

Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaal- onderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?

1. Inleiding

Traditioneel grammaticaonderwijs is onderhevig aan sterke (inter)nationale kritiek (Fontich & Camps 2014). Taalkundigen beweren bijvoorbeeld dat in het grammaticaonderwijs te veel wordt gefocust op ezelsbruggetjes en op lagere-orde-vaardigheden (van Rijt, Wijnands & Coppen 2019), docenten klagen over de hoeveelheid onderwijstijd die in grammaticaonderwijs geïnvesteerd wordt en over de teleurstellende resultaten die behaald worden (Bonset 2011) en leerlingen vinden grammatica over het algemeen wel nuttig, maar ook moeilijk en saai (van Rijt 2012). Het grammaticale inzicht van leerlingen gaat dan ook niet veel verder dan het kunnen benoemen van een zinsdeel of woordsoort (Coppen 2011).

Voor het schoolvak Nederlands worden taal- en redekundig ontleden – onder andere in de kerndoelen (de Boer 2007) – omschreven als ondersteunend voor zowel andere taalvaardigheden (bijvoorbeeld lezen en schrijven) als voor het verwerven van moderne vreemde talen. Er is echter geen empirisch bewijs voor deze geclaimde effecten (Bonset 2011) en bovendien ontbreekt elke vorm van vakoverstijgende afstemming met de moderne vreemde talen (Hubers e.a. 2019; van Rijt & Coppen 2017): er worden per vak verschillende termen en ezelsbruggetjes aangeleerd, concepten worden niet op hetzelfde moment (soms niet eens in hetzelfde leerjaar) aangeboden en ook de didactische aanpak verschilt per vak (Bonset 2011; Bonset & Braaksmā 2008; Leenders 2015).

In het debat met betrekking tot grammaticaonderwijs lijkt de focus inmiddels te zijn verschoven van ‘*Waarom* moet grammatica worden onderwezen?’ (vgl. Myhill 2000) naar (a) ‘*Welke* grammatica moet worden onderwezen?’ en (b) ‘*Hoe* moet grammatica worden onderwezen?’ (vgl. Fontich & Camps 2014; Locke 2010).

2. Waarom moet grammatica worden onderwezen?

Hoewel de kerndoelen suggereren dat grammaticaonderwijs geen doel op zich zou moeten zijn, bestaat de praktijk momenteel uit het geïsoleerd aanbieden en toetsen van traditionele grammaticaregels. Zijn docenten niet overtuigd van de ondersteunende rol die grammaticaonderwijs zou kunnen vervullen?

We vroegen het aan docenten Nederlands, Engels en Duits met behulp van een online vragenlijst (N=213). In Tabel 1 is per doel het percentage docenten weergegeven dat aangeeft dat specifieke doel na te streven (uitgesplitst per vak). Omdat grammaticaonderwijs mogelijk simultaan meerdere doelen dient, mochten docenten meerdere doelen aanvinken.

	Nederlands (N=95)	Engels (N=54)	Duits (N=64)
Grammaticaonderwijs met als doel om andere taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken en luisteren) te verbeteren	67,4%	94,4%	90,6%
Grammaticaonderwijs met als doel om beter te leren formuleren*	81,8%	61,1%	54,7%
Grammaticaonderwijs met als doel om werkwoordspelling en interpunctie te verbeteren*	60%	35,2%	29,7%
Grammaticaonderwijs met als doel om andere talen gemakkelijker te verwerven	56,8%	25,9%	34,4%
Grammaticaonderwijs als doel op zich*	13,7%	1,9 %	12,5%
Grammaticaonderwijs met als doel inzicht in taal te verwerven (toegevoegde categorie aan de hand van antwoorden onder ‘anders’)	6,3%	0%	3,1%

*Naar: Jeroen Steenbakkers, *Nederlands anders*, SLO, Enschede, 2006

Tabel 1 – Aantallen en percentages voor elk doel van grammaticaonderwijs in de vakken Nederlands (N=95), Engels (N=54) en Duits (N=64).

Het lage percentage docenten Nederlands dat grammaticaonderwijs als doel op zich nastreeft, komt overeen met de kerndoelen. De meeste docenten geven aan dat zij grammaticaonderwijs geven om andere taalvaardigheden te verbeteren en/of om beter te leren formuleren. Ook het gemakkelijker verwerven van andere talen scoort goed. Voor de vakken ‘Duits’ en ‘Engels’ zien we een vergelijkbaar patroon. Docenten lijken

dus wel degelijk overtuigd van de ondersteunende rol van grammaticaonderwijs, dus waar gaat het dan mis?

In de focusgroepinterviews die in de volgende fase werden afgenomen, werd duidelijk dat vooral het gebrek aan geschikt lesmateriaal als oorzaak wordt aangewezen voor de discrepantie tussen de kerndoelen en de huidige praktijk.

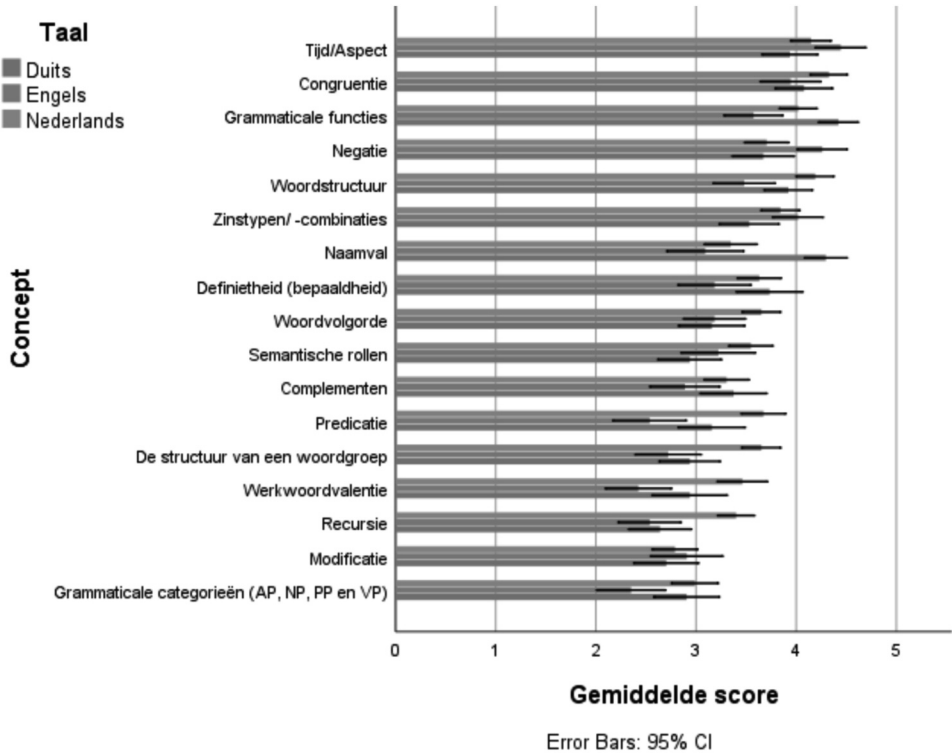
3. Welke grammatica moet worden onderwezen?

Vernieuwend lesmateriaal lijkt dus dé manier om de huidige praktijk te veranderen, maar welke grammatica moet dan worden onderwezen? Al jaren vormen het aanleren van grammaticaregels en de ‘correcte vorm’ van het Nederlands (veelal in de vorm van ezelsbruggetjes) de basis van het grammaticaonderwijs (Hubers e.a. 2019; van Rijt & Coppen 2017). Ten behoeve van het benoemen van het onderwerp in de zin, leren leerlingen bijvoorbeeld een (combinatie) van de volgende ezelsbruggetjes (Leenders 2015):

1. het onderwerp staat op de eerste plaats;itbli
2. het onderwerp is datgene waar de zin over gaat;
3. je kan het onderwerp vinden door te vragen ‘wie of wat + werkwoordelijk gezegde?’;
4. als je het getal van de persoonsvorm verandert, dan moet het onderwerp ook veranderen.

Deze regels gaan echter in veel gevallen niet op, bijvoorbeeld bij passiefzinnen of bij vraagzinnen (Leenders 2015). Bovendien zorgen ze niet altijd voor meer begrip van hoe taal in elkaar zit (Hubers e.a. 2019; van Rijt 2016; van Rijt & Coppen 2017) en vervangen ze de uitleg van de onderliggende taalkundige concepten (van Rijt & Coppen 2017). Zo verworden ze tot de norm, waardoor leerlingen vaak niet begrijpen wat bijvoorbeeld een begrip als ‘onderwerp’ precies inhoudt en er in sommige gevallen zelfs hypercorrectie optreedt (Hubers e.a. 2019). De moderne taalkunde kan het traditionele grammaticaonderwijs helpen verrijken: veel van de bestaande concepten kunnen beter worden begrepen op basis van het onderliggende of overkoepelende taalkundige concept. Maar welke concepten zijn nu écht nuttig voor leerlingen?

Om die vraag te kunnen beantwoorden, werd met behulp van (de reeds besproken) vragenlijst het nut van 17 taalkundige concepten voor de specifieke vakken bevestigd. Gemiddelden en standaarddeviaties werden berekend en vervolgens werden de concepten gerangschikt op basis van hun gemiddelde score voor de drie talen (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Gemiddelden en standaardafwijkingen (error bars) voor elk concept, gescoord op een Likertschaal variërend van 1 (helemaal niet nuttig) tot 5 (zeer nuttig) voor de vakken Nederlands (N=95), Engels (N=54) en Duits (N=64).

Zoals uit Figuur 1 blijkt, achten docenten de volgende drie concepten het meest nuttig voor hun eigen vak: ‘tijd/aspect’, ‘congruentie’ en ‘grammaticale functie’. Logischerwijs zouden deze concepten de kern gaan vormen van vernieuwend lesmateriaal. Maar als we de vakoverstijgende mogelijkheden van grammatica willen benadrukken, zullen we hier in het lesmateriaal expliciete aandacht aan moeten besteden, bijvoorbeeld door in plaats van taalspecifieke ezelsbruggetjes taalkundige concepten als uitgangspunt te nemen. Zo kunnen leerlingen de kennis die ze bij het ene vak opdoen ook inzetten bij een ander vak. Uit de focusgroepinterviews waarin we deze aanpak introduceerden, bleek dat docenten hier erg enthousiast over waren, maar problemen voorzagen met het concept ‘tijd/aspect’ vanwege het betekenisverschil van de tijdsaanduidingen in verschillende talen. Bovendien beschouwden zij, gezien de beoogde trans-linguïstische benadering, het concept ‘woordvolgorde’ van meer toegevoegde waarde voor hun leerlingen.

4. Hoe moet grammatica worden onderwezen?

In de praktijk leidt het traditionele grammaticaonderwijs helaas vaak niet tot het vergroten van de bewuste taalvaardigheid. Leerlingen passen slechts de geleerde vakspecifieke regels toe in plaats van zich bewust te zijn van hoe (hun) taal in elkaar zit (van Rijt 2016). Er is dus een discrepantie tussen wat het grammaticacurriculum beoogt en wat het daadwerkelijk bereikt (Hubers e.a. 2019; van Rijt 2016; van Rijt & Coppen 2017). Er is behoefte aan grammaticaonderwijs dat het grammaticasysteem transparant maakt (Hubers e.a. 2019), dat de balans doet verschuiven van feitenkennis naar inzicht, begrip en toepassing (Curriculum.nu 2019; Hendrix & van der Westen 2018; Neijt e.a. 2016a; 2016b) met als ultiem doel bewuste taalvaardigheid (van Rijt 2016).

De voorgestelde trans-linguïstische aanpak zou wellicht in deze behoefte kunnen voorzien. Door het bestuderen van de eigen en moderne vreemde talen aan de hand van dezelfde concepten ligt de focus (veel meer dan nu het geval is) op ‘inzicht’, ‘begrip’ en ‘toepassing van (bewuste) talige kennis’. De docenten die ik in mijn focusgroepinterviews sprak, toonden zich alvast erg enthousiast voor deze vernieuwende aanpak. Tijdens mijn presentatie hoop ik u, aan de hand van voorbeelden, te kunnen laten zien hoe dit materiaal er mogelijk uit zou kunnen zien.

Referenties

- Boer, M. de (2007). ‘Concretisering van de kerndoelen Nederlands: kerndoelen voor de onderbouw VO’. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2011). “Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie”. In: *Levende Talen Magazine*, 98 (2), p. 12-16.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijftiengste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia press, p. 222-228.
- Curriculum.nu (2019). ‘Conceptvisie-procesverslag en consultatievragen Engels moderne vreemde talen’. Online raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Conceptvisie-procesverslag-en-consultatievragen-Engels-moderne-vreemde-talen.pdf>.
- Fontich, X. & A. Camps (2014). “Towards a Rationale for Research into Grammar Teaching in Schools”. In: *Research Papers in Education*, 29 (5), p. 598-625.
- Hendrix, T. & W. van der Westen (2018). ‘Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu’. Online raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/2018/01/12/curriculum-nu/>.

- Hubers, F., T. Trompenaars, S. Collin, K. de Schepper & H. de Hoop (2019). "Hypercorrection as a by-product of education". In: *Applied Linguistics*, 2019 (1), p. 1-24.
- Leenders, G. (2015). *Van ezelsbruggetjes naar grammaticaal inzicht. Inzichten benut ter verbetering van het grammaticaonderwijs op het gebied van redkundige zinsontleding*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Bachelorscriptie].
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- Myhill, D. (2000). "Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge". In: *Language and Education*, 14 (3), p. 151-163.
- Neijt, A., T. Witte, P.A. Coppen, E. Mantingh & J. Oosterholt (2016a). 'Dossier Bewuste Geletterdheid. Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meester-schapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing)'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>.
- Neijt, A., T. Witte, P.A. Coppen, E. Mantingh & J. Oosterholt (2016b). 'Manifest Nederlands op school. Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meester-schapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing)'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>.
- Rijt, J. van (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen: over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 270-274.
- Rijt, J. van (2016). "Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 7-10.
- Rijt, J. van & P.A. Coppen (2017). "Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Expert's views on essential linguistic concepts". In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.
- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.A. Coppen (2019). "Dutch Teachers' Beliefs on Linguistic Concepts and Reflective Judgement in Grammar Teaching". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 19, p. 1-28.