



OVER HET HOE EN WAAROM VAN GRAMMATICALE INSTRUCTIE

Is aandacht voor grammatica in het vreemdetalenonderwijs overbodig?

Iedereen lijkt een mening te hebben over de zin en onzin van grammatica-onderwijs. Bijna zeventien miljoen ervaringsdeskundigen, die allemaal een moedertaal verwierven en vaak ook nog een vreemde taal leerden. Daar hoef je je als taaldocent en expert misschien niet direct heel druk over te maken. Maar als schoolleidingen taalbeleid uitstippelen en daarbij – ook voor mvt – grammatica menen te moeten afschaffen is het wel tijd voor tegengas. Hier wat munitie.

MARJON TAMMENGHELMANTEL

We hebben allemaal een moedertaal geleerd en over het algemeen hebben onze ouders ons niet lastig gevallen met grammaticale regels. Toen we stug bleven bij *loopte*, hebben we geen preek gehad over de verbuiging van sterke werkwoorden en hoefden we geen stamtijden te stampen. Het nut, de inhoud en de doelen van grammatica binnen moedertaalonderwijs zijn zeker geen uitgemakke zaak en worden met enige regelmaat bediscussieerd (zie bijvoorbeeld Coppen, 2012).

Binnen het vreemdetalenonderwijs leidt het thema grammatica daarentegen tot minder felheid; docenten zien grammaticaonderwijs over het algemeen als nuttig. Het gaat niet om de vraag of grammatica moet worden aangeboden (voor een overzicht, zie Ellis, 2006), maar veeleer om hoe en hoeveel. In deze bijdrage zal ik me

beperken tot het hoe en waarom van grammaticale instructie in het vreemdetalenonderwijs.

Grammatica afschaffen?

Meer en meer scholen ontwikkelen schoolbreed taalbeleid. Schoolleidingen bemoeien zich, al dan niet op advies van de inspectie, direct met (de inhoud) van het onderwijs. Zij laten zich daarin in veel gevallen adviseren en naar ik aanneem ook inspireren door wat zij in de media horen en zien. Daarin zien we al enkele jaren de succesverhalen van minder traditionele vormen van taalonderwijs als tweetalig onderwijs, TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, zie <www.tprsnederland.com>; zie ook Hoeflaak, 2012) en AIM (Accelerative Integrated Method, zie <www.aimlanguagelearning.com>). Kenmerkend voor deze vormen van onderwijs is de intensieve blootstelling aan de doeltaal, het ac-

Schoolleidingen willen weleens uit de successen van alternatieve taalleeraanpakken concluderen dat grammatica kan worden afgeschaft

tieve gebruik van de vreemde taal door de leerlingen en veelal minder of soms zelfs geen expliciete aandacht voor grammatica. Grammatica moet in dat geval, als bij moedertaalverwerving, door de leerlingen zelf ontdekt worden zonder dat de docent op een regel of de ontdekking daarvan aanstuurt. Schoolleidingen, zo blijkt in sommige scholen, willen weleens uit de successen van deze alternatieve taalleeraanpakken concluderen dat grammatica wel kan worden afgeschaft en daarop ook bij hun vreemdetalensecties aandringen, maar dat lijkt mij bijzonder voorbarig.

Waarom wel grammatica?

Mvt-docenten zien grammatica in de regel als versneller van het taalleerproces. Een leerling alles maar laten ontdekken in zijn taalbadje duurt nu eenmaal lang. Door middel van grammaticale uitleg hengel je je leerlingen met wat tempo door de taal en zorg je ervoor dat ze niet verzuipen. Een deel van de leerlingen waardeert het aanbieden van de grammaticale regels door de docent als houvast overigens ook als positief. Verder wordt grammatica gezien als hulpmiddel om de leerling bewust te maken van de (on)regelmatigheden in de te leren taal, al dan niet met oog voor de verschillen en overeenkomsten tussen die taal en de moedertaal. Het zien en eventueel ontdekken van die regelmatigheden moet de leerling niet alleen tijdens zijn schoolcarrière helpen; grammatica moet ook gezien worden als hulpmiddel om leerlingen taalleervaardig te maken voor later. Zij kunnen verder werken aan hun taalvaardigheid. Dat kan dan in de op school onderwezen taal zijn, maar ook een andere vreemde taal.

Naast deze misschien wat ver weg liggende doelen zijn er ook de eindtermen die de mvt-docent voor zijn leerlingen bewaakt. We streven naar grammaticale correctheid bij taalproductie, met name bij schrijfvaardigheid. Maar ook bij de receptieve vaardigheden is enig grammaticaal inzicht noodzakelijk. Te denken valt aan talige constructies waar voor de betekenis essentiële elementen in de syntaxis of morfologie ingebakken zitten. Zo wordt het lezen van een eenvoudige Spaanse

tekst, waarin persoonlijke voornaamwoorden als semantische bakens veelal ontbreken, al knap lastig bij gebrek aan kennis van werkwoordsvervoegingen. Nog een voorbeeld: kennis van nominale morfologie van het Duits is nodig om te weten wie er eet in *Dem Hund hat die Katze das Futter weggefressen*.

En hoe dan wel?

Internationale reviewstudies die grote hoeveelheden onderzoek naar grammaticale instructie samenvoegen en analyseren, komen tot de conclusie dat expliciete grammaticale instructie werkt (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). Met andere woorden: bied de leerlingen grammatica als regel aan (deductief) of laat ze die geleid ontdekken (inductief), maar laat grammatica niet impliciet.

Uit eigen onderzoek dat is uitgevoerd in de Nederlandse vo-context komen vergelijkbare resultaten. Zo is het aanbieden van de trappen van vergelijking voor Duits, Engels en Spaans veelal het meest succesvol met expliciete vormen van grammaticale instructie, al zijn inductieve en de deductieve instructie niet in alle afgenomen toetsen significant beter (Tammenga-Helmantel, Arends & Canrinus, 2012). In een andere studie naar complexe grammatica (Konjunktiv I, Duits) blijkt inductieve aanbieding betere taalvaardigheidsresultaten op te leveren dan de deductieve aanpak (Tammenga-Helmantel, Bazhutkina, Hummel & Steringa, 2013). Hoewel geen eenduidig beeld ontstaat over de beste instructievorm, komt in beide onderzoeken wel naar voren dat controlegroepen, die geen grammaticale instructie kregen, significant slechter scoren op de eindmeting. Oftewel: grammatica aanbieden heeft zin!

Wat is inductief?

Expliciete aanbiedingsvormen van grammatica werken en in sommige gevallen komt inductief daarbij beter uit de bus (zie ook Haight, Herron & Cole, 2007; Vogel, 2011), in andere studies deductief (onder andere in Erlam, 2003). Het begrip *deductief* geeft algemeen geen reden tot verwarring; voor inductief zijn echter verschillende interpretaties in omloop, en wel over de mate van sturing. Succesfactor bij het aanbieden van grammatica op inductieve wijze lijkt het expliciet maken van de te ontdekken grammaticale regel. De docent biedt talig materiaal waaruit de leerling naar een grammaticale regel toegeleid wordt; de docent laat de leerling de taalstructuur ontdekken maar zal uiteindelijk samen met de leerling de regel 'opstellen'.

Voor leergangen Duits op de Nederlandse markt

geldt dat zij de grammatica overwegend inductief aanbieden, of in een gelijkwaardige mix van inductieve en deductieve vormen (Tammenga-Helmantel, 2012). Helaas treffen we weinig variatie en uitdaging aan bij de inductieve aanbieding. In veel gevallen moet de leerling uit een beperkt aantal zinnen een al bijna helemaal voorgedrukte regel of een paradigma aanvullen, en dat

elk hoofdstuk maar weer. En de leerling ziet natuurlijk vlot in dat de regels ook kant-en-klaar in het grammaticaoverzicht te vinden zijn.

Hoe wel inductief?

Er zijn ook wel iets uitdagendere inductieve opdrachten te vinden in de leergangen. Zo laat Caminos (Görrissen et

Unidad 7B

B. ¡Un día fatal!

1 a) Las desgracias nunca vienen solas.
Een ongeluk komt zelden alleen. Lees wat Marina vandaag is overkomen en kruis aan wat niet bij een ongeluksdag hoort.

- Hoy ha sido un día fatal.
- Me he levantado muy tarde.
- He tenido que ducharme con agua fría.
- Me he puesto unos zapatos sucios.
- He perdido el autobús.
- He visto un accidente de coche en la calle.
- He llegado tarde al trabajo.
- He olvidado las gafas en casa.
- El ordenador se ha bloqueado.
- Mis compañeros de trabajo me han hecho un regalo.
- He abierto un correo electrónico con un virus.
- He dicho una tontería en una reunión de trabajo.
- He escrito una invitación para mi fiesta de cumpleaños.


b) ¿Y a usted? ¿Cuáles de estas cosas ya le han pasado alguna vez?

2 a) En las frases que describen el día de Marina hay un tiempo nuevo: el perfecto. Busque en el texto las formas nuevas. ¿Cuál es el infinitivo?

b) Mire el cuadro. ¿Puede formular una regla y completar las formas que faltan? Kunt u nu een regel formuleren over de vorming van het voltooid deelwoord in het Spaans?

haber	voltooid deelwoord	werkwoorden op...
he		
has		
ha	trabajado	-ar
hemos	comido	-er
habéis	dormido	-ir
han		

De vormen van **haber** staan altijd direct voor het voltooid deelwoord:
 No lo he entendido.
 Ik heb het niet verstaan.
 Hoy nos hemos levantado tarde.
 Vandaag zijn wij laat opgestaan.
 In de Presento perfecto staan vaak tijdsaanduidingen zoals **este año, esta semana, hoy, ya, hasta ahora** of frequentieaanduidingen zoals **alguna vez, muchas veces, nunca**.



Kader 1. Opdrachten uit Caminos

al., 2005, p. 75) de regel voor *perfecto* na het lezen van een korte leestekst afleiden, zie kader 1. In de leergang *Mach's gut* (Verhoeven et al., 2006, p. 147) wordt met een contrastieve benadering de vorming van de verleden tijd en het voltooid deelwoord in het Duits afgeleid, zie kader 2.

Docenten kunnen natuurlijk ook zelf relatief snel materiaal ontwikkelen of creatieve ideeën lenen, bijvoorbeeld uit de leermiddelendatabanken van de community's. Twee korte voorbeelden: bied de leerlingen

een geschreven tekst van een populair lied die vol staat met Engelse *subjunctives* en laat de leerlingen de morfologische regels en de semantische context van deze bepaalde grammaticale constructie voor deze werkwoordsvorm uitpluizen. Combineer dit vooral met aandacht voor de inhoud van de tekst, zodat je de leerling ook via die weg bereikt. Of stel op basis van een eerder gegeven schrijfpodracht een aantal zinnen op met fouten in een bepaalde grammaticale constructie en projecteer die op je digibord. De leerlingen hebben

18 Gramma: Wie es früher war

a De verleden tijd en het voltooid deelwoord

Hoe maak je in het Nederlands vaak de verleden tijd? Vul de onderstaande zinnen in.

Ik maak de volgende keer een doelpunt. Ik maak___ gisteren ook een doelpunt.

Ik woon nu in Vlissingen. Vroeger woon___ ik in Dordrecht.

Welke twee uitgangen heb je gebruikt? _____ en _____

In het Duits gaat het bijna net zo:

Ich mache das nächste Mal ein Tor. Ich machte gestern auch ein Tor.

Ich wohne in Hannover. Früher wohnte ich in Jena.

Welke uitgang wordt gebruikt? _____

Schrijf de volgende zinnen in de verleden tijd:

Heute spielt er sehr gut Gitarre. Früher _____ er schlecht Gitarre.

Ich kaufe jeden Tag frische Brötchen. Gestern _____ ich aber kein Brot.

b Het voltooid deelwoord

Om de verleden tijd aan te geven, wordt er vaak gebruikgemaakt van het voltooid deelwoord. Een voltooid deelwoord heeft altijd hulp nodig van het werkwoord 'hebben', 'zijn' of 'worden'. Deze werkwoorden zijn hulpwerkwoorden.

In het Duits gaat dat net zo.

Kader 2. Opdrachten uit *Mach's gut*

de behoefte getoond zich uit te drukken in de doeltaal, maar beheersen de vorm daarvan nog niet correct. Je kunt je leerlingen, al dan niet via enkele van tevoren gecorrigeerde vormen, leiden naar een regel voor de aan te leren grammaticale structuur. Wat deze twee voorbeelden gemeen hebben, is dat het talig materiaal aansluit bij de doelgroep, omdat het materiaal of al hip is of uit eigen leerlingentaal bestaat.

Waarom zou minder grammatica kunnen?

Uit het genoemde onderzoek blijkt dat het expliciet aanbieden van grammatica werkt. Onderzoek naar minder traditionele vormen van taalonderwijs als AIM toont echter dat meer impliciete aanbiedingsvormen ook goede taalverwervingsresultaten opleveren (als voorbeelden: Rouse-Malpat, Verspoor & Visser, 2012 voor schrijfvaardigheid; Rouse-Malpat & Verspoor, 2012 voor spreekvaardigheid). Kenmerkend voor deze AIM-aanpak is het rijke doeltaalaanbod, waarin zowel docent als leerling communiceren in de doeltaal (hier: Frans), ondersteund door gebaren. Deze motiverende methode biedt kansen, maar heeft toch ook beperkingen die algemene invoering tegenhouden: de methode lijkt vooralsnog geschikt voor alleen de onderbouw (klas 1 en 2) en een deel van de docenten ziet zichzelf niet zo fysiek-intensief voor de klas staan. Verder dient te worden gezegd dat ook AIM niet helemaal zonder expliciete grammatica werkt; zo wordt bijvoorbeeld het geslacht door drie afzonderlijke gebaren (*mannelijk, vrouwelijk* en *meervoud*) gevisualiseerd.

Docenten lijken nu conflicterende adviezen te krijgen voor hun onderwijs. We moeten echter niet vergeten dat de omstandigheden waaronder een vreemde taal geleerd wordt, sterk verschillen. In een 'traditionele' mvt-les krijgt een leerling twee tot drie uur les in bijvoorbeeld Frans en met een beetje geluk hanteert de docent de doeltaal als voertaal. In veel gevallen zal de leerling zijn mond houden, tenminste in de doeltaal. Voor bijna alle leerlingen zal gelden dat dat het Frans is waaraan zij blootgesteld worden. Hoe anders is dat in het geval van bijvoorbeeld tweetalig onderwijs. Daar wordt de leerder niet alleen tijdens de les Engels maar bij verschillende andere schoolvakken aan de doeltaal blootgesteld en ook buiten de school is de taal alom aanwezig. De situatie waarin deze Nederlandse scholieren Engels leren, is weliswaar niet gelijk aan die bij de verwerving van de moedertaal, maar het gaat wel die kant op. En bij het verwerven van de moedertaal lukte het ons toch ook prima zonder expliciete grammaticale instructie?

De discussie over de mate van sturing en instructie beperkt zich niet tot het vreemdetalenonderwijs. Lee

& Anderson (2013) hebben verschillende onderzoeken naar (expliciete) instructie en zelfontdekkend leren met elkaar vergeleken binnen de exacte wetenschappen. Hun bevindingen lijken overeen te komen met de situatie zoals hierboven voor het vreemdetalenonderwijs werd geschetst. Zelfontdekkend leren met weinig sturing, vergelijkbaar met impliciete vormen van grammatica-aanbieding, kan wel werken, maar het heeft tijd, of binnen de beschikbare tijd een veel rijker doeltaalaanbod nodig. Zolang we dit onze leerlingen binnen het vo niet (kunnen) bieden, zullen we grammatica toch 'gewoon' expliciet moeten aanreiken. ■

LITERATUUR

- Coppen, P.-A. (2012). Manifest. *Levende Talen Magazine*, 99(8), 28–29.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *Modern Language Journal*, 87, 242–260.
- Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P., Voigt, B., & Wiener, B. (2005). *Caminos nuevo*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Haight, C., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of inductive and deductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 40, 288–311.
- Hoeflaak, A. (2012). Fluency through TPR Storytelling. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 52–54.
- Lee, H. S., & Anderson, J. R. (2013). Student learning: What has instruction got to do with it? *Annual Review of Psychology*, 64, 1–19.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308.
- Rouse-Malpat, A., & Verspoor, M. (2012). Measuring effectiveness in Focus on Form versus Focus on Meaning. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 263–276.
- Rouse-Malpat, A., Verspoor, M., & Visser, S. (2012). Frans leren met AIM in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de effecten van AIM-didactiek op schrijven in het Frans van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 3–14.
- Tammenga-Helmantel, M. (2012). Zur Positionsbestimmung von Grammatik in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Schulbücher in der niederländischen Unterstufe. *Deutsch als Fremdsprache*, 49, 67–77.
- Tammenga-Helmantel, M., Arends, E., & Canrinus, E. (2012). *The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in Dutch second language classrooms*. Ingediend manuscript.
- Tammenga-Helmantel, M., Bazhutkina, I., Hummel, I., & Steringa, S. (2013). *Comparing inductive and deductive grammatical instruction in Dutch foreign language classrooms*. Ingediend manuscript.
- Verhoeven, S., Veenendaal, S., Linnemann, F., Schneider, J., Pilon, R., & Schelhaas, B. (2006). *Mach's gut: Onderbouw vmbo KGT, deel 1*. Baarn: NijghVersluys.
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign Language Annals*, 44, 353–380.