



Foto: Anda van Riet

## DRAMATISCH GRAMMATICAOONDERWIJS?

### Het effect van dramapedagogisch grammaticaonderwijs op grammaticale beheersing

Leerlingen maken tijdens het spreken van een vreemde taal vaak fouten in grammaticale structuren die ze tijdens schriftelijke invuloefeningen wel beheersen. Wat is hiervan de oorzaak? En kunnen oefeningen uit de theaterwereld – zoals het werken met tableaux en het spelen van korte scènes – helpen bij het overbruggen van het gat tussen schriftelijke en mondelinge grammaticale beheersing?

PEGGY VAN HOESEL

'Ich *weiße* die Antwort nicht.'  
'Ich habe *mein* Bücher vergessen.'  
'Das *was* toll!'  
'Das Antwortheft liegt auf *meine* Tisch.'

Als docent Duits word je regelmatig met mondelinge uitspraken zoals hierboven beschreven geconfronteerd. In schriftelijke invuloefeningen hebben de meeste leer-

lingen echter beduidend minder problemen met deze basale grammaticale structuren. Schriftelijke invuloefeningen zullen ze echter later in het 'echte leven' waarschijnlijk niet erg vaak meer tegenkomen.

In het kader van mijn afstudeeronderzoek aan de eerstegraadslerarenopleiding van Fontys in Tilburg onderzoek ik het effect van de methode *Dramagrammatik* op grammaticale beheersing tijdens presentaties. Kwakernaak (2015) onderscheidt vijf grammaticale beheersingsniveaus (zie kader 1): receptief (niveau 1),

productief vormgericht schriftelijk (niveau 2), productief vormgericht mondeling (niveau 3), productief inhoudsgericht schriftelijk (niveau 4) en productief inhoudsgericht mondeling (niveau 5). Uit een vooronderzoek onder een groep leerlingen uit 4 vwo van het Beatrix College in Tilburg bleek dat de leerlingen bepaalde uitvoerig behandelde grammaticale structuren in mondelinge, inhoudsgerichte oefensituaties en mondelinge, inhoudsgerichte toetssituaties (niveau 5) in hoge mate foutief gebruikten, terwijl zij deze structuren in vormgerichte, schriftelijke situaties in de vorm van schriftelijke grammaticaoefeningen (niveau 2) wel beheersten. Verondersteld werd dat de vastgestelde discrepantie te maken had met het gebrek aan vormgerichte, mondelinge oefeningen (niveau 3). De op het Beatrix College gebruikte leergang beperkte zich namelijk tot oefeningen die de beheersingsniveaus 1 en 2 trairden. Oefeningen ten behoeve van beheersingsniveau 3 kwamen nauwelijks voor. Volgens Kwakernaak (2011) geldt dit overigens voor een groot aantal leergangen voor het vak Duits.

### Dramagrammatik

Ook Susanne Even, onderzoekster en universitair hoofd-docent op het gebied van taalonderwijs aan de Indiana University, stelde vast dat er vaak een groot gat gaapt tussen geleerde, formele grammaticakennis en het kunnen toepassen van deze kennis bij spreekvaardigheid (Even, 2003). Zij ontwikkelde de methode *Dramagrammatik*, die zij definieert als 'the synthesis of grammar instruction and drama pedagogy, which integrates both structural and communicative paradigms through a dialectic combination of acting and linguistic analysis' (Even, 2011, p. 299). Er wordt gebruikgemaakt van theatertechnieken om grammaticale structuren uit de vreemde taal met behulp van denkbeeldige handelingssituaties te ervaren. Het expliciet behandelen van de regels wordt daarbij niet uitgesloten, maar juist doelbewust in het leerproces geïntegreerd (Even, 2003). *Dramagrammatik* combineert de focus op grammaticale structuren met communicatieve, mondelinge toepassingen en biedt op die manier een mogelijkheid om grammaticale structuren vormgericht mondeling (niveau 3 volgens Kwakernaak) te trainen.

1	Receptieve beheersing	De leerling begrijpt de betekenis van de grammaticale structuur, bijvoorbeeld 'er bestaat' slaat op 'nu', 'er bestond' op 'vroeger'
2	Productieve beheersing in schriftelijke vormgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in schriftelijke gatenzinnen de structuur correct invullen
3	Productieve beheersing in mondelinge vormgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in een mondelinge vervangeoefening de structuur correct produceren
4	Productieve beheersing in schriftelijke inhoudsgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren
5	Productieve beheersing in mondelinge inhoudsgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bij geleid of vrij spreken de structuur correct produceren

Kader 1. Beheersingsniveaus van grammaticale structuren van laag naar hoog (Kwakernaak, 2015, p. 344)

1	<i>Sensibiliserungsphase</i>	In deze fase worden leerlingen in situaties geplaatst die het gebruik van bepaalde grammaticale structuren vereisen. Hierdoor wordt de aandacht van de leerder op de betreffende grammaticale structuur gevestigd.
2	<i>Kontextualisierungsphase</i>	In deze fase worden inhoudelijke contexten uitgewerkt met als doel het gebruik van het grammaticale fenomeen nauwkeuriger naar voren te brengen.
3	<i>Einordnungsphase</i>	In deze fase worden de vorm en de functie van de grammaticale structuur cognitief geordend. Nadat in fase 1 en 2 de aandacht van leerders op een bepaalde grammaticale structuur gericht is en de functie van de structuur in context beleefd werd, wordt nu het dramatische proces onderbroken, zodat op metaniveau over deze structuur nagedacht wordt. De leerders ontdekken zelf in samenwerking met andere de regels en presenteren deze aan elkaar. Tijdens fase 1 en 2 zijn bepaalde uitingsbehoeften gewekt, waardoor de expliciete regelbehandeling in fase 3 doelmatiger wordt. Leerders kunnen in deze fase nog niet beheerst materiaal doorzien en conceptueel ordenen.
4	<i>Intensivierungsphase</i>	In deze fase keert de leerder terug naar het dramatische proces. Deze fase vergroot kennis over de functie en de regels van de grammaticale structuur, doordat de grammaticale structuur intensiever verwerkt wordt en in improvisaties ervaren wordt. De activiteiten sluiten op de <i>Kontextualisierungsphase</i> aan, zodat een inhoudelijke samenhang ontstaat en talige kennis in combinatie met persoonlijke beelden en voorstellingen verdiept kan worden.
5	<i>Präsentationsphase</i>	De scènes worden eventueel aan de andere leerlingen gepresenteerd.
6	<i>Reflexionsphase</i>	De reflectiefase biedt de leerlingen de mogelijkheid op hun ervaringen te reflecteren. Er kan zowel op de taal en de methode als op het taalleerproces gereflecteerd worden.

Kader 2. Fasemodel *Dramagrammatik* (Even, 2003). Het aantal fases en de volgorde kunnen afhankelijk van de grammaticale structuur en groepsdynamiek aangepast worden (Even, 2003, 2011)

## Bij Dramagrammatik wordt gebruikgemaakt van theatertechnieken om grammaticale structuren met behulp van denkbeeldige handelingssituaties te ervaren

Lessen(reeksen) volgens de methode *Dramagrammatik* worden opgebouwd volgens een fasemodel (zie kader 2). Tijdens de *Sensibiliseringsphase* worden leerlingen in een denkbeeldige situatie geplaatst die het gebruik van de grammaticale structuur vereist. Aansluitend worden in de *Kontextualiseringsphase* denkbeeldige contexten uitgewerkt die de betekenis van de structuur duidelijker naar voren brengen. In de *Einordnungsphase* wordt de grammaticale regel expliciet, cognitief behandeld om vervolgens in de *Intensivierungsphase* terug te keren naar het dramatische proces. Tijdens deze fase wordt de structuur wederom in denkbeeldige situaties mondeling geoefend, zodat kennis over de betekenis en vormen verdiept wordt. Tijdens de *Präsentationsphase* worden de uitkomsten (tableau, scène en dergelijke) aan elkaar gepresenteerd, en tijdens de *Reflexionsphase* bestaat de mogelijkheid om op het doorlopen proces te reflecteren.

### Praktijkvoorbeelden

Ten behoeve van het onderzoek werden op basis van geanalyseerde opnames van door leerlingen gehouden presentaties onderling vergelijkbare experiment- en controlegroepen samengesteld. In de ene experimentgroep werd de grammaticale structuur *Konjunktiv II* – de zou-vorm – volgens de methode *Dramagrammatik* aangeboden en in de andere experimentgroep de structuur voorzetsels met bijbehorende naamvallen. In de controlegroepen werden de genoemde structuren aangeboden met behulp van de grammaticaparagrafen van de gebruikelijke leergang.

De leerlingen in de experimentgroep voorzetsels kregen bijvoorbeeld in de *Sensibiliseringsphase* de opdracht om een denkbeeldige doos aan elkaar door te geven en daarbij de volgende zinnen aan te vullen: ‘Das ist ein Karton mit ...’ en ‘Das ist ein Geschenk für ...’. De uitvoering van de opdracht vereiste het gebruik van bepaalde naamvallen en naamvalsuitgangen en confronteerde leerlingen met hiaten in hun grammaticale beheersing. Tijdens de *Kontextualiseringsphase* waren leerlingen aanwezig op een denkbeeldige *Präpositionenparty* en mochten daarbij in gesprekken

alleen zinnen gebruiken met daarin het aan hen toegevoegde voorzetsel. Na ieder gesprek werd er van voorzetsel gewisseld, zodat leerlingen meerdere voorzetsels gebruikten. Tijdens de *Einordnungsphase* maakten leerlingen aan de hand van een tekst met daarin de te leren voorzetsels een poster met daarop de voorzetsels en de bijbehorende naamvalsuitgangen en presenteerden deze aan elkaar, waarna er teruggekeerd werd naar de *Präpositionenparty*.

In de andere experimentgroep werd in de *Sensibiliseringsphase* het gebruik van de *Konjunktiv II* bijvoorbeeld uitgelokt met de opdracht een voorwerp of dier uit te beelden en daarbij in enkele zinnen te vertellen welk voorwerp of dier men graag zou zijn en waarom. De docent gaf daarbij op indirecte wijze feedback op het werkwoordgebruik door het stellen van vragen. De betekenis en de vormen van de *Konjunktiv II* werden aansluitend in de *Kontextualiseringsphase* en *Einordnungsphase* door leerlingen afgeleid uit een songtekst en aan elkaar gepresenteerd. In de *Intensivierungsphase* schreven leerlingen gedichten met de beginregel ‘Wäre ich ein- ...’. De gedichten werden vervolgens in drietallen als pantomime aan andere drietallen gepresenteerd waarbij de toeschouwers opschreven wat zij dachten te zien – uiteraard met gebruikmaking van de *Konjunktiv II*. Aansluitend werd het originele gedicht met het toeschouwersgedicht vergeleken. In het tweede deel van de *Intensivierungsphase* maakten de leerlingen standbeelden (een stilstaande pose waarin iets wordt uitgebeeld) waarin zij afwisselend een feitelijke situatie en een bij de feitelijke situatie passende ‘wenssituatie’ uitbeelden (bijvoorbeeld ‘We zitten op school’ tegenover ‘We zouden nu graag gamen’). Andere groepjes voorzagen de getoonde standbeelden van tekst en ervoeren zo het verschil in betekenis tussen *Indikativ* en *Konjunktiv II*. De in deze paragraaf beschreven oefeningen zijn gebaseerd op een door Even (2003) ontwikkelde lessenreeks.

### Resultaten van het onderzoek

Direct na de interventies kregen de leerlingen uit zowel de experiment- als de controlegroepen de opdracht een

## Dramagrammatik blijkt een groot tot zeer groot positief effect te hebben op zowel korte als lange termijn met betrekking tot grammaticale beheersing

presentatie voor een andere leerling te houden omtrent een thema dat de betreffende grammaticale structuur uit zou lokken. Ze kregen bijvoorbeeld de opdracht om te vertellen wat er volgens hen zou gebeuren wanneer zij vanaf morgen één maand lang directeur van de school zouden zijn. Van deze presentaties werden geluidsopnames gemaakt. Om de effecten op lange termijn te meten werden na zes weken wederom opnames van presentaties gemaakt. De tweede presentatieopdracht week met betrekking tot het onderwerp uiteraard af van de eerste. Aansluitend werden de geluidsopnames van de experiment- en controlegroepen geanalyseerd en vergeleken. Daarbij bleek dat de interventie *Dramagrammatik* in vergelijking met de gebruikelijke grammatica-aanpak een groot tot zeer groot positief effect had op zowel korte als lange termijn met betrekking tot grammaticale correctheid, het aantal correcte toepassingen en het aantal verschillende vormen van de grammaticale structuur die tijdens de presentaties correct toegepast werden.

Op basis van literatuuronderzoek en een enquête die onder de leerlingen uit de experiment- en controlegroepen werd afgenomen, werd geconcludeerd dat dit positieve effect samen zou kunnen hangen met de volgende aspecten: de leerlingen die de grammaticale structuur verwerkt hadden volgens de methode *Dramagrammatik*, ervoeren een grotere mate van begrip van de betekenis/functie van de grammaticale structuur en een grotere mate van *noticing the gap* – het opmerken van het verschil tussen de correcte vormen in taalinput en de eigen output. Ook gaf deze groep aan dat het mondeling en schriftelijk oefenen in communicatieve contexten en de vele herhalingen leidden tot een grotere mate van automatisering. De methode *Dramagrammatik* maakt gebruik van *planned focus on form*-instructie. Hierbij wordt de focus in de eerste plaats op de betekenis van de grammaticale structuur gericht en komt de aandacht voor de vorm voort uit een vooraf geplande communicatieve activiteit waarmee het gebruik van de betreffende grammaticale structuur uitgelokt wordt. Volgens de leerlingen uit de experimentgroep leidde deze aanpak tot een betere verbinding tussen vorm en betekenis. Ook

het samenwerken met anderen, het feit dat leerlingen tijdens de lessen veel bewegen, het feit dat leerlingen zelf de regels af dienden te leiden en de grote mate waarin mondeling, vormgericht (beheersingsniveau 3) geoefend werd, droegen waarschijnlijk bij aan de grotere mondelinge beheersing.

*Dramagrammatik* kost meer tijd dan de grammatica-oefeningen uit de meeste leergangen. Bij het werken volgens deze methode is het daarom belangrijk om hiervoor tijd vrij te maken in het curriculum of te schrappen in de hoeveelheid aangeboden grammaticale structuren. De grotere tijdsinvestering wordt gerechtvaardigd door de grotere opbrengst op zowel korte als lange termijn; schriftelijke grammatica-oefeningen bieden weliswaar de mogelijkheid grammaticale structuren in korte tijd te behandelen, maar het effect hiervan op grammaticale beheersing tijdens inhoudsgerichte, mondelinge taalproductie is duidelijk kleiner dan het effect van de tijdsintensievere methode *Dramagrammatik*. Bovendien wordt bij de methode *Dramagrammatik* door het oefenen in mondelinge communicatieve contexten meteen spreekvaardigheid geoefend, waardoor bij dit onderdeel in het curriculum wellicht tijd bespaard kan worden. Gezien het universele karakter van de gevonden bevorderlijke aspecten van de methode *Dramagrammatik* wordt aangenomen dat zij ook effectief is voor het grammatica-onderwijs bij de andere moderne vreemde talen. ■

De auteur van dit artikel is docent Duits in de onderbouw en bovenbouw havo/vwo op het Beatrix College in Tilburg. Tevens verzorgt zij workshops waarin theoretische achtergronden van *Dramagrammatik* aan bod komen, werkvormen in de praktijk ervaren worden en enkele volledig uitgewerkte lessenreeksen beschikbaar gesteld worden. Voor meer informatie kunt u contact opnemen via <peggyvanhoesel@hotmail.com>.

### LITERATUUR

- Kwakernaak, E. (2011). Van herhaling gesproken. *Levende Talen Magazine*, 98(1), 12–16.  
Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (2e ed.). Bussum: Coutinho.  
Even, S. (2003). ‘*Dramagrammatik*’: *Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.  
Even, S. (2011). Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy. *The Language Learning Journal*, 39(3), 299–312.