



Foto: Anda van Riet

GRAMMATICALEERLIJNEN IN HET VREEMDETALENONDERWIJS

Grammatica is in het vreemdetalenonderwijs altijd een hot item geweest, variërend van fetisj tot hete aardappel. Tijd om terug te blikken in een historische schets en vooruit te kijken naar een beter ingebed en zinvoller grammaticaonderwijs.

ERIK KWAKERNAAK

Het nu in de Nederlandse scholen gebruikelijke vreemdetalencurriculum met de grammaticaleerlijn daarin is natuurlijk niet uit de lucht komen vallen (cf. Hulshof et al., 2015). Ik schets de rol van de grammatica in drie periodes: die van de grammatica-vertaalmethode (tot circa 1970), van de audiolinguale methode (jaren zeventig en tachtig) en van de communicatieve aanpak (vanaf eind jaren tachtig).

Vervolgens doe ik enkele voorstellen ter verbetering van het huidige grammaticaonderwijs op de aspecten selectie en ordening, oefening en feedback, invoering en explicitering, uitmondend in een pleidooi voor geleid-inductieve invoering van grammaticale structuren als stimulans voor grammaticaal bewustzijn.

Grammatica-vertaalmethode

Op de middeleeuwse universiteiten werden de wetenschapsgebieden ingedeeld in het trivium (grammatica,

dialectica oftewel logica, retorica) en het quadrivium (rekenkunde, meetkunde, muziek, astronomie). De Latijnse scholen, die voorbereidden op de universitaire studie, concentreerden zich op de 'triviale' wetenschapsgebieden en begonnen hun curriculum met de grammatica als basis voor de beheersing van het Latijn. Toen in de negentiende eeuw het secundair onderwijs zich ontwikkelde, moesten de moderne vreemde talen zich daar invecchten en status verwerven, en ze volgden daarbij de eerbiedwaardige traditie van het schoolvak Latijn.

De grammatica-vertaalmethode had een typische curriculumopbouw, waarin eerst in een basiscursus van twee of drie jaar de grammatica zo compleet mogelijk behandeld werd. Daarbij hechtte men grote waarde aan de regels zelf: die moesten uit het hoofd geleerd en opgezegd worden, ook bij de toepassing in vertaalzinnen. Veel leraren vonden inprenting van de taalkundige theorie een belangrijker en verhevener leerdoel dan de praktische toepassing ervan. De grammatica

De grammatica werd beschouwd als ‘de ziel van de taal’ en had een hoge intellectuele status

werd beschouwd als ‘de ziel van de taal’ en had een hoge intellectuele status. Pas nadat de ‘complete’ grammatica was doorgewerkt, kreeg de leerling (lees)teksten van enige omvang en complexiteit voorgeschoteld en werd een begin gemaakt met wat we tegenwoordig schrijf- en spreekvaardigheid noemen.

Audiolinguale methode

Forse kritiek kreeg de grammatica-vertaalmethode omstreeks 1900 van de aanhangers van de directe methode, maar die werkte nauwelijks door in de Nederlandse schoolpraktijk. Breder gehoor vonden de kritiekpunten van de audiolinguale methode omstreeks en na de invoering van de Mammoetwet in 1968:

De regels moeten niet deductief ingevoerd worden (eerst abstracte regel, dan concrete voorbeelden) en expliciet (in abstracte, taalkundige metataal), maar inductief (door concrete voorbeelden) en zo veel mogelijk impliciet (met zo weinig mogelijk of liefst helemaal geen abstracte metataal).

Het schriftelijke oefenen met bewuste toepassing van expliciete regels leidt tot een veel te langzame taalproductie. Voor het spreken is automatisering nodig. Dit hogere beheersingsniveau wordt bereikt door veel mondelinge structuuroefeningen te doen.

In de leergangen en de lespraktijk van de jaren zeventig en tachtig kwam duidelijk veel meer nadruk te liggen op praktische toepassing en herhaling. In toetsen werd niet meer om reproductie van de regels gevraagd, maar alleen om de toepassing. Maar mondelinge structuuroefeningen waren niet populair; de schriftelijke invuloefening werd de meest voorkomende oefenvorm, gatenzinnen vervingen de vertaalzinnen van de grammatica-vertaalmethode.

De theorie van de audiolinguale methode voorzag ook in transfer van vormgerichte naar inhoudsgerichte oefensituaties. Op de vormgerichte oefeningen moes-

ten transferoefeningen volgen: schrijf- en spreekopdrachten waarin de structuren uit de structuur- en/of invuloefeningen gebruikt moesten worden. Maar in de praktijk bleef het oefenen zoals vanouds steken in de losse zinnen, met veel aandacht voor de vorm en nauwelijks voor de inhoud, in een laag productietempo en zonder dat automatisering bereikt werd. Nog steeds was het streven in de onderbouw de ‘complete’ grammatica in te oefenen. Dat ging ten koste van het beheersingsniveau: de leerlingen bleven steken op niveau 2 van de taxonomie van beheersingsniveaus (zie kader). De transfer naar de hogere, inhoudsgerichte niveaus 4 en 5 werd uitgesteld tot de bovenbouw. Dat was sowieso niet weggelegd voor leerlingen die nooit verder kwamen dan de basis cursus, bijvoorbeeld door hun vakkenkeuze. Maar ook voor de anderen bleef dat ‘wonder van de transfer’, zoals het ironisch genoemd werd, uit.

Communicatieve benadering

Het lbo/mavo-examenprogramma van 1986 en de invoering van de basisvorming in 1993 zorgden voor een ‘indaling’ van de vaardigheden in de onderbouw: de communicatieve aanpak. De toetsing mocht daar niet langer beperkt blijven tot repetities en proefwerken waarin gatenzinnen werden ingevuld en woordjes afgevraagd. In de praktijk bleef gespreksvaardigheid stiefkindje, maar eisten lees-, luister- en schrijfvaardigheid meer aandacht en tijd op. Het gebruikelijke grammaticarepertoire werd niet wezenlijk gereduceerd, zodat per structuur nog minder oefentijd overbleef dan vroeger. Het transferprobleem bleef dan ook levensgroot.

In de vakdidactische discussie en in de lerarenopleiding en nascholing was het onderwerp grammatica niet trendy of zelfs niet salonfähig. Zeker na de verschijning van het Europees Referentiekader in 2001 was het communicatie wat de klok sloeg. Taakgericht vreemdetalen-

In de vakdidactische discussie en in de lerarenopleiding en nascholing was het onderwerp grammatica niet trendy of zelfs niet salonfähig

onderwijs werd gepropageerd, waarin wel een plaatsje werd ingeruimd voor toevallig opduikende grammatica- en woordenschatproblemen, maar waarin geen plaats was voor een systematische aanpak daarvan. De taalkaak moest leidend zijn, daaruit volgden de talige behoeften van de leerder, niet omgekeerd.

Dat was voor het schoolse vreemdetalenonderwijs (vto) een brug te ver. In enkele leergangen werd bij wijze van compromis geprobeerd de transfer van het vormgericht naar het inhoudsgericht oefenen te bewerkstelligen door aan het eind van elk hoofdstuk een taalkaak te plaatsen, als een soort herleving van de audiolinguale

	BEHEERSINGSNIVEAUS	WOORDENSCHAT	GRAMMATICA
1	receptieve beheersing	de leerling begrijpt de betekenis van het woord of de uitdrukking	de leerling begrijpt de betekenis van de structuur (bijvoorbeeld they throw slaat op ‘nu’, they threw op ‘vroeger’)
2	productieve beheersing in schriftelijke vormgerichte (oefen-/toets)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een schriftelijke invuloefening het woord of de uitdrukking correct invullen	de leerling kan bijvoorbeeld in een schriftelijke invuloefening de structuur correct invullen
3	productieve beheersing in mondelinge vormgerichte (oefen-/toets)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een mondeling uitgevoerde invuloefening het woord of de uitdrukking correct en vloeiend produceren	de leerling kan bijvoorbeeld in een mondeling uitgevoerde invuloefening de structuur correct en vloeiend produceren
4	productieve beheersing in schriftelijke inhoudsgerichte (oefen-/toets)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht het woord of de uitdrukking correct produceren	de leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren
5	productieve beheersing in mondelinge inhoudsgerichte (oefen-/toets)situaties	de leerling kan bij geleid of vrij spreken het woord of de uitdrukking correct en vloeiend produceren	de leerling kan bij geleid of vrij spreken de grammaticale structuur correct en vloeiend produceren

Taxonomie van beheersingsniveaus van woordenschat en grammatica. Naar: Kwakernaak (2011, p. 13)

Hoewel het belang van een efficiënte selectie, dosering en ordening van grammaticale structuren evident is, ontbreekt het verregaand aan discussie en onderzoek op dit punt

transferoefeningen: een min of meer complexe, projectachtige spreek- en/of schrijfpdracht waarin de ingevoerde woordenschat en grammatica gebruikt moesten worden. Vaak met weinig succes. Als de docenten ze niet oversloegen wegens praktische uitvoeringsproblemen – tijdsbeslag, controle, feedback –, leverden ze vaak weinig rendement op: de doeltaalproductie van de leerlingen was vaak gering in verhouding tot de bestede tijd, en in die productie behielpen ze zich veelal met andere taalmiddelen dan de net geïntroduceerde. De sprong van beheersing in een schriftelijke invuloefening naar spontane beschikbaarheid in een inhoudsgerichte schrijf- of spreekopdracht was en bleef te groot.

Selectie en ordening

In de tijden van de grammatica-vertaalmethode werd in de onderbouw vaak de helft tot driekwart van de beschikbare tijd aan grammatica besteed. Tegenwoordig is dat volgens mijn ruwe schatting – op basis van de gebruikelijke onderbouwleergangen – zo'n twintig tot veertig procent. Het ontbreekt aan harde empirische gegevens over de lespraktijk, evenals aan discussie en onderzoek over de vraag wat dan wel de ideale of tenminste een effectieve mix van woordenschat, grammatica, luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid kan of moet zijn. Er is weinig consensus over de selectie van grammaticale structuren en over de verdeling ervan over de beschikbare onderwijstijd.

Volgens moderne inzichten moet eerst receptief, dus luisterend en lezend, een zeker niveau bereikt worden. Dat vereist vooral woordenschat, maar ook een zekere receptieve beheersing van betekenisdragende grammaticale structuren, vooral bij doeltalen met sterkere grammaticale contrasten met het Nederlands, zoals Romaanse en Slavische talen. Op productieve beheersing van grammatica moet niet te vroeg ingezet worden. Selectie, volgorde en dosering luisteren nauw.

Criteria zijn behalve de grammaticale contrasten tussen doeltaal en moedertaal ook de frequentie van de verschillende structuren, communicatieve relevantie (de mate waarin de structuur betekenis overdraagt), de moeilijkheidsgraad (transparantie en complexiteit).

Deze criteria beconcurreren elkaar. In het Duits zijn naamvalsmarkeringen zeer frequent, maar communicatief weinig relevant en weinig transparant; tijdsvormen van het Duitse werkwoord contrasteren minder met het Nederlands en dragen meer betekenis over. In het Engels en het Frans is juist het werkwoord als geheel lastiger dan het naamwoord. Dat heeft z'n uitwerking op de natuurlijke verwerving: in een verwervingsproces zonder grammaticaonderwijs duiken in het Duits van Nederlandstaligen correcte tijdsvormen eerder op dan correcte naamvalsvormen – mét grammaticaonderwijs trouwens ook, als naar de beheersing in schrijf- en spreekopdrachten gekeken wordt. Die wordt namelijk meer bepaald door natuurlijke verwerving dan door de volgorde van behandeling in de les. In feite heeft iedere docent met enige onderwijservaring veel expertise op dit gebied: hoe hardnekkiger behandelde en geoefende structuren bij het geleid of vrij schrijven en spreken van de leerlingen fout blijven gaan of vermeden worden, hoe duidelijker het is dat ze te vroeg zijn ingevoerd. Het natuurlijke verwervingsproces laat zich misschien stimuleren, maar niet forceren.

Hoewel het belang van een efficiënte selectie, dosering en ordening evident is, ontbreekt het verregaand aan discussie en onderzoek op dit punt. Dit komt vermoedelijk onder meer doordat de problematiek verschilt per combinatie van uitgangstaal en doeltaal. Een cursus Engels voor Nederlandstaligen heeft een andere grammaticaleerlijn nodig dan voor Frans- of Russischtaligen, vanwege de verschillen in grammaticale contrasten. Internationaal publicerende onderzoekers neigen ertoe hun belangstelling en energie te

Herhaling is alfa en omega van taalverwerving, zowel in natuurlijke als in onnatuurlijke, schoolse taalverwervingsprocessen

steken in meer universele vraagstukken.

Het ontbreekt ook aan ervaringsuitwisselingen van praktiserende vreemdetaaldocenten in het Nederlandse taalgebied over verschillende grammaticaleerlijnen in leergangen voor hun doeltaal. Dat soort discussies zouden vragen kunnen opleveren die opgepakt worden door onderzoekers. Naarmate dergelijke praktijkvragen minder gearticuleerd worden, is hun kans om opgepakt te worden kleiner in een onderzoekslandschap dat weliswaar de laatste jaren veel meer ruimte biedt voor vakdidactische problemen, maar dat qua keuze van onderzoeksvragen sterk versnipperd is. Onderzoek zoals dat van Piggott (2019), waarover Leslie Piggott in dit nummer van LTM bericht, is een gelukkig toeval.

Oefening en feedback

Het is een open deur: herhaling is alfa en omega van taalverwerving, zowel in natuurlijke als in onnatuurlijke, schoolse taalverwervingsprocessen. Dat geldt ook voor communicatieve en taakgerichte curricula: als daar gefocust wordt op grammaticale (en idiomatische) problemen zonder follow-up in de vorm van systematische, gespreide herhaling, is dat verspilde tijd en moeite. Ook daar blijft dan 'het wonder van de transfer' een illusie.

Oefening en feedback zijn allebei vormen van attenderen op vormproblemen. Onder oefenen wordt meestal cumulatieve herhaling verstaan, bijvoorbeeld tien oefenzinnen over dezelfde structuur, onder feedback meestal gespreide herhaling: aan een eerder gefocuste structuur wordt kort herinnerd nadat een leerling deze goed of fout gebruikt heeft. Het oefenen en de feedback kunnen voorkomen zonder of met verwijzing naar regels in metataal.

Wat is de optimale dosering en optimale volgorde waarin gefocust wordt op een grammaticale structuur?

Wat is een voor de leerling passend gebruik van explicitering in metatagelike termen? Daarbij hoeft niet per se het geijkte patroon gevolgd te worden: eerst presentatie van een expliciete regel, dan cumulatief oefenen voor productieve beheersing, dan een transferoefening. Er kan eerst een paar keer receptief op de structuur gefocust worden, bijvoorbeeld als deze langskomt in een leestekst en/of in een chunk, een uitdrukking of korte zin die als idioom geleerd en geoefend wordt. Dan volgt misschien een cumulatieve oefening zonder regel in metataal, dan een aantal malen korte feedback, dan een cumulatieve oefening met de regel in metataal, weer gevolgd door korte feedback.

Er zouden oefeningstypes uitgeprobeerd moeten worden die focus op de vorm combineren met communicatie én die zo min mogelijk botsen met de heersende vto-lescultuur – bijvoorbeeld schriftelijk geleide minialogen die mondeling in tweetallen herhaald kunnen worden en waarop controle en feedback mogelijk zijn.

En dat alles zonder overdosering, dus zodanig dat in een bepaalde lesperiode een behapbaar aantal goed gekozen structuren aan de orde komen. Minder grammatica beter inoefenen – kwantiteit inleveren voor kwaliteit is het motto.

Invoering en explicitering

De eerste stap naar verwerving van een grammaticale structuur is vaak dat de leerder tegen een vorm of constructie aanloopt die hij niet herkent en/of waarmee hij geen betekenis kan verbinden, bijvoorbeeld een onregelmatige tijdvorm van een werkwoord. Receptieve beheersing betekent dat de leerder bijvoorbeeld in een Engelse zin als *Inflation rose to ten per cent* het element *rose* herkent als werkwoordsvorm en er een betekenis als 'nam toe' of 'steeg' mee verbindt. Dit verwervingsproces kan gepaard gaan met verschillende maten van

Minder grammatica beter inoefenen – kwantiteit inleveren voor kwaliteit is het motto

bewustwording. In het extreemste geval weet de leerder dat *rose* de simple past is van *rise* en dat daar het past participle *risen* bij hoort, misschien ook dat de irregular verbs *drive*, *ride* en *write* hetzelfde ablaupatroon volgen. Het andere uiterste is dat de leerder alleen in zijn mentale lexicon de woordvorm *rose* met de betekenis ‘nam toe, steeg’ opgeslagen heeft. Maar dat laatste uiterste is onwaarschijnlijk; in een of andere mate van bewustzijn zal de grammaticale connectie met *rise* ‘toenemen, stijgen’ ook actief zijn.

In een natuurlijk proces zal de receptieve verwerking van *rose* met zo’n minimum aan grammaticaal bewustzijn verlopen. In een schoolcurriculum kan besloten worden om productieve beheersing van *rose* en ook van *rise*, *rises* en *risen* tot leerdoel te maken en daarvoor de weg van bewustmaking te kiezen. De docent en/of het leergangauteursteam bepaalt dan de mate van explicitering: zonder of met regel; indien met regel, precies of globaal, met welke taalkundige begrippen en terminologie.

Ook een natuurlijk verwervingsproces is niet mogelijk zonder een vorm van kennis van grammaticale begrippen, hoe basaal en intuïtief ook. In het *rose*-voorbeeld wordt het verwervingsproces al in het receptieve stadium ernstig belemmerd als de leerder niet op enig bewustzijnsniveau onderscheid maakt tussen een werkwoord en een zelfstandig naamwoord, om niet te blijven steken in de opvatting dat *rose* alleen een bloem kan aanduiden.

Wat de leerder in dat receptieve stadium doet is induceren: in concrete taalvormen patronen en regelmatigigheden op een abstracter niveau zoeken – dit in tegenstelling tot het gebruikelijke toepassen van kant-en-klaar gepresenteerde regels. Inductie is een uiterst belangrijke mentale activiteit, die zich in natuurlijke taalverwerking op een impliciet, on- of halfbewust niveau afspeelt, in de taalkunde op een expliciet,

bewust niveau. Tussen deze twee uitersten beweegt zich het grammaticaonderwijs. Binnen het vreemdetalenonderwijs kunnen docent en/of leergang de inductievaardigheid van de leerder bevorderen door activerende, geleid-inductieve invoering van grammaticale regels. Zo kan grammaticaonderwijs aan de ene kant aansluiten bij de inductieve processen van natuurlijke taalverwerking, en aan de andere kant een bijdrage leveren aan grammaticaal bewustzijn.

De aanname daarbij is dat de bewuste inductie in het verlengde ligt van de onbewuste inductieve processen bij natuurlijke verwerking. Is dat zo? Of verschilt inductie in de black box van de menselijke taalverwerking fundamenteel van inductie in de taalkunde en/of in de grammaticales? Dat is een van de vele vragen waarop het taalverwervingsonderzoek geen antwoord heeft.

Besluit

De problematiek is complex en veelomvattend. Eenduidige, door empirisch-wetenschappelijk theorietoetsend onderzoek gestaaftde antwoorden op alle vragen liggen achter de horizon. Evenals in de voorgaande eeuwen zal de praktijk van het vreemdetalenonderwijs bepaald blijven door een veelheid van maatschappelijke factoren, institutionele beperkingen van de school, traditie, heilige overtuigingen en pragmatisme. Laten we hopen dat theorievormende discussies zoals deze bijdrage enige helderheid kunnen brengen en richting kunnen geven aan de praktijk. ■

LITERATUUR

Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*. Passage.

Kwakernaak, E. (2011). Van herhaling gesproken. *Levende Talen Magazine*, 98(1), 12–16.

Piggott, L. (2019). *First meaning then form: A longitudinal study on the effects of delaying the explicit focus on form for young adolescent EFL learners* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/1386767>

binnenkort

Vanwege de coronacrisis is er veel onzekerheid of, wanneer en in welke vorm evenementen doorgang kunnen vinden. De aankondigingen die u op deze pagina vindt, zijn dan ook onder voorbehoud van wijzigingen.

16 april 2020, Netwerkmiddag docenten Frans, Leeuwarden, <judit.kroon@nhlstenden.com

22 april 2020, De Staat van het Onderwijs, Amsterdam, <bit.ly/lm-staat>

12 mei 2020, Jeugd in Onderzoek, Amsterdam, <www.jeugdinonderzoek.nl>

15 mei 2020, Meet-up docenten Engels, Utrecht, <www.levendetalen.nl>

16 mei 2020, Vertaaldag, Amsterdam, <nederlandvertaalt.nl>

20 mei 2020, AIM Starterstraining, Amsterdam, <bit.ly/lm-aimstart>

27 mei 2020, Themadag Luistervaardigheid, Nijmegen, <bit.ly/lm-luistervaardigheid>

18 juni 2020, Strips en graphic novels in het klaslokaal, Rotterdam, <bit.ly/lm-strips>

3 – 10 oktober 2020, Week van het Nederlands, <weekvanhetnederlands.org>

30 oktober 2020, Landelijke Studiedag Levende Talen, Ede, <www.levendetalen.nl>

19 – 20 maart 2021, Congres Frans, <www.congresfrans.nl>

Congres Frans 2021

De congrescommissie is alweer enige tijd actief met de voorbereidingen van het congres Frans van vrijdag 19 en zaterdag 20 maart 2021 in Noordwijkerhout. Zoals veel collega's al weten, is dit een ideale gelegenheid om zich te laten inspireren door de veelzijdigheid en diversiteit van de workshops. Het programma wordt bekendgemaakt in de nieuwe congreskrant die dit najaar in de brievenbus zal vallen. U kunt ook al een en ander volgen via <www.congresfrans.nl>.

Meet-up Engels

Als docenten zijn we altijd op zoek naar manieren om onze leerlingen te activeren en om hun vertrouwen te geven om vrij te gaan praten in het Engels. Ook willen we kunnen meten welke vooruitgang zij maken in hun mondelinge vaardigheden. Het is een uitdagende taak voor beginnende leraren en voor leraren die grote groepen beoordelen.

Op 15 mei 2020 's ochtends organiseert de sectie Engels van Levende Talen een meet-up in Utrecht waarbij deze aspecten aan de orde komen. Good practices worden gedeeld, zodat de deelnemers samen een waardevolle *learning community* kunnen opbouwen.

Inschrijven kan via <www.levendetalen.nl> of door een e-mail te sturen aan <secretaris.engels@levendetalen.nl>. De kosten voor de meet-up zijn 10 euro voor leden en 25 euro voor niet leden.

De Staat van het Onderwijs

Woensdag 22 april 2020 organiseert de Inspectie van het Onderwijs in Amsterdam het jaarlijkse congres De Staat van het Onderwijs. De dag start met de overhandiging van het rapport *De Staat van het Onderwijs* aan de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Daarna volgen diverse sessies, waarbij deelnemers uitgenodigd worden om in dialoog te gaan over de bevindingen uit *De Staat van het Onderwijs*.

Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-staat>.

Themadag Luistervaardigheid

Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is luistervaardigheid vaak een enorme uitdaging. Bij het luisteren hebben (beginnende) leerders vaak het gevoel niet mee te komen. Tijdens de Themadag Luistervaardigheid, die op 27 mei in Nijmegen plaatsvindt, gaan deelnemers over luistervaardigheid in gesprek met diverse taalprofessionals. In verschillende presentaties en workshops van lerarenopleiders en wetenschappers komen vragen aan de orde als: Wat maakt luistervaardigheid in een vreemde taal nou zo uitdagend? Waar lopen docenten tegenaan in het luistervaardigheidsonderwijs? Hoe kunnen we samen het luistervaardigheidsonderwijs effectiever maken?

Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-luistervaardigheid>.



Illustratie: Curva Bezier