



Foto: Anda van Riet

Opvattingen over grammaticaonderwijs

DE INVLOED VAN DE LERARENOPLEIDING: STERKE OF ZWAKKE INTERVENTIE?

Als je invloed wilt uitoefenen op het onderwijs, dan lijkt de lerarenopleiding het instrument bij uitstek hiervoor. Dat de praktijk weerbarstiger is, laat een onderzoek naar opvattingen van studenten over grammaticaonderwijs zien.

JOHAN GRAUS

In de jaren zeventig van de vorige eeuw ontstonden in Nederland de eerste nieuwe lerarenopleidingen (nlo's), met de opdracht om meer aandacht te besteden aan pedagogiek, didactiek en onderwijskunde. In een sfeer van vernieuwing streefden deze nlo's naar het opleiden van leraren die minder klassikaal zouden lesgeven, beter konden differentiëren, samenwerkend leren konden bevorderen en over de grenzen van hun vakken heen durfden te kijken (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 340–341). De realiteit bleek echter weerbarstiger. Scholen waren weinig enthousiast, menig docent voelde zich bedreigd in zijn beroepsidentiteit en afgestudeerden van nlo's bleken weinig verschil te kunnen maken in de scholen waar ze gingen werken (Olgers & Riesenkamp, 1980).

Uiteindelijk kwam de vernieuwingsdrang van de nlo's tot bedaren en gingen ze op in de educatieve faculteiten van grote hogescholen.

Opkomst en ondergang van de nlo's is slechts één voorbeeld van hoe lerarenopleidingen een rol namen of toebedeeld kregen bij het realiseren van onderwijsvernieuwingen. In de jaren negentig werd het gedachtegoed van de basisvorming, het studiehuis en de tweede fase actief uitgedragen door lerarenopleidingen om nieuwe docenten voor te bereiden op het veranderen van de onderwijslandschap. Maar ook deze vernieuwingen overleefden uiteindelijk de praktijk van alledag niet. Hoewel de oorzaak hiervan niet primair bij de opleidingen lag, lijkt de conclusie toch gerechtvaardigd dat lerarenopleidingen niet geschikt zijn als (hulp)motor voor grootschalige onderwijsvernieuwingen.

Elke bevoegde docent heeft een lerarenopleiding achter de rug. Als het dus gaat om het uitvoeren van invloed op het onderwijs – het thema van dit LTM-nummer – dan zouden de opleidingen toch eigenlijk een instrument bij uitstek moeten zijn om het onderwijs vorm te geven. En ook al werkt dat dan misschien niet bij grote onderwijsvernieuwingen, waarbij allerlei andere krachten meespelen, dan toch zeker wel op kleinere, individuele schaal? Een opleiding moet toch op z'n minst in staat zijn om studenten voor te bereiden op hun toekomstig metier, hen in staat stellen om zich vakdidactisch en pedagogisch te ontwikkelen tot professionals die hun leerlingen met onderbouwde methodieken verder brengen in hun vak? Dat zelfs dit niet altijd vanzelfsprekend is, is het onderwerp van dit artikel, waarin ik een onderzoek beschrijf over hoe studenten aan lerarenopleidingen Engels blijven vasthouden aan traditionele en weinig effectieve opvattingen over grammaticaonderwijs – ondanks verwoede pogingen van de opleiding om hier verandering in aan te brengen. Het onderzoek laat zien hoe lastig het kan zijn om opvattingen van studenten te veranderen, zeker als deze opvattingen diepgeworteld zijn door de jarenlange ervaring van studenten als talenleerders in het voortgezet onderwijs.

Opvattingen

Hoe ga je te werk als je leraren in opleiding (lio's) iets wilt leren? Als opleiding beoogt je meer dan alleen het beïnvloeden van leraarsgedrag via het aanleren van trucjes en kant-en-klare *how-to*-recepten. De tijd dat doceren

als een set van aan te leren gedragingen gezien werd, ligt immers ver achter ons. Lesgeven is namelijk ook – misschien wel vooral – een cognitieve activiteit. Aan docentgedrag liggen immers kennis, ervaringen, intuïtie en overtuigingen ten grondslag. Als je leraarsgedrag wil veranderen, dan zal je aandacht aan deze aspecten moeten besteden.

Een van de taken van de lerarenopleiding is dan ook om cognitieve verandering bij hun lio's te bewerkstelligen. Het is belangrijk hierbij te vermelden dat deze cognitieve verandering verdergaat dan alleen het aanbrenge van objectieve (feiten)kennis. Het gaat hier vooral om de opvattingen van lio's, een term die niet alleen objectief verifieerbare kennis omvat, maar ook (subjectieve) meningen, standpunten, denkbeelden, overtuigingen en interpretaties, die vaak ook nog een emotionele lading hebben. De opvattingen die iemand eropna houdt, hoeven dus niet objectief *waar* te zijn, maar zijn voor die persoon wel *waardevol*, omdat ze hun denken bepalen en de grondslag voor het handelen zijn. Opvattingen van lio's over het onderwijs zijn het resultaat van hun jarenlange ervaringen in de schoolbanken en kunnen dus diep in het denken van een student verankerd zijn.

Als je als opleiding dus (toekomstig) leraarsgedrag wilt beïnvloeden, dan is het belangrijk om je niet alleen te richten op kennis maar ook op opvattingen, omdat deze voor een belangrijk deel bepalend zijn voor de beslissingen die een docent neemt en de wijze waarop hij handelt. En dat is een bijzonder moeilijke klus.

**Aan docentgedrag liggen kennis, ervaringen,
intuïtie en overtuigingen ten grondslag.
Als je leraarsgedrag wil veranderen, dan zal je
aandacht aan deze aspecten moeten besteden**

**Omdat opvattingen zo
breed zijn, intuïtief,
en vaak subjectief en
onbewust, is het lastig
voor een lerarenopleiding
om hier verandering in
aan te brengen**

Omdat opvattingen zo breed zijn, intuïtief, en vaak subjectief en onbewust, is het lastig voor een lerarenopleiding om hier verandering in aan te brengen. Als het alleen zou gaan om feitenkennis, dan zou het wellicht makkelijker zijn, maar mensen handelen niet puur op rationele gronden. Het is dus niet alleen een kwestie van college geven, kennis 'aanbrengen', tentamineren, en oefenen in een praktijksituatie (stage).

Wat komt er kijken bij het veranderen van opvattingen? Een model dat kan helpen deze vraag te beantwoorden is het Language Teacher Conceptual Change-framework (LTCC; Kubanyiova, 2012). Het is gebaseerd op theoretische inzichten uit de cognitieve psychologie en empirische data, en het richt zich specifiek op de talenleerling. Volgens dit model kan een leraar (in opleiding) nieuwe input die aangeboden wordt op bijvoorbeeld een lerarenopleiding, op twee manieren verwerken. Wanneer er sprake is van *diepe (systematische) verwerking*, dan gaat een student echt aan de slag met de behandelde stof: hij denkt erover na, weegt argumenten af, relateert deze aan zijn eigen opvattingen, reflecteert erop. Dit type verwerking resulteert er uiteindelijk in dat de nieuwe stof ingepast kan worden in het mentaal net-

werk van de student. Kortom, het behandelde kan deel gaan uitmaken van zijn kennis en opvattingen, waarnaar hij ook handelt. *Opperulakkige (heuristische) verwerking*, daarentegen, betekent dat een student met de nieuwe stof niet op inhoudelijke gronden aan de slag gaat, maar dat hij op basis van andere overwegingen de behandelde stof verwerkt: stemt de nieuwe input overeen met mijn ervaringen en overtuigingen, vind ik dit vak leuk, vertrouw ik deze docent, wat vinden mijn medestudenten ervan? Hij neemt de stof dus voor waar (of niet waar) aan zonder dat er een diepere verwerking plaatsvindt. De student verwerft dan misschien wel nieuwe kennis, maar deze gaat geen deel uitmaken van zijn diepere opvattingen, die zo bepalend zijn voor zijn handelen.

Grammatica

Een voorbeeld kan helpen om te laten zien hoe dit nu in de praktijk in zijn werk gaat. Een onderzoek dat ik onder studenten van de vierjarige tweedegraads lerarenopleiding Engels heb uitgevoerd, geeft op het eerste gezicht een indicatie van hoe een lerarenopleiding het verschil kan maken (Graus, 2018). Uit een enquête onder ruim achthonderd respondenten blijkt dat eerstejaars traditionele opvattingen over grammaticaonderwijs eropna houden: zij hechten grote waarde aan het uitleggen van regels, het systematisch behandelen van alle basisgrammatica en het mechanisch inoefenen ervan (denk aan invuloefeningen en vertaalzinnestjes) – praktijken waarvan we weten dat het effect op de taalvaardigheid van leerlingen gering is. Ouderejaars geven daarentegen aan meer oog te krijgen voor het belang van begrijpelijke input, betekenis, communicatieve waarde en inbedding van grammatica in taalvaardigheidsonderwijs. Ook uit focusgroepgesprekken en diepte-interviews (met in totaal bijna honderd studenten) kwam eenzelfde beeld: zo hanteerden ouderejaarsstudenten keer op keer het mantra 'Grammatica is een middel en geen doel op zich' (of woorden van gelijke strekking), terwijl eerstejaars een veel grotere waarde toekenden aan de positie van grammatica.

Toch vertellen deze data niet het hele verhaal. In algemene termen lieten ouderejaars zich positief uit over communicatief taalonderwijs en de beperktere rol van grammatica hierin. Zo zei een vierdejaars: 'Ik ben echt van mening dat het grammaticaonderwijs in Nederland zich meer moet focussen op communicatief vaardig zijn, en je verstaanbaar kunnen maken, dan dat je letterlijk elk woordje goed kunt analyseren en het allemaal goed kunt doen.' Bij verder doorvragen in de interviews en focusgroepen over wat lio's daar in de praktijk

‘Negen van de tien keer werkt de cursus niet zoals we willen. En ik weet niet waarom’

onder verstaan, kwam echter een heel ander beeld naar voren – een beeld waarbij de verschillen tussen eerstejaars en ouderejaars weer grotendeels verdwenen. Studenten gaven aan dat zij in hun lessen vormgerichte, expliciete, systematische en relatief geïsoleerde grammatica-instructie van groot belang achtten – een invulling van grammaticaonderwijs die niet in lijn was met de eerder gepropageerde meer instrumentele en communicatieve opvatting. Een van de ouderejaars verwoordde het zo: ‘Per periode [in de stage] behandel ik standaard vier grammaticaonderdelen. Dan vind ik het belangrijk om de regels goed uit te leggen met een paar voorbeeldzinnen. En dan laat ik ze dingetjes invullen. Dat als eerste, maar ik laat ze ook gewoon hele zinnen vertalen.’ Er bestaat dus een duidelijke discrepantie tussen enerzijds de ontwikkeling die studenten laten zien in hun algemene opvattingen over grammatica en anderzijds het gebrek aan ontwikkeling wanneer het aankomt op hun ideeën over wat dit in de praktijk betekent.

Lerarenopleiding

Ook de lerarenopleiders die deelnamen aan het onderzoek, hadden dit door. In een van de onderzochte opleidingen werd er zelfs een cursus grammaticadidactiek gegeven om studenten te scholen in hoe grammatica effectief in te zetten in de vreemdetalenles. En naar alle objectieve maatstaven was hier sprake van een gedegen cursus: er werd een theoretische basis aangebracht, er was aandacht voor de beperkingen van grammaticaonderwijs en voor inbedding van vormgerichte instructie in

een communicatief en betekenisvol kader, en studenten kregen volop de kans om te oefenen met het verbinden van grammatica en vaardigheden. Toch bleken studenten lastig te beïnvloeden; in de meeste gevallen was er na verloop van tijd in hun stage en opvattingen weinig meer terug te vinden van de in de cursus aangeleerde denkbeelden en praktijken – behalve dan dat de lio’s zich in woorden solidair verklaarden met communicatief taalonderwijs. Een van de opleiders vatte het als volgt samen: ‘Negen van de tien keer werkt de cursus niet zoals we willen. En ik weet niet waarom. Elk jaar denk ik bij mezelf: nu hebben we het, nu hebben we de cursus zo aangepast en verbeterd dat het moet werken. Maar nee. Uiteindelijk vallen studenten op de een of andere manier toch altijd terug op dingen als: “En vandaag gaan we de *past continuous* behandelen”, en dan zijn we weer aangekomen bij een eenzijdige focus op vormen.’

De vraag rijst dan natuurlijk *waarom* de cursus en al die inspanningen van opleiders zo weinig uithalen. In termen van het LTCC-model is er duidelijk sprake van een oppervlakkige verwerking van wat studenten in de lerarenopleiding voorgeschoteld krijgen, hetgeen niet leidt tot een echte verandering in hun opvattingen, laat staan in hun praktijk. Maar wat staat een diepere verwerking van de aangeboden stof dan in de weg? Om de kans

Het opleiden van leraren vraagt een heel eigen expertise die niet zomaar in het verlengde van het leraarschap zelf ligt

op systematische verwerking van nieuwe input zo groot mogelijk te maken moet er aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Zo moet de input relevant en concreet zijn, moet er een motiverende reden voor verandering gevoeld worden en moeten er voldoende authentieke en geloofwaardige voorbeelden voorhanden zijn (zie kader voor een completer overzicht van dergelijke voorwaarden).

Als we deze voorwaarden toepassen op de beschreven situatie, dan wordt al snel duidelijk waarom de grammaticadidactiekcursus weinig opleverde. Studenten gaven aan dat zij vanuit hun eigen ervaring in het voortgezet onderwijs gewend waren aan traditionele manieren van grammaticaonderwijs, en dat zij deze ook op hun stage weer volop tegenkwamen. Bovendien gaf de lerarenopleiding zelf – onbedoeld – het verkeerde voorbeeld. In het *vakinhoudelijke* deel van de opleiding werd grammatica namelijk ook op traditionele wijze gedoceerd, met een uitgebreide bespreking van regels, het mechanisch en contextarm oefenen met vormen, en vertalen van zinnen met allerlei grammaticale moeilijkheden. Hoewel eigenlijk bedoeld om de taalkundige expertise van studenten te vergroten, werd deze cursus door studenten in feite als didactisch model opgevat. Kortom, de noodzaak voor verandering – om echt met de inhoud van de grammaticadidactiekcursus aan de slag te gaan – werd niet door studenten gevoeld. Zij hadden weinig tot geen ervaring met het beoogde type grammatica-instructie – noch in hun eigen verleden, noch in de stage, noch in de opleiding – en authentieke voorbeelden en modellen ontbraken. Onder zulke omstandigheden is het dan ook niet vreemd dat de studenten de door de opleiding gepropageerde didactiek hoogstens op oppervlakkige wijze tot zich namen.

Het in dit artikel beschreven onderzoek laat zien hoe lastig de praktijk van het opleiden van leraren kan zijn. Zoals in het begin al geconstateerd, zijn lerarenopleidingen weinig geschikt als hulpmotor voor grootschalige onderwijsvernieuwingen. Maar zelfs het scholen van toekomstige leraren in effectieve didactieken levert niet altijd het gewenste effect op. Rechtvaardigt dit de conclusie dat lerarenopleidingen een zwakke interventie zijn, zoals in sommige wetenschappelijke literatuur wel eens wordt beweerd? Niet per se. Het laat wel de weerbaarheid van de opleidingspraktijk zien als schakel tussen de eigen ervaringen van studenten als taalleerder en hun toekomstige werkplek. Het laat ook zien dat het opleiden van leraren een heel eigen expertise vraagt die niet zomaar in het verlengde van het leraarschap zelf ligt.

Om diepere, systematische verwerking te stimuleren:

- moet de nieuwe input (beoogde verandering) vanuit het perspectief van de student:
 - concreet, specifiek en eenduidig zijn;
 - uitvoerbaar en praktisch haalbaar zijn;
 - relevant, plausibel en evenwichtig zijn;
 - breed gedragen zijn.
- moet het voor de student duidelijk zijn wat de input op conceptueel niveau precies behelst;
- moeten er voldoende goede voorbeelden en modellen aanwezig zijn;
- moet de student strategieën tot zijn beschikking hebben om de nieuwe input te verwerken.

Zie ook Kubanyiova (2012).

Om studenten te verleiden tot een systematische verwerking van de aangeboden stof – en de kans op gedragsverandering zo groot mogelijk te maken – moet aan veel voorwaarden voldaan worden, en niet al die voorwaarden liggen direct binnen de invloedssfeer van de opleiding. Het onderwijssysteem is een dynamisch en complex geheel met veel onderlinge verbanden en afhankelijkheden, hetgeen een mogelijk antwoord biedt op de vraag waarom het zo moeilijk is om het onderwijs vanuit één bepaald onderdeel ervan te beïnvloeden. De lerarenopleiding is daarop geen uitzondering. ■

LITERATUUR

- Graus, J. (2018). *Student teacher cognitions on form-focused instruction: An explanatory sequential study of Dutch undergraduate and post-graduate EFL student teachers* (Dissertatie). Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Olgers, A., & Riesenkamp, J. (1980). *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren: Een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het voortgezet onderwijs en andere groeperingen* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Groningen.