

# GRAMMATICA-INSTRUCTIE?

## Kan wel, hoeft niet

**Wat is de toegevoegde waarde van grammatica-instructie bij het leren van een tweede taal in het voortgezet onderwijs? Deze aloude maar nog onbeantwoorde vraag was leidend voor een tweejarig onderzoek op de Regionale Scholengemeenschap Tromp Meesters in Steenwijk. In samenwerking met een team docenten van het vak Engels voert Leslie Piggott een promotieonderzoek uit om zicht te krijgen op dit vraagstuk en om docenten concrete handvatten te bieden.**

LESLIE PIGGOTT

Stel je als talensectie eens voor dat je in de onderbouw geen tijd besteedt aan instructie over grammaticale structuren en dat je deze ook niet betreft bij toetsing. Dat je dus alleen lees-, luister-, schrijf- en spreektoetsen afneemt en enkele vocabulairetoetsen. Wat gebeurt er dan in de lessen? En hoe verloopt de taalontwikkeling van de leerlingen?

In het kader van mijn promotieonderzoek (zie kader 1) heeft de sectie Engels op de Regionale Scholengemeenschap Tromp Meesters in Steenwijk dit gedaan, waarbij de taalontwikkeling van de leerlingen twee jaar

lang nauwkeurig is gevolgd en geëvalueerd. Vanaf het schooljaar 2015–2016 heeft de nieuwe lichting eerste-klassers twee jaar lang Engelse les gekregen waarbij de nadruk op inhoud en betekenis lag: meer talige input en geen expliciete instructie over grammatica. Zo werden alle invuloefeningen waar gevraagd werd naar de correcte vorm van het werkwoord letterlijk uit de leergang verwijderd.

Gedurende die eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs zijn verschillende taaltoetsen afgenomen, waarna de resultaten zijn vergeleken met die van een controlegroep van het voorgaande jaar. Op grammatica-instructie en toetsing na waren de lessen van de twee

lichtingen dus vergelijkbaar: hetzelfde aantal lessen per week, dezelfde leergang, dezelfde onderwerpen en dezelfde docenten. In plaats van expliciete grammatica-instructie kregen leerlingen uit de experimentgroep extra lees-, luister-, spreek- en schrijfopdrachten die aansloten bij de onderwerpen van de hoofdstukken.

### Waarom deze aanpak?

Waarom heeft de sectie Engels dit gedaan? Er zijn nog veel onbeantwoorde vragen over het nut van grammatica-instructie in de les, en dat terwijl juist daar heel veel les-tijd aan wordt besteed. In een interview met de deelnemende docenten werd gevraagd hoeveel tijd zij normaal gesproken besteden aan grammatica-uitleg, -oefening en nabespreking. Gemiddeld werd er volgens hen ongeveer 35 procent van de uren per week besteed aan grammatica. In twee jaar tijd komt dat bij deze school neer op ongeveer 70 uur. Zorgen die 70 uur voor betere taalvaardigheid? Er zijn genoeg onderzoeken die aantonen dat expliciete grammatica-instructie een positief effect heeft op correcte taalvormen op korte termijn (Ellis, 2015; Goo, Granena, Yilmaz & Novella, 2015), maar nog weinig over de effecten op langere termijn op lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid in brede zin. Als je taalvaardigheid beoordeelt door niet alleen te letten op hoe accuraat het taalgebruik is, maar juist hoe rijk, vloeiend, divers en effectief, dan zal grammatica-instructie wellicht minder of geen toegevoegde waarde hebben, maar meer talige input juist wel.

Bovendien is er behoefte aan vakdidactisch onderzoek in een authentieke context: een reguliere school, met reguliere docenten en reguliere leerlingen, waarbij de taalontwikkeling over een langere periode wordt gevolgd. De verscheidenheid aan Engelse-taalniveaus

In het kader van haar promotieonderzoek, dat begeleid wordt door prof. dr. Rick de Graaff en dr. Elena Tribushinina, heeft Leslie Piggott samen met haar sectiegenoten een vakdidactische verandering twee jaar lang geïmplementeerd en gevolgd bij twee lichtingen van in totaal 417 leerlingen. De volgende toetsen zijn in twee jaar tijd afgenomen:

- spreektoetsen Engels (tweemaal);
- schrijftoetsen Engels (tweemaal);
- leestoetsen Engels (viermaal);
- luistertoetsen Engels (viermaal);
- motivatievragenlijst;
- toetsen leesvaardigheid en woordenschat Nederlands (tweemaal);
- vragenlijst over aanraking met Engels buiten school.

De vragen die met de verzamelde data beantwoord worden zijn:

- Wat voor verschillen in taalbeheersing treden er op na twintig maanden tussen inhoudsgericht taalonderwijs zonder expliciete aandacht voor grammaticale vorm en regulier taalonderwijs met expliciete aandacht voor grammaticale vorm, gelet op *fluency*, *accuracy* en *complexity* van de receptieve en productieve vaardigheden?
- Wat voor verschillen in beheersing treden er op indien leerlingen na een periode van twintig maanden inhoudsgericht taalonderwijs ook zeven weken vormgericht taalonderwijs aangeboden krijgen, vergeleken met regulier vormgericht taalonderwijs?
- Bestaat er een interactie tussen type taalonderwijs en andere variabelen, zoals ontwikkeling van de moedertaal, hoeveelheid aanraking met Engels buiten school, cognitieve ontwikkeling, motivatie en ouderlijke ondersteuning?

Kader 1. Deelstudies

|                      | mét grammatica-instructie   | zónder grammatica-instructie   |
|----------------------|---|--|
| na 1 jaar instructie |   | leerlingen:<br>• gebruiken meer chunks in schrijfpoddrachten<br>• gebruiken meer woorden tijdens het spreken   |
| na 2 jaar instructie | leerlingen:<br>• maken minder spel- en vervoegingsfouten<br>• scoren hoger op een grammaticatoets | leerlingen:<br>• scoren hoger op leestoetsen<br>• krijgen hogere scores van docenten voor spreekvaardigheid<br>• schrijven langere teksten<br>• schrijven complexere zinnen<br>• gebruiken meer chunks in schrijfpoddrachten |

Kader 2. Samenvatting significante verschillen

waarmee de leerlingen tegenwoordig van het basisonderwijs binnenkomen, vraagt om een nieuwe aanpak binnen de lessen Engels. Hoe kunnen we inspelen op deze verschillen? Hoe kunnen we beter differentiëren? Het beperken of weglaten van de grammatica-instructie zou de tijd en ruimte kunnen bieden om andere werkwijzen binnen het regulier onderwijs mogelijk te maken. Maar kan een leerling zonder deze instructie? Dit onderzoek probeert hier antwoord op te geven.

### Voorlopige indruk

De dataverwerking en -analyses zijn nog in volle gang, maar we kunnen wel al enkele resultaten en trends laten zien (zie ook kader 2). Zo lijkt de ontwikkeling van luistervaardigheid zich niets aan te trekken van wel of geen grammatica-instructie in de les: klassen met en zonder grammatica-instructie scoren na twee jaar vergelijkbaar. De ontwikkeling van leesvaardigheid daarentegen laat wel verschillen zien, vooral na het tweede jaar, waarbij de klassen zonder grammatica-instructie beter scoren. Dit lag binnen de verwachtingen aangezien de klassen zonder grammatica-instructie meer tijd aan leesvaardigheid besteden, maar dit effect was pas na twee jaar merkbaar. Wat ook binnen de verwachtingen lag, was dat de groep zonder grammatica-instructie meer fouten zou maken in hun schrijfwerk, en deze verwachting kwam inderdaad uit – vooral spel- en vervoegingsfouten waarbij leerlingen wel de juiste werkwoordsvorm in de context gebruikten maar fouten maakten in de uitwerking daarvan. Hierbij was het opvallend dat de verschillen tussen de groepen met en zonder grammatica-instructie vooral

groot waren bij leerlingen die met een gemiddeld lager taalniveau Engels binnenkwamen in jaar 1 (lager dan A2 volgens het Europees Referentiekader).

De docenten hebben ook de spreek- en schrijfvaardigheid van de leerlingen beoordeeld door een score tussen de 1 en 5 te geven aan de hand van een beoordelingsschema. Hierbij moesten ze letten op de diversiteit, complexiteit en correctheid van vocabulaire en grammatica, en een algemene score geven voor communicatieve effectiviteit. De analyses laten zien dat er geen significante verschillen zijn tussen de klassen met of zonder grammatica-instructie naar het oordeel van de docenten voor schrijfvaardigheid. Bij spreekvaardigheid, daarentegen, krijgen de leerlingen die geen grammatica-instructie hebben gehad, gemiddeld gezien wel een hogere score.

Ook is er specifiek gekeken naar bepaalde kenmerken van complexiteit, zoals coördinatie binnen zinnen, zins- en tekstlengte, gebruik van bepaalde woordcombinaties (*chunks*) en naar lexicale diversiteit. Voor spreekvaardigheid is er gekeken naar verschillende kenmerken van *fluency*, zoals het aantal woorden per spreektijd, het aantal pauzes en het aantal herhalingen. De analyses laten zien dat de klassen zonder grammatica-instructie complexere zinnen en langere teksten produceren, meer *chunks* gebruiken en vloeiender spreken.

Aan het eind van het tweede jaar is ook twee keer een grammatica-toets afgenomen, een toets waarbij de leerlingen juiste werkwoordsvormen moesten invullen, of kiezen tussen twee of meer grammaticale constructies. Na de eerste afname presteerden de klassen

met grammatica-instructie, geheel naar verwachting, aanzienlijk beter. Gedurende de laatste zeven weken van het tweede schooljaar kregen de klassen die geen grammatica-instructie hadden gehad echter alsnog een *crash course* grammatica waarin alle (gemiste) grammaticaoonderdelen in snel tempo werden behandeld. Hierna is de grammaticatoets voor de tweede keer bij beide groepen afgenomen. En wat blijkt? De verschillen waren verdwenen, beide groepen presteerden vergelijkbaar. Op dit moment wordt dezelfde toets in het derde jaar nogmaals afgenomen – om te kijken of de kennis blijft hangen.

Om dus antwoord te geven op de vraag of grammatica-instructie weggelaten kan worden: het kan zeker, en in veel gevallen is het zelfs wenselijk. Alleen voor het correct schrijven van werkwoordsvormen en voor leerlingen met een gemiddeld lager niveau Engels lijkt deze aanpak minder goed aan te slaan. Mogelijk is het voor deze groep leerlingen moeilijk om regelmatigheid op te pikken uit de extra lees-, luister-, spreek- en schrijfpoddrachten en zouden ze meer baat hebben bij een expliciete aanpak die meer structuur biedt.

### Docenten en leerlingen aan het woord

Niet alleen de resultaten van de taaltoetsen zijn interessant maar ook de ervaringen in de les. Wat hebben de docenten gedaan met de tijd die ze normaal aan grammatica-instructie zouden besteden, en hoe is het hun bevallen om zo hun lessen vorm te geven? We hebben de docenten geïnterviewd over hun ervaringen. Daarop kwamen verschillende antwoorden. De een vindt het heerlijk: 'Het is wel relaxt lesgeven, want je loopt altijd in de brugklas tegen dezelfde grammaticale struikelblokken aan, dan denk je dat is hartstikke makkelijk, maar dan maken ze toch fouten en dan ben je zo bezig met alleen maar verbeteren. Dat is nu niet aan de orde, je bent op een andere manier met taal bezig, niet alleen maar met fouten.' Een ander heeft zijn bedenkingen: 'Ik ben heel benieuwd wat ik in de derde klas voor mijn neus krijg. Ik vind het heel goed dat dit onderzoek wordt uitgevoerd, maar ik heb een beetje angst voor wat ik in klas drie aantref.' Een andere docent geeft aan: 'Fouten kun je wel verbeteren. Als je het maar vaak genoeg blijft zeggen, beklijft het wel. Het probleem is dat onderdompelen niet te realiseren is alleen binnen je eigen lokaal. Na de les gaan ze verder met elkaar en met vakken in het Nederlands, dus van veel herhaling blijft weinig over.' Weer een andere docent vertelt: 'Ik ben gewend om op een creatieve manier mijn taallessen vorm te geven, daar had je zonder grammatica-instructie ook meer ruimte

voor, dus ik mis grammatica-instructie niet, maar soms zou het makkelijker zijn om gewoon het grammatica-regeltje uit te leggen.'

Een struikelblok dat door de meeste docenten werd genoemd, is het missen van een duidelijk te formuleren lesdoel. Als je de *past tense* gaat uitleggen, heb je een duidelijk doel: aan het eind van de les weten de leerlingen hoe ze de *past tense* moeten gebruiken. Een meetbaar lesdoel met vaardigheden is lastiger te formuleren.

Hoe reageerden de leerlingen op het ontbreken van grammatica-instructie? Het viel hen nauwelijks op. Vooral omdat de grammatica geen expliciet onderdeel was van toetsing, hadden de leerlingen niets in de gaten en misten ze het ook niet – ondanks dat ze bij Frans en Duits er wel mee geconfronteerd werden. Maar ook zij konden op de vraag 'Wat heb je vandaag geleerd bij Engels?' moeilijk antwoord geven.

### Waar liggen de prioriteiten?

Tot nu toe laat het onderzoek zien dat je oogst wat je zaait. Besteed je aandacht aan grammaticaregels in de les, dan scoren leerlingen beter op een grammaticatoets en maken ze minder fouten in de spelling en vervoeging van werkwoordsvormen. Besteed je meer tijd aan lezen, luisteren, spreken en schrijven, dan scoren leerlingen hoger op de leestoetsen, spreken ze vloeiender en schrijven ze complexere en langere zinnen.

De vraag is dus waar we de tijd die we beschikbaar hebben, aan willen besteden. Waar liggen de prioriteiten? Als we naar de kerndoelen en eindtermen kijken, zou ik het wel weten: daarin staan functioneel taalgebruik en communicatieve relevantie bovenaan; grammaticale kennis en correctheid kunnen daarbij een hulpmiddel en verdieping zijn, maar staan niet voorop. ■

Versillende studenten van de Universiteit Utrecht en de Rijksuniversiteit Groningen hebben voor hun afstudeerscriptie meegewerkt aan het onderzoek. Utrecht – bachelorscripties: Django de Smet, Eline van den Brink, Rosanne Abrahamse, Sifra Meulenberg, Linda Harteveld; masterscripties: Yvette Schleijsen, Pieter van Braak, Manouk Bakermans, Merel Norder. Groningen – masterscripties: Mara van der Ploeg, Huimin Ke, Yu Luo, Sharyn Moesman.

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met Leslie Piggott via <l.e.b.piggott@uu.nl>.

### LITERATUUR

- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2e ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Red.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 443–482). Amsterdam: John Benjamins.