dat bij *lezen* niet aan de orde is. Je ziet dat ook op allerlei andere manieren terug. Zo kun je wel zeggen *Frits is aan het lezen* (in een progressieve constructie), maar niet **Frits is aan het verscheuren*. Een moedertaalspreker van het Nederlands zal die tweede zin als ongrammaticaal ervaren en een lijdend voorwerp verwachten. Ook kan het antwoord op de vraag *Wat ga je doen?* wel luiden *lezen*, maar zeker niet alleen *verscheuren*. Dat zou moeten zijn ‘iets verscheuren’, dus met een lijdend voorwerp. Voor het werkwoord *lezen* geldt die beperking niet.

Voor leerlingen is een dergelijke redenering geenszins een vanzelfsprekendheid. Vrijwel het enige wat een leerling in een traditionele les grammatica over het lijdend voorwerp leert, is dat het zinsdeel opgespoord kan worden met behulp van de controlevraag ‘Wie/wat + gezegde + onderwerp’. Zo’n controlevraag levert geen echt inzicht op (Wat is een lijdend voorwerp nu eigenlijk? Wat maakt dat je in de ene zin wel een antwoord op deze vraag krijgt en in de andere niet? Waarom kun je deze vraag niet stellen bij een naamwoordelijk gezegde?). De leerling kan dus doorgaans niet terugvallen op een achterliggend inzicht rondom de rolverdeling van werkwoorden (de valentie) en de relatie tussen de verschillende rollen en het werkwoord dat ze uitdeelt. Bijgevolg kan de leerling niet echt tot inzicht komen, noch kunnen leerlingen echt redeneren over grammatica. Toch zou dat de belangrijkste doelstelling van het grammaticaonderwijs moeten zijn: leerlingen moeten dankzij dat onderwijs inzicht opdoen in hoe taal in elkaar zit, en ze moeten die kennis kunnen aanwenden om hun eigen taalgebruik beter te begrijpen (Meesterschapsteam Nederlands 2018; van Rijt 2020a). Dat is op zichzelf waardevolle kennis. Tegelijkertijd zou die kennis een bijdrage aan taalvaardigheid kunnen leveren, maar alleen als de leerling echt inzicht opdoet in hoe de grammatica werkt.

De kritiek dat het traditionele grammaticaonderwijs niet echt bijdraagt aan inzicht in taal is niet nieuw (zie ook: Bonset & Hoogeveen 2010; Coppen 2009; Graham & Perin 2007; van Gelderen 2010), dus die zal ik hier niet opnieuw bespreken. In plaats daarvan richt ik me op een wezenlijkere vraag, namelijk: hoe zorgen we ervoor dat we het traditionele grammaticaonderwijs dusdanig verrijken dat leerlingen niet alleen maar zinnen ontleden met behulp van trucjes en ezelsbruggetjes, maar dat ze echt leren begrijpen hoe grammatica in elkaar zit? Ik bespreek daarbij twee componenten van verrijking, te weten ‘inhoudelijke verrijking’ en ‘vakdidactische verrijking’. Tijdens de workshop zullen we deze twee vormen van verrijking nader bekijken, en bespreken we wat vakdidactisch onderzoek laat zien over de effecten van verrijkt grammaticaonderwijs.

2. Inhoudelijke en vakdidactische verrijking van het grammaticaonderwijs

Een verrijkte grammaticadidactiek zou in elk geval op twee aspecten gericht moeten zijn: een inhoudelijke en een vakdidactische. De inhoudelijke component komt voort uit het gegeven dat er geen goede aansluiting (meer) is tussen de moderne taalwetenschap en de schoolgrammatica (Hudson 2020; van Rijt & Coppen 2017), terwijl de moderne taalwetenschap juist veel kan inbrengen als het gaat om verrijking. Achterliggende taalwetenschappelijke inzichten als ‘valentie’, ‘predicatie’ en ‘semantische rollen’, die geen substantiële plek hebben in het traditionele grammaticaonderwijs, kunnen voor veel meer inzicht zorgen in de traditionele grammatica. Zo zijn de zinsdelen ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’, ‘meewerkend voorwerp’ en ‘voorzetselvoorwerp’ beter te begrijpen als eerst het metaconcept ‘valentie’ begrepen wordt, en kan inzicht in ‘predicatie’ verduidelijken dat ‘naamwoordelijke gezegdes’ en ‘bepalingen van gesteldheid’ in wezen dezelfde zinsdelen zijn. Ik heb daarover eerder verslag gedaan (zie: van Rijt 2016; 2017; 2020b). Het verdient ook aanbeveling om het werk van De Bruijn et al. (2016) te bekijken, waarin taalkundige metaconcepten het uitgangspunt zijn.

Tegelijkertijd is het van wezenlijk belang om te onderkennen dat inzicht niet zomaar komt aanwaaien omdat er wat nieuwe concepten in het grammaticaonderwijs geïntroduceerd worden. Van minstens zo groot belang is de didactische verrijking. Daarbij is een vijftal uitgangspunten volgens onderzoek succesvol gebleken:

1. De didactiek moet eerst insteken op inzicht in het achterliggende taalkundige metaconcept (‘valentie’, ‘predicatie’, ‘semantische rol’, ‘compositionaliteit’, enz.) en pas daarna aandacht besteden aan de traditionele grammaticale concepten die vanuit dat metaconcept begrepen kunnen worden. Die aanpak is eigenlijk heel logisch. Bij het vak Biologie helpt het immers ook om eerst inzicht te hebben in het menselijk lichaam in het algemeen alvorens specifieke onderdelen ervan (de longen, het

- hart) te bestuderen – zie ook: Assaraf, Dodick & Tripto 2013.
2. Belangrijke (meta)concepten kunnen het best op een inductieve manier geïntroduceerd worden om zo het taalgevoel te stimuleren. Het is bijvoorbeeld heel goed mogelijk om leerlingen met behulp van een kaartjesopdracht te laten ontdekken welke werkwoorden met welke rollen gecombineerd kunnen gaan (zie: Van Rijt 2020c).
 3. Vervolgens moet de leerling via opdrachten meer grip krijgen op het gevoel dat via de inductieve opdracht is gestimuleerd. Die verwerking kan op allerlei manieren, maar wat daarbij in elk geval van belang is, is om een klein beetje onzekerheid in de opdrachten in te bouwen, zodat de leerling tot redeneren gedwongen wordt (Moseley et al. 2005). Die onzekerheid mag niet te groot zijn (dan ziet de leerling door de bomen het bos niet meer) en ook niet te klein (dan wordt de leerling niet uitgedaagd). Tijdens de workshop zullen we bekijken hoe zulke cognitieve frictie eruit kan zien.
 4. De opdrachten zouden bij voorkeur grotendeels op samenwerking gericht moeten zijn, zodat leerlingen leren om hun taalgevoel met dat van anderen te vergelijken en leren discussiëren over grammaticale onzekerheid. Het verdient daarbij aanbeveling om de leerlingen te trainen om samen verschillende perspectieven ten aanzien van een grammaticaal probleem te verkennen, alvorens op basis van een consensus tot een gezamenlijk oordeel te komen (Mercer 2013).
 5. De docent moet een andere rol aannemen dan voorheen. In plaats van ‘het goede antwoord’ te geven, is de rol van de docent veel meer om een redenering te stimuleren (zie ook: Havekes 2015). Dat kan bijvoorbeeld door verdiepende vragen te stellen als een leerling vastloopt of door een ander perspectief in te brengen dat de leerling stimuleert om anders naar de zaak te kijken.

Uit onderzoek onder 196 vwo 3-leerlingen (zie: van Rijt 2020a, H6) is gebleken dat een korte lessenreeks rond grammatica (vier lessen van 50 minuten) waarin deze uitgangspunten centraal stonden, kan leiden tot aanzienlijke stijgingen in grammaticaal inzicht. Leerlingen die de lessenreeks volgden, kregen zowel voor als na de lessenreeks een meerkeuzetoets die gericht was op grammaticaal inzicht. Daaruit bleek dat ze vragen als *waarom kun je wel zeggen ‘Frits leest’, maar niet ‘Frits verscheurt’?* significant beter konden beantwoorden na de interventie dan daarvoor, terwijl in een controlegroep geen vooruitgang geboekt werd als leerlingen alleen de toets maakten en niet de verrijkte grammaticalesen volgden. Uit eerder onderzoek was ook al gebleken dat leerlingen beter grammaticaal leren redeneren als ze les hebben gekregen over metaconcepten als ‘predicatie’ en ‘valentie’ (van Rijt 2020a, H4 & H5). Er lijkt dus veel potentieel uit te gaan van het gebruik van metaconcepten in het grammaticaonderwijs, zeker als de lessen worden vormgegeven volgens de ontwerpprincipes die hierboven genoemd staan. In de workshop bekijken we enkele werkvormen uit de lessenreeks die gebruikt zijn in het onderzoek, en bespreken we de implicaties van recente onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk.

Referenties

- Assaraf, O., J. Dodick & J. Tripto (2013). “High School Students’ Understanding of the Human Body System”. In: *Research in Science Education*, 43 (1), p. 33-56.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.-A. (2009). ‘Leren tasten in het duister’. Inaugurele rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- De Bruijn, T., P.-A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Graham, S. & D. Perin (2007). “A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students”. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Havekes, H. (2015). *Knowing and Doing History. Learning Historical Thinking in the Classroom*. Doctoral dissertation. Nijmegen: Radboud University.
- Hudson, R. (2020). “Towards a pedagogical linguistics”. In: *Pedagogical Linguistics*, 1 (1), p. 8-33.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). ‘Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/>.
- Mercer, N. (2013). “The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn”. In: *Educational Psychologist*, 48 (3), p. 148-168.
- Moseley, M. et al. (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perini, M. (2015). *Describing verb valency. Practical and theoretical issues*. New York: Springer.
- Van Gelderen, A. (2010). ‘Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research’. In: T. Locke (ed.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 109-128.
- Van Rijt, J. (2016). “Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs”. In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 7-10.
- Van Rijt, J. (2017). “Als je een hek groen verft, is het uiteindelijk ook groen: de bepaling van gesteldheid op basis van het concept ‘predicatie’”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 297-301.

- Van Rijt, J. (2020a). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Rijt, J. (2020b). “Hoe krijgen leerlingen inzicht in grammatica? Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek”. In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 6-11.
- Van Rijt, J. (2020c). “Grammatica vanuit ‘valentie’ als basisconcept”. In: *Didactiek Nederlands – Zo kan het ook*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/zokanhetook/grammatica/2020/09/grammatica-vanuit-valentie-als-basis-concept/>.
- Van Rijt, J. & P.-A. Coppen (2017). “Bridging the Gap between Linguistic Theory and L1 Grammar Education Experts’ Views on Essential Linguistic Concepts”. In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.