

VAKANTIEDAGEN



Illustratie: Petra van Kalker

Kunnen we als docenten vakantie inleveren zoals onze minister beweert? Een heikel punt zoals is gebleken in de pers. Als je wilt dat in de toekomst meer studenten het onderwijs ingaan, is het misschien niet zo'n verstandige uitspraak. Het relatief grote aantal vakantiedagen is een van de weinige positieve secundaire arbeidsvoorwaarden die het onderwijs bezit. Een van de redenen ook waarom er zoveel vrouwen c.q. moeders in het onderwijs werkzaam zijn. Het is mogelijk om parttime te werken in een duobaan (basisonderwijs) of met een beperkt aantal uren (voortgezet onderwijs) en er hoeft geen vakantie te worden opgenomen als de kinderen vrij zijn. Als de minister gaat eisen dat het onderwijs een 'gewone' baan wordt met een beperkt aantal vakantiedagen, zal dit er zeker toe leiden dat minder vrouwen kiezen voor het onderwijs.

Op zich is het natuurlijk niet zo'n rare suggestie om vakantiedagen in te leveren; de meeste mensen maken tenslotte redelijk wat uren en werken ook thuis door, dus waarom zou dat in het onderwijs niet kunnen? Zelf heb ik weer een poosje lesgegeven en dan merk je dat het behoorlijk stressen is geduren-

de sommige periodes, maar ook dat er dan weer langere periodes zijn met een stuk minder werk. Als kleine zelfstandige maak ik heel wat meer uren met minder continuïteit en zekerheid (korte opdrachten, geen pensioen, geen betaling bij ziekte etc.). En met vakanties die heel wat korter zijn.

Het probleem in het onderwijs zit in het verlengde van waar ik vorige keer over schreef: de enorme bureaucratisering en de grote hoeveelheid tijd die je als docent besteedt aan werkzaamheden die helemaal niets met onderwijs te maken hebben. Als je als docent zou beschikken over een secretariële medewerker die alle klussen zou doen die niet direct met lesgeven te maken hebben, dan zou je heel wat minder gestrest zijn en minder behoefte hebben aan die langere vakanties om bij te komen.

Dus mijn oplossing: geef elke sectie een secretariaat waar alle werkzaamheden worden uitgevoerd die een docent uit handen kan geven: het bijhouden van cijfers, kopieerwerk, aftekenen van ingeleverd werk, nakijken of alles compleet is wat wordt ingeleverd, simpele werkes nakijken (meerkeuze), leerlingen die ziek zijn geweest bijpraten, zorgen dat

leerlingen gemiste proefwerken inhalen, afchecken of er recht is op herkansing van test of schoolonderzoek en laten inhalen, archiveren van materiaal, bestellen van boeken en uitleen van materiaal.

Voordelen voor de school: de docent kan zich concentreren op het lesgeven en hoeft niet eindeloos veel tijd te steken in futiliteiten, leerlingen kunnen altijd terecht met vragen of problemen bij het secretariaat en er wordt veel meer één lijn getrokken ten aanzien van zaken als herkansen.

De docent kan de vrijgekomen tijd benutten voor het bijhouden van het vak (studiedagen, congressen, bezoek buitenland), het overleggen met sectiegenoten over inhoudelijke zaken, het inhoudelijk begeleiden van leerlingen, het bijhouden van nieuw materiaal, het lezen van *Levende Talen* en de e-mails van de vakcommunity.

De directe werkdruk wordt zo weggenomen en het overleggen, nascholing volgen etc. kan dan best voor een deel plaatsvinden in periodes dat er geen lessen zijn. ■

Christien van Gool
cmmhuangool@planet.nl

Grammatica en chunks

Repliek 2 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'

Na zijn eerste repliek (in LTM 2007-4) op Gerard Westhoffs driedelige artikelenserie 'Eigen inhoud eerst' sluit Erik Kwakernaak af met een tweede repliek, die in het bijzonder op Westhoffs deel 2 ingaat.

Erik Kwakernaak

Westhoff wijdt de tweede aflevering van zijn serie over 'Grammaticale regelkennis en het ERK' (Westhoff, 2007a) aan de rol van chunks en 'formulaic language' in het taalverwervingsproces. Al langere tijd argumenteren psycholinguïsten (bijvoorbeeld Skehan, 1998) dat het onwaarschijnlijk is dat competente sprekers al hun taal produceren op basis van aparte woorden die ze uit het mentaal lexicon ophalen en stuk voor stuk grammaticaal encoderen. Bij een normaal spreektempo van tegen de 150 woorden per minuut zou dat een enorme cognitieve belasting betekenen. Waarschijnlijker is dat flinke hoeveelheden veelgebruikte taalbrokken gebruiksklaar opgeslagen liggen en als gehelen uit het mentale lexicon opgehaald worden.

Westhoff schrijft: 'Volgens onderzoek blijft formulaic speech ook bij zeer competente taalgebruikers minstens 50% van de productie uitmaken' (Westhoff 2007a, p. 11). Hij vermeldt niet dat de geleerden het nog lang niet eens zijn over wat nu precies chunks zijn en dientengevolge ook niet over het aandeel van chunks in de taalproductie van *native speakers*. Volgens ander onderzoek is dat aandeel lager: 'Using different criteria and procedures, Foster's raters judged that 32.3% of the unplanned native speech they analyzed was made up of formulaic language (Foster, 2001)' (Schmitt & Carter, 2004, p. 1). Op dezelfde plek vermelden Schmitt en Carter in hun overzicht 'that the above claims [van het belang van formulaic sequences, EK] are made by assertion, as there is little empirical work to substantiate them'.

Een voorbeeld. Als ik zeg *Volgens mij is dat geen goed idee*, is het goed mogelijk dat ik dat complete zinnetje als vaste formule uit mijn mentale lexicon ophaal. Maar misschien is het een samenstelling van twee delen, namelijk *volgens mij is dat* + *geen goed idee*, waarbij ik *geen goed idee* kan uitwisselen met *onzin*, *flauwekul* of *een (heel) goed idee*.

Ik kan er ook van maken *Volgens mij zijn dat (on)zinnige uitspraken*. Is mijn aanpassing van *is naar zijn* een grammaticale bewerking? Ook als je aanneemt dat *volgens mij is dat* en *volgens mij zijn dat* allebei chunks zijn, kun je je afvragen hoe die in mijn mentale lexicon terechtgekomen zijn. Heb ik die ooit als ongeanalyseerde gehelen uit de input opgepikt, of heb ik die aanvankelijk zelf geconstrueerd en vervolgens zo vaak gebruikt dat ik ze als geheel opgeslagen heb?

Fasen

Die laatste ontwikkelingsgang wordt gesuggereerd door Skehan (1998), die spreekt van drie fasen: 'lexicalisation', 'syntacticalisation' en 'relexicalisation'. 'Syntacticalisation' is een (meestal onbewust) proces van grammaticale analyse van het taalmateriaal (vgl. ook het overzicht van Andringa, 2005, p. 25 e.v.). Wray en Perkins (2000) en Wray (2002) werkten dat uit in de volgende theorie: kinderen leren tot de leeftijd van circa 20 maanden chunks (losse woorden en iets grotere eenheden), leren vervolgens tot een jaar of 8 nog chunks bij, maar ontwikkelen in die fase vooral een complete analytische grammatica van de moedertaal. Vanaf 8 tot ongeveer 18 jaar 'language production increasingly becomes a top-down process of formula blending as opposed to a bottom-up process of combining single lexical items in accordance with the specification of the grammar' (Wray & Perkins, 2000, p. 21). Als het moedertaalleerproces op dit punt te vergelijken is met het vreemdetaalproces, dringt zich de volgende vraag op: wanneer is de vreemdetaalreder ongeveer zo ver als de 20 maanden oude moedertaalleerder, die in de chunks naar de onderliggende structuren begint te zoeken?

Wray (2004) rapporteert over een interessant onderzoek: een Engelstalige vrouw, Margaret, werd in een week klaargestoomd om een tv-kookuitzending in het Welsh te presenteren door zinnen uit het hoofd te leren. In haar taal(re)productie maakte ze fouten. Uit analyses

Europese Unie wil vreemdetalentoets

De Europese Unie heeft aangekondigd dat zij de lidstaten wil vragen om een gemeenschappelijke toets voor Engels, Frans, Duits, Spaans en Italiaans in te voeren. Schoolkinderen tussen 14 en 16 jaar zullen getoetst worden op hun taalvaardigheden als onderdeel van plannen van de Europese Commissie om meertaligheid in de Unie te bevorderen. Vanaf 2009 zullen tussen de 4.000 en 5.000 leerlingen in elke lidstaat worden getoetst in twee van de voornoemde talen. 'Het doel van deze toets is niet om een rangschikking aan te brengen in individuele landen, maar om *good practices* in taalonderwijs vast te stellen en de uitwisseling hiervan tussen lidstaten mogelijk te maken', aldus eurocommissaris Jan Figel. Volgens Figel zal de uitkomst van de toetsen beleidsmakers en docenten helpen om het taalonderwijs in de gehele Unie te verbeteren. JG

DENKT U OOK WEL EENS DAT

... over een halve eeuw iedereen Engels gebruikt als internationale taal en dat globalisering het voortbestaan van de 'kleine' talen bedreigt?
 ... docenten moderne vreemde talen tijdens de lessen de moedertaal zo veel mogelijk zouden moeten vermijden?
 ... leerlingen tijdens internetlessen veelvuldig het eigen e-mailaccount checken en naar sites met spelletjes surfen?
 ... informatie via het web verkregen beter onthouden wordt in vergelijking tot gedrukte informatie?
 Lees dan de rubriek 'Gesignaleerd' in het tweede nummer van het *Levende Talen Tijdschrift* (juni 2007).

En verder. In het eerste artikel van dit nummer zetten van Kees van Esch en Astrid Eelkema uiteen hoe docenten een actieonderzoek systematisch kunnen opzetten en uitvoeren. Deze informatie wordt aangevuld met praktijkvoorbeelden. Het tweede artikel betreft een onderzoek naar wiskundeboeken door Joanneke Prenger. In de derde bijdrage beschrijft Louise Cornelis samen met een aantal docenten-in-opleiding een praktijkonderzoek naar de schrijfvaardigheid Nederlands. Uit het onderzoek komt naar voren dat de vierdeklassers wel zelfstandiger schrijven, maar niet beter dan de derdeklassers. De auteurs geven daarvoor vier mogelijke verklaringen.

Over chunks in het taalgebruik van tweede- of vreemdetalensprekers is nog weinig onderzoek gedaan

daarvan bleek dat ze al snel begon de 'vaste' formules analytisch te bewerken: 'Margaret introduced many errors typical of an early stage learner of Welsh, suggesting that she did not have the capability to bypass linguistic analysis, even when it was in her interests to do so' (Wray, 2004, p. 266). Dat geeft te denken. Het grammaticale analyse-, verwerkings- en verwervingsproces komt blijkbaar heel snel op gang. Hoe lang moeten docenten dat negeren? Of is het juist zaak om dat proces goed te volgen en er vanaf het begin zo goed mogelijk op in te spelen, zonder het te forceren?

Wray beschrijft het succes van de lexicale aanpak, ook op middellange termijn, want Margaret kende na zes maanden nog veel van het taalmateriaal. Maar: 'Of course, the cookery script was all she knew, and so she was no better prepared than before for getting her car fixed by a Welsh-speaking mechanic' (Wray, 2004, p. 267).

Over chunks in het taalgebruik van tweede- of vreemdetalensprekers is nog weinig onderzoek gedaan. Het lijkt te vroeg om daar radicale consequenties voor het vreemdetalenonderwijs uit te trekken. Westhoff schrijft: 'De rol van chunks wordt in ons onderwijs nogal onderschat. De meeste docenten laten wel eens wat "Redemittel" leren, maar daar haalt een leerling zijn negen voor het schoolexamen niet mee; "in eigen woorden" heeft een hogere status' (Westhoff, 2007a, p. 9). Te hopen valt dat het vto niet zijn heil gaat zoeken in het stampen van chunk- of 'Redemittel'-lijsten als nieuwe variant op het oude stampen van grammaticaregels.

Chunks en grammaticaverwerving

Ook specifiek onderzoek naar de rol van chunks in de grammaticaverwerving is schaars. Er zijn wel sterke vermoedens, waar het onderwijs van kan profiteren. Ik geef een voorbeeld uit het Duits.

In het project *Deutsch in Genfer Schulen* (Diehl et al., 2000) werden circa 1500 vrije Duitse opstelletjes van Franstalige leerlingen aan Geneefse scholen geanalyseerd. Daaruit bleek dat de verschillende grammaticale structuren door de leerlingen verworven werden (in de opstelletjes goed begonnen te gaan) in een heel andere volgorde dan ze in het onderwijs werden aangeboden en geoefend. Op naamvallengebied bleek dat, na de nominatief, de eerste naamvalsmarkering die bij de zelfstandignaamwoordgroepen goed begint te gaan, die na het voorzetsel mit is (vgl. Kwakernaak, 2002 en 2005). Dat is hoogstwaarschijnlijk het gevolg van het feit (naast andere factoren) dat enkele frequente uitdrukkingen als mit dem Bus, mit dem Fahrrad, mit der Straßenbahn, mit

den anderen vroeg als (ongeanalyseerde) chunks lexicaal geleerd worden. Na een (meestal lange) periode van totale verwarring over al die naamvalsvormen begint bij mit de victorie: de leerder krijgt in de gaten dat na mit alleen de naamvalssignalen -m, -r of -n voor kunnen komen. Dat is het begin van een geleidelijke ontwikkeling naar systeem in de chaos. Dan is het moment gekomen waarop expliciete regels kunnen helpen om het grammaticale verwervingsproces voor de niet-nominatieve naamvalsmarkering te vergemakkelijken en te versnellen.

Maar er is geen enkele reden om te veronderstellen dat dat moment per definitie pas bij het bereiken van ERK-niveau B2 aangebroken zou zijn, zoals Westhoff stelt. Het 'rijpheids'-moment ligt voor elke structuur in elke doeltaal voor sprekers van elke moedertaal weer ergens anders. Bij Duits kunnen Nederlandstaligen bijvoorbeeld grote delen van de werkwoordvervoeging veel vroeger oppakken.

Lexicale ophangers voor grammaticale structuren

Er bestaat allang een zinvolle mogelijkheid om chunks productief te maken voor de grammaticaverwerving. Dat is de aloude didactische techniek om naast of in plaats van abstract geformuleerde regels vaste voorbeeldzinnen als 'ophangers' te gebruiken (dat deed bijvoorbeeld Johann Heinrich Philipp Seidenstücker in 1811 in zijn *Elementarbuch zum Erlernen der französischen Sprache*). Een voorbeeld: stel dat je op de Engelse derdepersoons -s focust aan de hand van een verhaaltje over Leo die te veel van drop houdt, dan kun je dat grammaticale verschijnsel ophangen aan het zinnetje (als chunk) *Leo likes liquorice*, dat je telkens weer in herinnering roept. Als een leerling in welke andere context dan ook de -s vergeet, hoef je op den duur alleen nog maar *Leo like?* of *Leo?* te roepen (Kwakernaak, 1989, p. 91). Dat werkt bij veel leerlingen een stuk beter dan *In de derde persoon enkelvoud simple present krijgt het werkwoord een -s*. Je maakt didactisch handig gebruik van analogie, het meest productieve structuurverschijnsel in taal.

Ik denk dat de verhouding tussen lexicon en grammatica in het beginonderwijs (de onderbouw) al aar-

dig opgeschoven is ten gunste van lexicon. Ik denk dat er nog flink wat verbeterd kan worden aan de manier waarop die woordenschat gekozen, gecombineerd, ingevoerd, geleerd en geoefend wordt, en dat we in dit opzicht didactisch veel kunnen leren bijvoorbeeld van Michael Lewis en Paul Nation, de 'goeroes' van de lexicale aanpak en de vocabulaireselectie.

In tegenstelling tot Westhoff geloof ik dat de ontvankelijkheid van leerlingen voor grammaticale analyse vanaf het begin aanwezig is, maar dat aan keuze, volgorde, dosering, wijze van bewustmaking en oefening van grammaticale structuren nog heel veel te verbeteren valt. Een theorie die de leerling pas bij de overgang B1/B2 'de veilige wereld van de chunks en formules en van de veel gebruikte taaluitingen' laat verlaten en hem zelf 'creatief' met de taal aan de slag laat gaan (Westhoff, 2006, p. 15), is een te makkelijke simplificatie. Om een goede balans tussen lexicon en grammatica te vinden, is een genuanceerder visie noodzakelijk. ■

LITERATUUR

- Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Kwakernaak, E. (1989). *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Alpha.
- Kwakernaak, E. (2002). Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 39(3), 156-166.
- Kwakernaak, E. (2005). Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios. *Deutsch als Fremdsprache*, 42(4), 227-236.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. An introduction. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language. An integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A. (2004). 'Here's one I prepared earlier'. Formulaic language learning on television. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 249-268). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Westhoff, G. (2006). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine*, 93(8), 14-17.
- Westhoff, G. (2007a). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels. *Levende Talen Magazine*, 94(1), 8-11.
- Westhoff, G. (2007b). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 10-13.