



Foto: Anda van Riet

### De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs

Grammaticaonderwijs binnen het schoolvak Nederlands is al jaren het mikpunt van veel kritiek. Een van de voornaamste kritiekpunten is dat het grammaticaonderwijs al ruim honderd jaar vrijwel onveranderd is gebleven: het laat recente taalkundige inzichten bijna geheel buiten beschouwing, terwijl veel van die inzichten juist tot een beter begrip van taal en taalstructuren bij de leerling kunnen leiden.

JIMMY VAN RIJT

Als het gaat om het bijbrengen van kennis over taal, zullen veel mensen al snel denken aan grammaticaonderwijs. Een van de doelen van grammaticaonderwijs is namelijk 'om de linguïstische reflectie van leerlingen over taal te stimuleren, niet noodzakelijkerwijs gebaseerd op een gegeven set van classificaties, maar op eigen observaties van regelmatigheden' (Van Gelderen, 2010, vertaling JvR). Die linguïstische reflectie valt onder de categorie 'bewuste taalvaardigheid': een goede taalgebruiker past niet domweg taalregeltjes toe, maar is zich bewust van hoe taal in elkaar zit. Veel docenten Nederlands vinden aandacht voor bewuste taalvaardigheid noodzakelijk, iets wat duidelijk naar voren kwam in de discussie rond het in januari 2016 verschenen Manifest Nederlands op School (<[vakdidactiek.nl/manifest-nederlands-op-school](http://vakdidactiek.nl/manifest-nederlands-op-school)>). Maar de vraag is: hoe kan kennis over taal het beste expliciet gemaakt worden? Is het traditionele grammaticaonderwijs daar het meest geschikt voor?

Uit de al decennialang aanhoudende kritiek op de schoolgrammatica binnen het schoolvak Nederlands lijkt te volgen dat traditioneel grammaticaonderwijs zich voor het aanboren van expliciete, bewuste kennis slecht leent. Veelgehoorde klachten zijn dat de stof niet betekenisvol is, vooral bestaat uit ezelsbruggetjes en controlevragen en helemaal niet leidt tot het gewenste inzicht (Coppen, 2009), mede doordat het ontleden van geïsoleerde voorbeeldzinnen de kern van traditioneel grammaticaonderwijs lijkt uit te maken. Veel docenten hebben behoefte aan een andere, verbeterde invulling van het grammaticaonderwijs – een invulling die wel recht doet aan bewuste taalvaardigheid. Die behoefte blijkt niet alleen uit de steun die veel docenten hebben uitgesproken voor het eerdergenoemde manifest, maar ook uit het feit dat workshops over grammaticaonderwijs op nascholingsdagen doorgaans druk bezocht worden, uit de vele afstudeerscripties aan zowel eerste- als tweedegraadslerarenopleidingen over dit onderwerp en uit de vele 'discussies' die er maandelijks op de

## Vele docenten Nederlands lopen warm voor een meer betekenisvolle grammaticadidactiek, maar dit alles heeft nog niet geleid tot een structurele verbetering van het grammaticaonderwijs

Facebookgroep voor leraren Nederlands plaatsvinden over hoe bepaalde grammaticale kwesties in elkaar zitten. Leraren zijn daar blijkbaar sterk in geïnteresseerd.

Vele docenten Nederlands lopen warm voor een meer betekenisvolle grammaticadidactiek, maar dit alles heeft nog niet geleid tot een structurele verbetering van het grammaticaonderwijs, ondanks de vele (vaak kleinschalige en persoonsgebonden) initiatieven tot verbetering. Een belangrijke oorzaak hiervoor is dat grote leergangen liever niet voorop willen lopen in het aanbieden van alternatieve didactische middelen, en een andere oorzaak is dat er ook nog een grote groep docenten is die wel graag ‘traditioneel’ grammatica geeft. En hoewel er hier en daar kleine verbeteringen in leergangen worden aangebracht, is de teneur nog altijd hetzelfde als honderd jaar geleden: ontleden op basis van trucjes in geïsoleerde voorbeeldzinnetsjes.

### De wetenschappelijke taalkunde als remedie

We zitten dus met een verouderde grammaticadidactiek die nauwelijks bijdraagt aan de behoefte van docenten om leerlingen bewust taalvaardig te maken. Een manier om wél meer bij te dragen aan bewuste taalvaardigheid is om de kloof te dichten tussen de schoolgrammatica enerzijds en de wetenschappelijke taalkunde anderzijds. Dat er sprake is van een kloof, is evident: ons grammaticaonderwijs dateert uit de tijd van Den Hertog, eind negentiende eeuw. Sindsdien heeft de schoolgrammatica zich niet of nauwelijks ontwikkeld. Sterker nog: er lijkt eerder sprake te zijn van een regressie. Den Hertog hechtte bijvoorbeeld veel waarde aan het inzetten van taalgevoel bij ontleden, iets wat vandaag de dag nergens terug te vinden is in het grammaticaonderwijs.

In tegenstelling tot de schoolgrammatica heeft de wetenschappelijke taalkunde zich de afgelopen eeuw enorm ontwikkeld. Er zijn diverse nieuwe inzichten aan het licht gekomen, waarvan er veel behulpzaam zouden kunnen zijn in een betekenisvolle grammaticadidactiek. Op dit moment doe ik promotieonderzoek naar de rol van taalkundige concepten voor de verrijking van het grammaticaonderwijs. En hoewel vele concepten hiervoor in aanmerking kunnen komen, beperk ik me in deze bijdrage tot één kernconcept<sup>1</sup>, dat een centrale rol speelt in wat in de afgelopen jaren bekend is komen staan als ‘semantisch grammaticaonderwijs’ (zie bij-

voorbeeld Van Calcar 1983; Van Rijt, 2013): de valentie van werkwoorden.

### Werkwoordvalentie

In de traditionele grammaticadidactiek wordt leerlingen onvoldoende duidelijk dat, ook in andere talen, bepaalde zinsdelen door werkwoorden worden opgeroepen (de voorwerpen), terwijl andere zinsdelen doorgaans redelijk ‘vrij’ aan een zin kunnen worden toegevoegd (de bepalingen). Leerlingen begrijpen vaak niet hoe het kan dat er in de ene zin wel een meewerkend voorwerp staat en in de andere niet en ze zien nauwelijks betekenisrelaties tussen zinsdelen en werkwoorden. Valentie is een term die daarin verandering kan brengen.

Valentie wordt wel gedefinieerd in termen van ‘plaatsigheid’ of ‘rollen’, dat wil zeggen: elk zelfstandig werkwoord roept op grond van zijn betekenis een aantal rollen op die noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van een handeling. Het gaat daarbij om het minimum aan noodzakelijke rollen, niet om het maximaal aantal erbij te denken rollen. Een voorbeeld: een werkwoord als *lezen* roept twee rollen op: om de handeling ‘lezen’ te verrichten hebben we een *lezer* en het *gelezen* nodig, meer niet. Je kunt natuurlijk argumenteren dat ook een plaats en een tijd nodig zijn, maar dat geldt voor alle handelingen en dus beschouwen we ze niet als rollen die opgeroepen worden door het werkwoord. Een ander voorbeeld: een werkwoord als *lopen* vraagt om één rol: de *loper*, terwijl werkwoorden als *geven* er drie vereisen, namelijk de *gever*, de *ontvanger* en het *gegevene*: *iemand* geeft *iets* aan *iemand*. Leerlingen kunnen dat heel snel begrijpen, zeker als ze de handeling en de daarvoor vereiste medespelers voor zich zien of ze uitbeelden. In feite is dat de basis voor werkwoordvalentie: werkwoorden ‘delen rollen uit’ aan zinsdelen. Volgens de taalkundige literatuur kunnen werkwoorden nul, een, twee, drie of vier rollen uitdelen, maar voor het didactisch gemak (en om theoretische redenen) beperk ik me in dit artikel tot werkwoorden die één, twee of drie rollen uitdelen. Vaak corresponderen die rollen met *onderwerp* – *lijdend voorwerp* – *meewerkend voorwerp*.<sup>2</sup>

In bepaalde communicatieve contexten kan een werkwoord *valentiereductie* ondergaan. Dat betekent dat een werkwoord als *lezen* soms ook uitgedrukt kan worden zonder een bijbehorende expliciete rol (‘Jan zit te lezen’). Het is van belang om in te zien dat in zulke

contexten de kale valentie van het werkwoord in wezen niet veranderd is (je kunt de handeling *lezen* immers niet voltrekken zonder iets om te lezen), maar dat er simpelweg in het taalgebruik aan de oppervlakte een voorwerp is weggelaten. Dat gebeurt alleen in bepaalde situaties, bijvoorbeeld als het gelezene niet uitgedrukt kan of hoeft te worden.

### Valentiedidactiek I: het belang van het zelfstandig werkwoord

Voordat leerlingen na gaan denken over de rollen van een werkwoord, is het eerst van belang dat ze leren hoe ze het zelfstandig werkwoord kunnen opsporen. Dat zijn namelijk, in tegenstelling tot de hulpwerkwoorden, de werkwoorden die de rollen uitdelen. Docenten kunnen natuurlijk zeggen dat het voltooid deelwoord doorgaans het belangrijkste werkwoord is en als dat er niet in staat, dat dan het meest rechtse werkwoord dat is, maar dat klakkeloos toepassen leidt niet automatisch tot inzicht. Bovendien gaat die stelregel niet altijd op. Een alternatief: laat leerlingen zinnen parafraseren op de volgende wijze (in de b-zinnen is telkens geparafraseerd):

- (1a) Jan heeft op de bank geslapen.
- (1b) *Slapen*, dat is wat Jan gedaan heeft.

- (2a) De leeuw springt door de brandende hoepel.
- (2b) *Springen*, dat is wat de leeuw gedaan heeft.

In deze parafrase wordt duidelijk dat zelfstandige werkwoorden een *doe-betekenis* hebben, die ook wel bekend staat als *doe-predicatie*. Op deze wijze krijgen leerlingen beter grip op de centrale handeling in de zin. Een vaker in het onderwijs gebruikt alternatief laat leerlingen ook zien wat het zelfstandig werkwoord is als er meerdere werkwoorden in een zin staan:

- (3a) Joris schijnt de draak met een speer gestoken te hebben.
- (3b) Joris ~~schijnt~~ de draak met een speer gestoken **te hebben**.
- (3c) Joris **heeft** de draak met een speer **gestoken**.
- (3d) Joris **stak** de draak met een speer.

We zien hier dat een ander werkwoord de plaats van de persoonsvorm inneemt als we die eruit halen. Dat kun je net zo lang doen totdat alleen het zelfstandig werkwoord over blijft. Het is daarbij wel van belang dat de docent duidelijk maakt dat die andere hulpwerkwoorden er niet voor niets staan, maar dat ze de zinsbetekenis modificeren. Deze methode maakt gebruik van de taalkundige eigenschap dat toegevoegde hulpwerkwoorden steeds

de functie van de persoonsvorm overnemen. Door bij meerdere werkwoorden steeds de persoonsvorm te verwijderen, moet uiteindelijk het zelfstandige werkwoord de persoonsvorm aannemen.

### Valentiedidactiek II: grip krijgen op rollen

Als leerlingen weten wat het zelfstandig werkwoord is, is de volgende stap om grip te krijgen op de rollen die het werkwoord uitdeelt. Hiervoor moeten leerlingen de zin voor zich zien – het moet volkomen duidelijk zijn welke handeling zich afspeelt. Betekenis is daarbij uitgangspunt, maar alleen op betekenis blindvaren levert nogal eens problemen op. Een leerling vertelde me ooit eens dat *zwemmen* vier rollen te vergeven had, te weten de badmeester, de zwembroek, de zwemmer en water. Die eerste twee waren voor de grap bedoeld en de derde was correct, maar het kan best lastig zijn om een leerling uit te leggen dat *water* geen rol is van *zwemmen*, ondanks het feit dat er een sterke semantische verwantschap zit tussen de twee woorden.

Een oplossing voor dergelijke problemen is om de betekenisintuïties van leerlingen te koppelen aan ‘lege’ structuren bestaande uit het zelfstandige werkwoord, aangevuld met de betekenisarme zinsdelen *iets* en *iemand*. Een voorbeeld: de structuur van *zwemmen* is *iemand zwemt*, niet *iemand zwemt iets*. Om de *iets* van het water toe te voegen heb je een betekenisvol voorzetsel nodig (*iemand zwemt in iets*), maar dan wordt de rol van plaats uitgedeeld door het voorzetsel en niet door het werkwoord. Dat betekent dat *water* geen rol is die door het werkwoord *zwemmen* wordt uitgedeeld. Voor het voorbeeld met Joris en de draak (3a–3d) geldt iets vergelijkbaars: de speer is geen rol van *steken*, omdat de structuur van *steken* luidt: *iemand steekt iets/iemand*. Het instrument van het steken kan alleen toegevoegd worden met een betekenisvol voorzetsel *met*.

Als leerlingen voor een aantal werkwoorden hebben bepaald wat daarvan de betekenis is en ze hebben dat gevoel in overeenstemming gebracht met de lege structuuroefening, kunnen ze de lege structuurtjes die ze gemaakt hebben omzetten naar ‘echte’ zinnen: *iemand zwemt* wordt bijvoorbeeld *Oma zwemt* en *iemand geeft iemand iets* wordt *Marc geeft Esther haar smartphone*.

### Valentiedidactiek III: vorm en betekenis

De rollen die een werkwoord uitdeelt, komen vaak overeen met termen uit de traditionele zinsontleding: onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp. Een eenplaatsig werkwoord heeft natuurlijk altijd een onderwerp nodig (*iemand slaapt*), tweeplaatsige werkwoorden

hebben meestal een onderwerp en een lijdend voorwerp (*iemand slaat iemand*), in zeldzame gevallen een onderwerp en een meewerkend voorwerp (*iets smaakt iemand*), en drielaatsige werkwoorden hebben zowel een onderwerp als een lijdend en meewerkend voorwerp (*iemand sms't (aan) iemand iets*). In de basis is dat inzicht erg waardevol en het is een mooi startpunt voor taalkundig inzicht over zinsstructuur, en het biedt de mogelijkheid tot verdieping in een doorlopende leerlijn.

Werkwoorden delen namelijk op twee niveaus rollen uit: op *betekenisniveau*, zoals we net zagen, maar ook op *vormniveau*. Op betekenisniveau gaat het om de rollen die algemeen kunnen worden aangegeven met *handelende persoon (agens)* of *ondergaande persoon (patiëns of thema)*, eventueel *ontvangende persoon (recipiëns)* enzovoort. Die rollen worden ook wel *thematische rollen* genoemd. Maar er is ook een *vormniveau*, waar ook wel over *grammaticale rollen* gesproken wordt, die in de traditionele grammatica benoemd worden als *onderwerp*, *lijdend voorwerp* en *meewerkend voorwerp*. Op dit vormniveau zie je vaak vormenkenmerken als *naamval* en *congruentie* optreden: een voorwerp krijgt een voorwerpsnaamval (bijvoorbeeld *mij* in plaats van *ik*), en een onderwerp congrueert in getal met de persoonsvorm.

Vaak is er een een-op-eenrelatie tussen vorm en inhoud, een soort prototypische verstandhouding tussen een grammaticale rol en een thematische rol. Zo wordt de agens in de meeste gevallen (en in de meeste talen) gerealiseerd als het onderwerp, is een lijdend voorwerp meestal een patiëns en een meewerkend voorwerp meestal een recipiëns. Toch zijn er ook gevallen waarbij dat niet zo is. Het is erg zinvol om leerlingen te laten ervaren dat er dan altijd iets aan de hand is. Vergelijk de volgende twee zinsparen:

- (4a) De politieagent arresteert de inbreker.  
(4b) De inbreker wordt gearresteerd.

- (5a) De leraar geeft de leerling een pen.  
(5b) De leerling krijgt een pen.

Voor de a-zinnen geldt dat er een normale verdeling is tussen grammaticale rollen en thematische rollen: onderwerp is agens, lijdend voorwerp patiëns en meewerkend voorwerp recipiëns. Voor de b-zinnen geldt dat niet: in beide gevallen is de agens naar de achtergrond verdwenen en is er een andere thematische rol gecoördineerd als het onderwerp (de patiëns in 4b en de recipiëns in 5b). De vraag is nu hoe dat kan, en het antwoord is dat het alles te maken heeft met het perspectief op

de thematische rol. Deze zinnen geven een gebeurtenis weer vanuit het perspectief van een andere thematische rol dan agens, en om dat duidelijk te maken coderen we die rol als het onderwerp, het zinsdeel dat immers doorgaans vooraan komt te staan. Een ander belangrijk aspect van deze zinnen is dat de handelende persoon achterwege kan blijven – blijkbaar is de agens in de communicatieve situatie waarin de sprekers zich bevinden minder belangrijk voor de informatiewaarde van de zin. Dergelijke bewuste kennis kan leerlingen heel goed van pas komen, bijvoorbeeld omdat ze zo door kunnen krijgen dat taalgebruikers soms bewust willen verbloemen wie de handelende persoon is geweest of omdat overduidelijk is wie die handelende persoon geweest moet zijn (bij *arresteren* is dat waarschijnlijk de politie). Een vervolg op dit lesonderwerp (de verdeling tussen grammaticale rollen en thematische rollen) zou dan ook kunnen zijn: wanneer gebruiken we de lijdende vorm?

Goed grammaticaonderwijs dient oog te hebben voor twee dingen: leerlingen moeten zich ervan bewust worden hoe taal in elkaar zit en ze moeten ervaren hoe die kennis in de praktijk gebruikt kan worden. Kortom: leerlingen moeten bewust taalvaardig worden.

Grammaticaonderwijs kan zo een belangrijke bijdrage leveren aan het creëren van een bewuste taalvaardigheid, maar dan moet het wel meer openstaan voor recentere taalkundige inzichten, die veel beter duidelijk maken hoe taal werkt dan de traditionele didactiek. ■

Jimmy van Rijt is lerarenopleider aan de Fontys Lerarenopleiding Nederlands in Sittard en buitenpromovendus aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

#### NOTEN

1. Dat valentie een kernconcept is, blijkt ook uit het feit dat er in het recent verschenen *Syntax of Dutch* veel aandacht wordt besteed aan valentie (Broekhuis, Corver & Vos, 2015).
2. Ook voorzetselvoorwerpen zijn rollen van een werkwoord, maar uit praktische overwegingen kan ik dit zinsdeel in dit artikel niet bespreken.

#### LITERAATUUR

- Broekhuis, H., Corver, N., & Vos, R. (2015). *Syntax of Dutch: Verbs and verb phrases* (Vol. 1). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Calcar, W.I.M. van. (1983). *Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven: Acco.
- Coppen, P.-A. (2009). *Leren tasten in het duister* (Inaugurale rede). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Gelderen, A. van. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In T. Locke (Red.), *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 109–128). New York: Routledge.
- Rijt, J. van. (2013). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redkundig ontleden van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 28–36.

## nieuws

### De invloed van Turks als thuistaal

Wie als peuter thuis Turks leert en vanaf de kleuterschool voornamelijk overstapt op het Nederlands, blijft invloed ondervinden van die thuistaal. Vooral bij leesvaardigheid is het effect nadelig. Remy van Rijswijk, die onlangs op dit onderwerp promoveerde, ontdekte dat dit voornamelijk komt door structurele verschillen tussen de talen.

‘De meesten van mijn volwassen proefpersonen spreken echt heel erg goed Nederlands, dat wil ik vooropstellen, en zijn hbo- of universitair opgeleid. Toch heeft hun zwakkere thuistaal nog altijd invloed’, aldus Van Rijswijk. Onder een zwakkere thuistaal verstaat Van Rijswijk een taal die je niet volledig leert, waarin je geen of weinig formeel onderwijs krijgt en die je minder spreekt dan je dominante taal. Veel migrantenkinderen hebben met deze situatie te maken – en hoewel taalkundigen ervan overtuigd zijn dat kinderen met gemak meerdere talen goed kunnen leren, laten hun onderwijsachterstanden soms wel zien dat het ze moeite kost. ‘Kunnen we dat ook verklaren door de grote verschillen tussen de talen?’ vroeg Van Rijswijk zich af.

Een groot verschil tussen het Turks en het Nederlands zit in de woordvolgorde en de intonatie. In het Turks geldt een lossere woordvolgorde dan in het Nederlands, maar wél de strikte regel dat nieuwe informatie in de zin vóór het werkwoord komt. In het Nederlands is dit flexibeler: soms komt belangrijke informatie voorin, vaak achter in de zin. De spreker kan met nadruk aangeven welke informatie belangrijk is. Bij het lezen ontbreekt deze steun van intonatie en zinsmelodie uiteraard.

De problemen met leesvaardigheid op school kunnen hiermee samenhangen, omdat het correct bepalen van de informatiestructuur van groot belang is voor tekstbegrip, denkt van Rijswijk.

‘Het is interessant om te onderzoeken of je op basis hiervan de didactiek kunt aanpassen en wat daarvan de effecten zijn. Het is in ieder geval goed dat leerkrachten weten dat dit soort informatiestructuurverschillen blijvend meespelen in tekstbegrip. Dan kun je kinderen er bewust van maken.’ Radboud Universiteit

### Opgroeien tussen boeken: nurture of toch nature?

Lezen kinderen beter als het thuis wordt gestimuleerd? ‘Ja,’ ontdekte onderzoeker Elsje van Bergen, ‘maar de reden voor dat verband is anders dan men eerst dacht.’ Leessnelheid is behoorlijk erfelijk. Goed lezende ouders zorgen zowel voor de erfelijke aanleg van hun kroost als het laten opgroeien van hun kinderen tussen de boeken. Erfelijkheid kan zich dus ook vermommen als opvoedingseffect.

Goede lezers groeien vaak op met vollere boekenkasten thuis, ze zien hun ouders vaker lezen, en ze worden vaker voorgelezen. Men is vaak geneigd om te denken dat verschillen in opvoeding verantwoordelijk zijn voor verschillen in leesvaardigheid. De onderzoekers toonden voor het eerst aan dat er sprake is van een zogeheten gen-omgevingscorrelatie: ouders die zelf goed lezen, geven hun kinderen hun genetische aanleg voor goede leesvaardigheid door, maar stimuleren lezen ook meer. Zo groeien kinderen van goed lezende ouders op in een omgeving die past bij hun genetische aanleg. Het verband tussen thuisomgeving en leesvaardigheid komt dus vooral door de genen. UvA

### Vierhonderd versies van Roodkapje

Een computeranalyse van teksten van meer dan 400 Nederlandse hervertellingen van Roodkapje laat zien hoe het sprookje geëvolueerd is. Een Franse oerversie waarschuwt meisjes voor de wolf op twee benen. De Duitse oerversie van Grimm spoort kinderen aan hun ouders te gehoorzamen. Computationeel etnoloog Folgert Karsdorp en taaltechnoloog Antal van den Bosch bekeken hoe de verschillende versies een netwerk vormen. De beide wetenschappers ontdekten dat elke nieuwe tekst een geleidelijke verandering van het sprookje is en vrijwel altijd teruggrijpt op versies van vlak daarvoor, grofweg om de twintig jaar.

Alle versies verwijzen uiteindelijk terug naar twee oerversies: de Duitse van de gebroeders Grimm en de Franse van Charles Perrault. Karsdorp: ‘De Duitse versie is voornamelijk een verhaal voor kinderen met de ondertoon dat je altijd naar je ouders moet luisteren. De Franse is eveneens erg moralistisch, maar bedoeld om de jonge hofdames van Versailles in de zeventiende eeuw te waarschuwen voor zoetgevooisde, tweebeinige wolven.’ Radboud Universiteit

