

## Onderwijsleed

De onrust over onder andere de Nieuwe Onderbouw en het Nieuwe Leren, die al een tijd in het onderwijsveld voelbaar is, lijkt nu ook zijn weg te vinden naar buiten. Zo fulmineert Martin Sommer al enkele maanden in *de Volkskrant* over allerlei ontwikkelingen die docenten al een tijd bezighouden. Het APS moet het ontgelden met de pseudo-wetenschap van Parker J. Palmer. Lerarenopleidingen geven weinig vakinhoudelijk les. Het management heeft het docentschap verder gedevalueerd met de mislukte functiewaardering. De kwaliteit van het onderwijs is zo slecht dat universiteiten bijspijkerkursussen geven voor hun eerstejaars.

Slechts weinigen van ons zullen ontkennen dat deze problemen leven onder docenten. We maken ons allemaal wel eens druk over het topzware management, de dreigende onbalans tussen vaardigheden en kennis, de kloof tussen pedagogische theoretici en de praktijk van alledag. De politiek doet hier nog een schepje bovenop door jarenlang de nullijn in salarissen te hanteren. En bovendien wordt het steeds moeilijker om een LD-functie te bemachtigen, juist nu een groot lerarentekort voor de deur staat.

Het is zeker een verdienste van Sommer om deze situatie verder onder de aandacht te brengen bij het grote publiek. Hij schetst echter een nogal eenzijdig beeld. Hoewel er misschien veel te klagen valt, zou enige relativering ook op zijn plaats zijn.

Het Nieuwe Leren zal zich bijvoorbeeld nog verder moeten uitkristalliseren en het is maar de vraag in hoeverre dit – in zijn extreemste vorm – voet aan de grond zal krijgen bij de meerderheid van de Nederlandse scholen. Denk maar aan het dalton-, montessori- en jenaplan-onderwijs. Een beperkte groep scholen heeft zich in het verleden verbonden aan deze stromingen, maar het is

nooit gemeengoed geworden. Als een bepaalde onderwijskundige vernieuwing niet gedragen wordt door de leraren zelf, dan zal de uiteindelijke invloed hiervan gering zijn.

Bovendien is het aan scholen zelf om te kiezen welke variant van de Nieuwe Onderbouw ze in willen voeren. Als een school achter het meest vergaande scenario staat, dan hoeft er niets aan de hand te zijn. Voorwaarde hiervoor is wel dat het niet het management is dat dit zogenaamde scenario 4 wil doordrukken, maar dat de leraren er zelf ook achter staan. Op scholen zoals *Slash21* en *De Nieuwste School* werken mensen met hart en ziel aan een andere vorm van onderwijs die voor een bepaalde groep leerlingen uitermate geschikt kan zijn. Het is echter een cruciale fout om te denken dat dit dan ook meteen een *passe-partout* is voor de gehele Nederlandse onderwijssituatie.

Ten slotte is de praktijk van alledag natuurlijk weerbarstiger dan theoretische modellen. Een blind vertrouwen in een bepaalde theorie kan leiden tot polarisering in het veld, terwijl de daadwerkelijke situatie in de klas vaak een heel ander beeld laat zien. Docenten zijn professionals; de meeste zijn niet gevoelig voor hypes of opgeklopte verhalen. Zij werken elke dag met hun leerlingen en combineren vernieuwingen met methodes die zich in hun ervaring ruimschoots bewezen hebben. En dat moeten we in deze roerige tijden niet vergeten: het zijn de leraren met hun leerlingen die het hart van het onderwijs zijn en niet de theoretici, het management of de columnisten.

Johan Graus  
Hoofdredacteur



Foto: Huub Luijten

## Grammaticaleerlijnen in het vreemdetalenonderwijs DUIZEND BLOEMEN OF ÉÉN LIJN?

Of je nu je vreemdetalenonderwijs meer of minder communicatief aanpakt, je loopt altijd tegen grammaticale problemen aan. Je kunt ze negeren; dat is het ene extreme standpunt. Het andere is de opvatting: leerlingen moeten eerst de complete grammatica doorgewerkt hebben, voordat ze kunnen beginnen eigen zinnen te produceren. De meeste docenten zitten daar ergens tussenin. Juist zo'n genuanceerd standpunt maakt de keuze zo lastig: hoeveel doe je in welk tempo aan grammatica? Welke grammatica eerst, en welke later? Met andere woorden: hoe ontwerp je een doorlopende leerlijn?

### Erik Kwakernaak

Als je in verschillende leergangen kijkt naar de grammaticaleerlijnen, dat wil zeggen de keuze en de volgorde van grammaticaproblemen die aan de orde gesteld worden, dan zie je flinke verschillen. Er zijn op dit gebied geen richtlijnen, geen afspraken, geen duidelijkheid en, wat eigenlijk het meest verbazingwekkende is, er is nauwelijks discussie en onderzoek. Leergangauteurs

verantwoorden zelden of nooit hun keuze en volgorde van grammaticaproblemen, docenten mopperen over de grammaticaleerlijn van hun leergang, maar een openbare discussie erover wordt nauwelijks gevoerd.

In dit tuintje bloeien duizend bloemen, die weliswaar een bont schouwspel opleveren, maar ook veel problemen. Het bekendste is de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. Maar ook leerlingen die van school(type) en daarbij van leergang wisselen, zijn de klos. Het ideaal

van doorlopende grammaticaleerlijnen is ver weg. Dat is heel lastig, niet alleen als je denkt aan wat je wel of niet kunt vragen in proefwerken, maar ook als je moet kiezen waar je aandacht aan geeft bij briefopgaven en spreekopdrachten. Wat geef je aan de verschillende klassen als grammaticale aandachtspunten? Op welke fouten geef je feedback? Welke fouten reken je leerlingen wel en welke niet aan in schrijf- en gespreksvaardigheidstoetsen op verschillende niveaus?

### Beheersingsniveaus

Een praktijktoets voor je eigen onderwijsresultaten: maak geluidsopnamen van spreektoetsen van een paar gemiddelde examenleerlingen en ga die transcriberen. Moeizaam werk, maar buitengewoon leerzaam, zeker als je die teksten gaat nakijken op grammatica. Wat gaat goed, wat gaat fout? Vermoedelijk zullen veel docenten daar liever niet aan beginnen. Als je de resultaten vergelijkt met wat je aan grammatica behandelt en geoefend hebt, vraag je je al gauw af: waar doe ik het voor?

Veel docenten meten de effecten van hun grammaticaonderwijs af aan de resultaten van proefwerken, waarin de grammatica getoetst wordt door middel van invul- en/of vertaalzinnen. Met name in de bovenbouw komen daar schrijf- en in het bijzonder briefopdrachten bij. Bekend zijn de forse verschillen in beheersingsniveau: veel van de grammatica die in invuloefeningen goed gaat, wordt in briefopdrachten 'vergeten'. Daar zit meer achter dan alleen vergeten. Wat leerlingen in de invuloefening beheersen, beheersen ze niet per definitie ook in de briefopdracht. En al helemaal niet in een spreekoefening. Er is sprake van (aanzienlijk) transfervlies.

Uit dit soort verschijnselen zijn de volgende beheersingsniveaus van grammaticale structuren af te leiden:

- receptieve beheersing. De leerling begrijpt de betekenis van de structuur, bijvoorbeeld *ich laufe, I run / am running, je cours* slaat op 'nu', *ich bin gelaufen / lief, I ran / have run / was running / have been running, j'ai couru / je courais / cours* op 'hiervoor, vroeger';
- productieve beheersing in schriftelijke vormgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een schriftelijke invuloefening de structuur correct invullen;
- productieve beheersing in mondelinge vormgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een

mondelinge vervangoefening de structuur correct produceren;

- productieve beheersing in schriftelijke inhoudgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren;
- productieve beheersing in mondelinge inhoudgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bij geleid of vrij spreken de grammaticale structuur correct produceren.

Om te bereiken dat de leerling een bepaalde grammaticale structuur op een hoger niveau beheerst, moeten leerling en docent er meer aandacht, oefentijd en/of correctie in investeren. Omdat je maar beperkte onderwijstijd hebt, sta je voortdurend voor lastige keuzes. Meer grammaticale structuren onderwijzen betekent dat je per structuur minder tijd ter beschikking hebt, met als gevolg dat de leerling met die structuur op een lager beheersingsniveau blijft steken. Het invuloefeningniveau is het laagste productieve niveau en met alleen maar dat soort beheersing kunnen de meeste leerlingen maar heel weinig in het leven buiten en na de school. Als ze de taal daar gebruiken, is het niet in een invuloefening, maar onder andere gebruiksomstandigheden waarvoor de beheersingsniveaus 4 en 5 nodig zijn. Alles wat op een lager niveau wordt beheerst, is niet beschikbaar, wordt niet geactiveerd en zakt snel weg.

De cruciale vraag is dan ook: moet je veel grammatica slecht onderwijzen, of weinig grammatica goed? Er is veel te zeggen voor de laatste keuzemogelijkheid.

Als je dan een beperkte keus maakt, moet die wel heel zorgvuldig zijn. Dat levert een nieuwe cruciale vraag op: op grond van welke criteria maak je dan je selectie? En de volgende vraag: hoe stel je vast welke structuren je eerst onder handen neemt en welke later?

### Criteria

Het is moeilijk te achterhalen welke criteria in de verschillende leergangen gehanteerd worden voor de keuze en de volgorde van de grammatica. Meestal kun je alleen maar vermoeden dat daarbij uitgegaan is van de systematiek van de beschrijvende grammatica, plus een aantal vaak vage criteria zoals frequentie, communicatieve relevantie en moeilijkheidsgraad. Frequentie en moeilijkheidsgraad zijn vaak tegenstrijdig. Geen Duitse zin zonder naamvallen, maar ze zijn bijzonder lastig. In het Engels zijn de tenses hoogfrequent, maar hoe lang duurt het voordat ze een beetje zitten? Ook in het Frans leveren

de meest voorkomende werkwoordsvormen jarenlange leerproblemen op.

Een criterium dat tot dusver weinig aandacht gekregen heeft, is de verwerfbaarheid. Het overlapt voor een deel het criterium 'moeilijkheidsgraad'. Onder dat laatste verstaat men meestal de 'uitlegbaarheid' (ingewikkeldheid van de beschrijving van de betekenisnuances en de gebruiksvoorwaarden) en/of de 'complexiteit' (ingewikkeldheid van het vormensysteem). Maar er wordt weinig gekeken naar de praktische verwerfbaarheid: wanneer beginnen de meeste leerlingen welke structuren correct te gebruiken?

Bij dat gebruiken van correcte structuren is het verstandig naar het hoogste beheersingsniveau te kijken, dus het gebruik bij geleid of vrij spreken. Dat geeft immers de duidelijkste indicatie van wat haalbaar is en wat niet. Als je dat doet in de verschillende klassen en schooltypes, dan krijg je het duidelijkst denkbare beeld. Als je met dat uitgangspunt een volgorde hebt vastgesteld, kun je daarop een grammaticale lijn baseren die een haalbare, natuurlijke verwervingslijn volgt. Daarmee kun je proberen die verwerving zoveel mogelijk te vergemakkelijken en te versnellen.

Dat zou ons kunnen afhelpen van een grammaticaonderwijs waarvan grote delen voor veel leerlingen theorie blijven. Leerlingen kunnen er nog net een invuloefening mee maken, maar ze doen er vaak bij het schrijven en helemaal bij het spreken niets mee. Daarom is dat invuloefeningniveau een misleidend oriëntatiepunt.

### Moeilikheden en mogelijkheden

Aan die aanpak zitten wel een paar flinke haken en ogen. Het grootste probleem is om in alle structuren die bij het spreken goed dan wel fout gaan, patronen te ontdekken die voor alle of tenminste de meeste leerlingen gelden. Dat vergt veel grootschalig en moeizaam onderzoek.

Toch moet het mogelijk zijn om een begin te maken met het ontwerpen van nieuwe grammaticaleerlijnen voor de verschillende talen, met optimale aandacht voor wat in de praktijk haalbaar blijkt. In feite weten docenten daar veel van. Ze worden immers elke dag geconfronteerd met talloze fouten van hun leerlingen. Docenten die een scherp oor hebben voor welke grammatica bij het spreken in welke klassen goed begint te gaan, kunnen veel bijdragen aan de discussie over nieuwe grammaticaleerlijnen. Daarbij zullen heel wat bestaande opvattingen over wat 'basis-' en wat 'top-grammatica' is, sneuvelen.

Het ontwerpen van zulke leerlijnen is ook voor wetenschappelijk onderzoek van belang. Wie patronen wil ontdekken moet een idee hebben wat een patroon zou kunnen zijn. Wie geen idee heeft waarnaar hij zoekt, vindt niets. Wie op grond van vermoedens gericht gaat zoeken, heeft een betere kans op succes. Die hypothesen kunnen heel goed uit de praktijk komen.

Het ideaal is een optimale leerlijn te ontwerpen voor de meeste leerlingen. Al naar gelang schooltype en duur van het vreemdetaalprogramma komen klassen meer of minder ver op die leerlijn. De leerlijn zou ook diagnostisch gebruikt moeten kunnen worden: aan de spreekprestaties zou je moeten kunnen vaststellen waar een leerling zich ongeveer op de leerlijn bevindt.

### Project

De secties Duits en Frans van de vlt hebben bij de SLO een veldaanvraag goedgekeurd gekregen die in het schooljaar 2005-2006 moet leiden tot advies-grammaticaleerlijnen voor Duits en Frans. Die adviezen kunnen dienen als richtlijn voor leergangauteurs en docenten die ook op het punt van grammatica hun leerlingen vooruit willen helpen, maar die zoeken naar een efficiëntere aanpak. Die leerlijnen zullen in elk geval niet minder doordacht en onderbouwd zijn dan de bestaande leerlijnen in de leergangen. Ze zullen zeker niet de laatste waarheid zijn. Maar tenminste zullen ze het uitproberen waard zijn en ze zullen concrete uitgangspunten bieden voor hoognodige discussie en onderzoek.

Wat doen we: doorgaan met duizend bloemen laten bloeien of samen één lijn trekken? ■

Voor het project 'Grammaticaleerlijnen Duits en Frans' zijn inmiddels via de congressen Frans en Duits en verschillende nascholingen docenten bereid gevonden om deel te nemen aan resonansgroepen. Deze groepen zullen kritisch reageren op voorstellen, uitgewerkt door een voorbereidingsgroep. Naar verwachting zal de expertise die in de resonansgroepen verzameld is, leiden tot goed onderbouwde advies-grammaticaleerlijnen voor Frans en Duits. Die kunnen functioneren als richtlijn voor docenten en leergangauteurs. Belangstellenden kunnen zich voor de resonansgroepen aanmelden bij Erik Kwakernaak <e.j.kwakernaak@rug.nl>.