

## GRAMMATICA IN DE LERARENOPLEIDING

Leraren in opleiding hebben duidelijke opvattingen als het gaat om de rol van grammatica in het vreemdetalenonderwijs. Ze zien regel- en vormkennis als een belangrijke voorwaarde voor het leren communiceren in een vreemde taal, terwijl de effectiviteit hiervan geenszins vaststaat. Hoe komen deze studenten aan die denkbeelden? En welke rol speelt de opleiding hierin?

JOHAN GRAUS

Als lerarenopleider Engels op een tweedegraads opleiding ging ik jarenlang op stagebezoek bij studenten. Wat mij (en mijn collega's) steevast opviel, was dat deze leraren in opleiding tijdens hun lessen veel tijd besteedden aan grammatica. Nog opvallender was de manier waarop zij ermee omgingen; het leek er dikwijls op dat de communicatieve wende in het vreemdetalenonderwijs nooit had plaatsgevonden en dat ze nog in het grammatica-vertaaltijdperk waren blijven steken. Regels en uitzonderingen werden op het bord gezet, een paar voorbeeldzinnen werden besproken en dan konden leerlingen aan het werk met invuloefeningen en losse vertaalzinnnetjes. De stap naar echt productief en communicatief gebruik

van de nieuw geleerde structuur werd zelden gezet. De povere resultaten van al hun grammaticaonderwijs in de spontaan geschreven en vooral de gesproken taalproductie van de leerlingen leken de studenten niet te storen.

Deze weinig effectieve benadering van grammatica verbaasde mij, omdat we op de opleiding uitgebreid spraken over de plek van grammatica in communicatief talenonderwijs en hoe er in de praktijk mee om te gaan. We hadden er zelfs een aparte cursus voor in het leven geroepen: Pedagogical Grammar. Maar hoe wij ons onderwijs op de opleiding ook jaar na jaar veranderden en aanscherpten, het leek weinig effect te hebben op de studenten, die veel waarde bleven hechten aan grammaticale regel- en vormkennis. Deze ontvullende constatering was het startpunt van een zoektocht – in de



Het promotieonderzoek, dat begeleid wordt door prof. dr. Peter-Arno Coppen en prof. dr. Loek Nieuwenhuis, bestaat uit vier deelstudies. Drie daarvan worden in dit artikel besproken:

- In de eerste deelstudie is een vragenlijst ontworpen en gevalideerd. De enquête is ingevuld door 832 studenten aan eerste- en tweedegraads hbo-lerarenopleidingen Engels. De resultaten geven inzicht in welke cognities studenten hebben over grammaticaal onderwijs.
- De tweede studie, waarbij tien focusgroepgesprekken zijn gehouden met in totaal 74 leraren in opleiding, is gehouden om de (kwantitatieve) resultaten van de eerste studie te voorzien van meer diepgang.
- In de derde studie – een casestudy van een hbo-lerarenopleiding Engels – is verder ingezoomd op de rol van de opleiding bij hoe grammaticacognities zich ontwikkelen bij leraren in opleiding.

De deelstudie die hier niet besproken wordt (Graus & Coppen, 2015), gaat in op hoe leraren in opleiding grammaticale complexiteit definiëren.

Kader 1. Deelstudies

vorm van een promotieonderzoek – naar antwoorden: Hoe denken studenten nu precies over de rol van grammatica in hun onderwijs? Wat maakt hen zo volhardend in hun voorkeuren voor een sterk vormgerichte component in hun onderwijs? En welke rol speelt de lerarenopleiding daarin?

### Cognities en grammaticaal onderwijs

Als uitgangspunt voor het onderzoek is het centrale begrip *docentcognities* gekozen. Cognities zijn het geheel van kennis, meningen en opvattingen die iemand heeft over een bepaald onderwerp – in dit geval dus leraren in opleiding Engels over grammaticaal onderwijs. Uit onderzoek weten we dat cognities een belangrijke rol spelen bij hoe docenten hun lessen plannen en uitvoeren en de beslissingen die ze daarbij nemen (zie bijvoorbeeld Borg, 2006). Het bijzondere aan deze insteek is dat je als

onderzoeker geen onderscheid maakt tussen *objectieve* kennis en meer *subjectieve* opvattingen en overtuigingen. Docenten handelen immers niet alleen op grond van rationele en evidencebased kennis, maar worden ook beïnvloed door intuïtie, ervaringen, emoties, voorkeuren en meningen. Het bestuderen van cognities geeft dus inzicht in hoe een leraar over een bepaald onderwerp – in de breedste zin van het woord – denkt en waarom hij handelt zoals hij handelt.

Nog interessanter wordt het wanneer het gaat om cognities over zogenoemde betwiste domeinen – onderwerpen waarover meerdere opvattingen bestaan en waarover consensus ontbreekt. Het in kaart brengen van zulke cognities kan inzicht geven in hoe docenten met dergelijke lastige materie omgaan. Grammaticaal onderwijs is een voorbeeld bij uitstek van zo'n betwist domein. Al eeuwenlang wordt er gediscussieerd over de zin of onzin van grammaticaal onderwijs; in modern taalverwervingsonderzoek wordt het probleem al decennialang empirisch onderzocht. Centraal daarbij staat de vraag of expliciete kennis van regels dusdanig geautomatiseerd kan worden dat deze van pas komt bij het spontaan produceren van taal. De discussie is nog volop gaande en er zijn nog geen definitieve conclusies te trekken. Wat we wel weten, is dat alleen kennis van grammaticale structuren en het mechanisch inoefenen ervan in een beperkte context zonder een communicatief en betekenisvol kader weinig zinvol is.

Ook in het onderwijs zelf is de positie van grammatica niet onbetwist. Met de komst van het communicatief talenonderwijs kwamen de vier taalvaardigheden centraal te staan en leek grammatica een meer ondersteunende rol toebedeeld te krijgen. Recent onderzoek laat echter zien dat in het reguliere voortgezet onderwijs in Nederland grammatica nog vaak als doel op zich onderwezen wordt en dat zo de grammatica-vertaalmethode nog voortleeft (West & Verspoor, 2016).

### Regel- en vormkennis

Binnen deze constellatie van voorkeuren, methodologische discussies, ambivalente onderzoeksresultaten en onderwijstradities moeten leraren in opleiding hun weg vinden en eigen keuzes leren maken en onderbouwen met betrekking tot hoe ze grammatica integreren in hun lespraktijk. Uit de eerste deelstudie van dit project (zie ook kader 1), waaraan meer dan achthonderd leraren in opleiding Engels uit heel Nederland deelnamen, bleek

dat het anekdotisch bewijs dat aanleiding was voor het promotieonderzoek, ook op veel grotere schaal terug te vinden was. Studenten bleken veel belang te hechten aan een redelijk omvangrijke grammaticacomponent in hun lessen.

Opvallend daarbij was dat grammaticaal onderwijs niet alleen in verband werd gebracht met accuratesse en vormcorrectheid, maar ook met een meer algemene communicatieve competentie. Studenten waren veelal overtuigd van de waarde van regel- en vormkennis, waarbij ze er niet aan twijfelden dat er een direct verband bestond tussen deze kennis enerzijds en taalverwerving en spontaan taalgebruik anderzijds. In een kwalitatieve vervolgstudie formuleerde een vierdejaars student het als volgt: 'Je hebt een grammaticale basis nodig. Ik geloof echt niet dat communicatieve oefeningen, de communicatieve aanpak, voldoende is. Ik zweer bij die grammaticalesen, hoor. Gewoon de *grammar translation method*, geef hem maar iedere dag.'

Verder waren de onderzochte leraren in opleiding van mening dat de gehele traditionele 'basisgrammatica' op school expliciet en systematisch behandeld moest worden. Dat wil zeggen dat alle belangrijk geachte structuren (denk bijvoorbeeld aan werkwoordtijden, vervoegingen, woordvolgorde) een voor een aan de orde gesteld moeten worden. Een vierdejaars verwoordde het zo: 'Leerlingen moeten weten waarom iets onjuist is. Maar – en dat is misschien nog wel belangrijker – ze moeten ook weten waarom iets juist *wel correct* is.' Ook structuren die leerlingen uit zichzelf al goed doen, moeten daarom wel behandeld worden in de les. 'Het is niet genoeg als een leerling vertrouwt op zijn taalgevoel. Je hebt grammatica nodig. Misschien zegt hij vandaag toevallig "I am walking to school", maar volgende week is het "I walk to school". Er zit geen structuur in, het is allemaal toeval', aldus een van de geïnterviewde studenten.

De leraren in opleiding hadden, ten slotte, een beperkte kijk op het oefenen met grammaticale structuren. Veel belang werd gehecht aan sterk voorgestructureerde (invul)oefeningen en vertaalzinnnetjes. Gebruik van behandelde grammatica in betekenisvolle contexten en transfer naar minder geleide oefensituaties behoorden zelden tot het repertoire.

### Lerarenopleiding

Hoewel studenten in de loop van hun opleiding meer oog bleken te krijgen voor de rol van input, vaardighe-

Een veelgehoorde klacht van docenten is dat leerlingen vaak slecht in staat lijken om dat wat ze bij grammatica hebben geleerd, toe te passen bij schrijf- en spreekvaardigheid. Maar hoe reëel is het om dit van leerlingen te verlangen als grammaticaal onderwijs zich beperkt tot kennis van regels, bespreking van losse voorbeeldzinnen, invulopdrachten en vertaal oefeningen? Om de kans op succesvolle transfer te vergroten zou er meer en structureel geoefend kunnen worden met inhoudsgerichte, productieve opdrachten met vormgerichte aspecten, bijvoorbeeld:

- Geleide, betekenisvolle schrijf- en spreekopdrachten waarbij de kans groot is dat een bepaalde structuur gebruikt wordt, zoals het schrijven van een recept (gebiedende wijs) of een dagboekverslag (verleden tijd), of het vergelijken van mobiele telefoons (trappen van vergelijking).
- Open schrijf- en spreekopdrachten of -taken (met minder voorgegeven inhoud) waarbij de focus op communicatie en interactie ligt (en nieuw vocabulaire of kennis van land en samenleving aan de orde komt), maar waarbij er ook vormgerichte aandachtspunten zijn (bijvoorbeeld via checklists en *peer-feedback*). Voorbeelden: een plan maken voor een *road trip* door de VS (voorzetsels, toekomstige tijd), een pitch houden voor een nieuw product (modale werkwoorden).

Kader 2. Transfer van geleerde grammatica. Voor een toegankelijke introductie, zie hoofdstuk 14 uit Kwakernaak (2015)

denonderwijs en interactie, bleven hun cognities over grammaticaal onderwijs relatief sterk structuur- en vormgericht, met weinig aandacht voor productieve, betekenisvolle oefening en transfer naar nieuwe contexten. Daar waar het belang van de vaardigheden de laatste decennia groter is geworden, lijkt de rol van grammatica niet mee veranderd te zijn, althans in ieder geval niet in de perceptie van leraren in opleiding. Ze zien grammatica als apart onderdeel van de les – geïsoleerd van de vier vaardigheden en het onderwijs hierin.

Gezien het onderzoek dat is verricht naar dergelijk grammaticaal onderwijs, kun je vraagtekens zetten bij de effectiviteit van deze aanpak (zie ook kader 2). En dat bleek ook te gebeuren bij lerarenopleidingen. Uit een

verdere deelstudie – een casestudy naar het grammaticacurriculum in een tweedegraads lerarenopleiding Engels – kwam naar voren dat lerarenopleiders hun uiterste best deden om studenten te laten inzien wat de mogelijkheden maar ook beperkingen van grammaticaonderwijs zijn. Maar hoewel er in de onderzochte opleiding rijkelijk aandacht besteed werd aan de plek van grammatica in communicatief talenonderwijs – er was zelfs een speciale cursus aan grammaticadidactiek gewijd –, toonden veel opleiders hun frustratie over het beperkte effect. ‘De student gaat hier weg met veel expliciete kennis over grammatica. Hij snapt hoe het werkt. Maar hij realiseert zich niet dat het niet de bedoeling is dat hij die kennis een-op-een door gaat spelen aan zijn leerlingen. Op de middelbare school ga je bezig met de taalvaardigheid van je leerlingen en grammatica is daar een middel voor en niet het einddoel’, aldus een van de opleiders.

Een van de oorzaken voor deze worsteling was te vinden in de context waarin de studenten zich bevonden. Ze werden sterk beïnvloed door (rol)modellen – leraren, werkplekbegeleiders en leergangen – tijdens hun eigen middelbareschooltijd en tijdens stages. Een andere – en meer onverwachte – oorzaak lag echter bij de opleiding zelf. De manier waarop grammaticale kennis op de opleiding werd aangeboden, bleek ook een belangrijk model te zijn voor studenten. Naast een grammaticadidactiekcursus werd er namelijk ook een uitgebreide cursus basisgrammatica gegeven, die bedoeld was om studenten als toekomstig vakexpert een stevig fundament te geven in het morfologische en syntactische systeem van het Engels, waarbij de focus dus lag op regels, vormen en uitzonderingen en niet op het toepassen ervan in betekenisvol taalgebruik. Studenten vatten deze cursus echter en masse op als een didactisch model om taalvaardigheid bij leerlingen te vergroten en hun eigen lessen Engels vorm te geven. Een student verwoordde het zo: ‘Het is alsof er een conflict is tussen de traditionele manier van grammatica geven – vertaling, regels leren, deductief – en de meer communicatieve

#### Stap 1 – Hoe behandel je grammatica (of: hoe behandelen jouw docenten op de middelbare school grammatica)?

- Welke structuren behandel je en welke niet? Hoeveel tijd besteed je eraan?
- Hoe behandel je regels? Hoe zien die eruit? Maak je regels altijd expliciet? Gebruik je grammaticale terminologie?
- Laat je leerlingen weleens zelf regels ontdekken? Hoe?
- Welke oefeningen doe je met leerlingen? En in welke volgorde?
- Verbind je grammatica met vaardigheidstraining? Hoe?
- Hoe weet je of leerlingen de uitgelegde grammatica begrepen hebben? En of ze deze echt kunnen gebruiken?
- Zou je op dezelfde manier grammatica geven aan vmbo’ers als aan vwo’ers? Wat zijn de verschillen?
- Welke grammaticale structuren zijn moeilijk? Behandel je die anders dan makkelijkere structuren?

#### Stap 2 – Wat zijn de onderliggende redenen hiervoor?

- Wat wil je bereiken met grammaticaonderwijs? Wat zijn je doelen?
- Wat vind je belangrijker: grammatica of vaardigheidstraining? Waarom?
- In hoeverre vinden leerlingen grammatica belangrijk? Wat zijn hun verwachtingen?
- Wat versta jij onder *goed* vreemdetalenonderwijs en *goed* grammaticaonderwijs?
- Wie is voor jou een voorbeeld als het gaat om goed grammaticaonderwijs en waarom?

#### Stap 3 – Evaluatie

- Hoe draagt jouw grammaticaonderwijs bij aan de algemene taalvaardigheid van de leerlingen?
- Wat zou je willen veranderen in de manier waarop je grammatica aanbiedt?
- In hoeverre kon je in Stap 2 duidelijke redenen geven voor je keuzes? Welke keuzes vond je lastig om te onderbouwen? Zijn er inconsistenties in je redeneringen?
- Hoe verhoudt jouw grammaticaonderwijs zich tot wat je weet over tweedetaalverwerving? Waar zitten overeenkomsten en afwijkingen en wat zijn de redenen hiervoor?
- Waar zou je graag meer over willen weten?

Kader 3. Reflectievragen gebaseerd op Graus en Coppen (2017) en Borg (1999). Vragen kunnen individueel voorbereid worden en vervolgens in kleinere groepen worden besproken. Enige sturing van een docent – zeker bij de vergelijking van studentopvattingen met tweedetaalverwervingstheorie – is wenselijk

en natuurlijke manier. En dat is de tegenstelling: hier worden we gestuurd naar meer communicatief lesgeven, terwijl de manier waarop hier grammatica wordt gegeven nog steeds traditioneel is. Van ons wordt verwacht dat we het betekenisvol maken, maar dat doen ze hier ook niet. En dat maakt het lastig om alles te vertalen naar onze eigen praktijk.’

#### Opleidings- en onderwijspraktijk

Uit dit promotieonderzoek is duidelijk naar voren gekomen dat leraren in opleiding nog sterk hechten aan regulier grammaticaonderwijs, waarvan de effectiviteit op zijn best twijfelachtig genoemd mag worden. Ondanks verwoede pogingen van opleidingen blijkt het beïnvloeden van grammaticacognities lastig te zijn.

Toch bieden de resultaten ook duidelijke aanknopingspunten voor verbeteringen. Allereerst zouden opleidingen meer rekening kunnen houden met de bestaande cognities waarmee studenten de opleiding starten. Het expliciteren hiervan kan het startpunt zijn van een open en reflectieve discussie over de waarde van grammatica bij het leren communiceren in een vreemde taal. In menige opleidingssituatie krijgen studenten veel nieuwe kennis aangereikt en worden diverse werkvormen geoefend, maar als er geen aandacht besteed wordt aan de opvattingen waar studenten mee binnenkomen, dan is de kans groot dat de besproken stof uiteindelijk niet tot hun repertoire gaat behoren. Naarmate de studenten vorderingen maken, is het vervolgens belangrijk om regelmatig (samen) te blijven reflecteren op de eigen opvattingen, praktijk- en leerervaringen en hen uit te dagen om deze te verbinden met en kritisch te toetsen aan wat we weten over hoe het leren van een vreemde taal in zijn werk gaat. (Zie kader 3 voor een werkvorm hiervoor.)

Verder dienen lerarenopleidingen nog meer dan nu zich bewust te zijn van het belang van congruent opleiden: niet alleen het *wat* maar ook het *hoe* is van groot belang. Dat betekent dat ook opleiders die vakinhoudelijke onderdelen verzorgen, zich continu bewust moeten

zijn van hun voorbeeldrol: enerzijds een hoorcollege geven over grammatica en anderzijds van studenten verlangen dat zij leerlingen activeren is geen verdedigbaar model. Inhoud en vorm dienen over de gehele breedte van de lerarenopleiding in overeenstemming te zijn.

Ten slotte, en dat is misschien nog het lastigste, zouden studenten gebaat zijn bij meer goede rolmodellen in de praktijk. Alhoewel in Nederland de vier taalvaardigheden de pijlers zijn van het moderne vreemdetalenonderwijs, lijkt grammatica hier nog (te) weinig aan bij te dragen. Er is niets mis met aandacht voor vorm mits deze verder gaat dan alleen het bespreken van regels en beperkte invul- en vertaal oefeningen. Dit artikel kan dan ook gezien worden als een pleidooi voor een verdere integratie van grammatica- en vaardighedenonderwijs, waarbij er aandacht is voor de transfer van behandelde grammatica naar productief taalgebruik. Docenten die dat in de praktijk brengen, zijn van onschatbare waarde als rolmodel voor de toekomstige generatie. ■

Voor meer informatie over de resultaten van het besproken onderzoek, zie Graus en Coppen (2015, 2016, 2017, 2018). Heeft u geen directe toegang tot deze bronnen, stuur dan een e-mail aan <j.graus@let.ru.nl> voor een pdf van de artikelen.

#### LITERATUUR

- Borg, S. (1999). Teachers’ theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53, 157–167.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londen: Continuum.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2015). Grammatical difficulty: A student teacher perspective. *Language Awareness*, 24(2), 101–122.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2017). The interface between student teacher grammar cognitions and learner-oriented cognitions. *Modern Language Journal*, 101(4), 643–668.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *Modern Language Journal*.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (2e ed.). Bussum: Coutinho.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.