

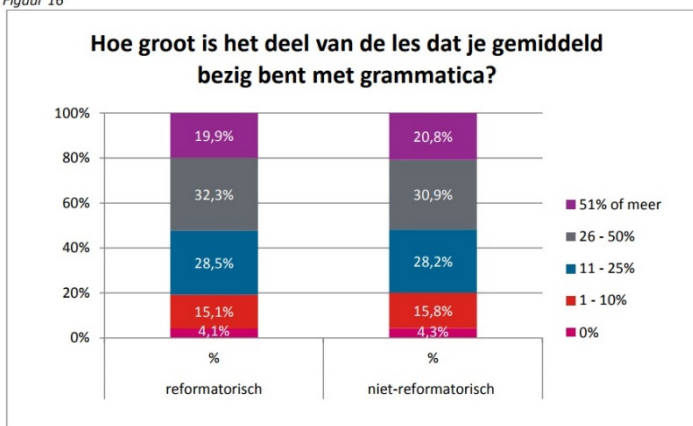
Notitie grammatica

In de publicatie *Het voertuig* is een conceptuele beschrijving gegeven van de rol van grammatica. *Het voertuig* geeft tevens een goede beschrijving van het grammaticaonderwijs door de jaren heen. Deze notitie over de plaats van grammatica in onze scholen wil aan een aantal voorwaarden voldoen. Ze wil beschrijven welke rol grammatica speelt in de Engelse les. Vervolgens komen de argumenten voor verschillende vormen van didactiek van de grammatica aan de orde. Op basis daarvan volgt welke benadering als uitgangspunt voor grammaticaonderwijs (onze) voorkeur heeft. Aspecten van timing, intensiteit, plaats en mate van grammatica instructie worden belicht. Welke didactische aanpak waar op z'n plaats is wordt als laatste belicht.

Inleiding

Uit onderzoek van het lectoraat is gebleken dat er op de scholen veel tijd wordt besteed aan grammatica in de les en bij het huiswerk (zie figuur 16).

Figuur 16



Michael Swan (2002) geeft tot zeven redenen waarom grammatica onderwijs 'het goed doet'. Redenen die voor alle docenten herkenbaar zijn (zie *Het voertuig*, 2013). Prof. Westhoff (2012) vat het zo samen: "Grammar teaches nicely and smoothly, but it doesn't necessarily teach much". De opmerking van Westhoff suggereert niet dat grammaticaonderwijs geen enkele rol zou kunnen of moeten spelen. Wel is het zo dat een overdosis grammatica

in de les weinig of geen ruimte laat voor andere vaardigheden. En helaas is het vaak ook nog eens zo dat grammatica los aangeboden wordt zonder zinvolle integratie met spreek-, luister of leesvaardigheid. Het onderzoek naar de grammaticapraktijk dat we gehouden hebben onder eigen collega's laat zien dat van de onderbouw-HV collega's 30% aangeeft dat ze vinden dat de methode te veel grammatica geeft. 50% van de docenten geeft aan dat ze hun eigen methode niet, of niet van harte volgen! Van de GT-docenten geeft 80% aan dat de methode te veel grammatica biedt en 100% geeft aan de methode niet of niet van harte te volgen. Opmerkelijke gegevens dus, zeker wanneer we die afzetten tegen het beeld dat de bovenstaande grafiek geeft.

Een aantal (her-)overwegingen van zowel het aanbod als de toetsing van grammatica is op z'n plaats.

Stromingen

Binnen de taal- en cognitiewetenschappen zijn er grofweg twee tegengestelde visies op het leren van taal. Volgens de Universal Grammar theorie van de taalwetenschapper Chomsky is er een aangeboren taalleervermogen dat kinderen in staat stelt (de structuur van) iedere denkbare moedertaal te leren. Volgens hem wordt ieder kind geboren met een universele grammatica (UG) die alleen nog maar hoeft te worden aangepast aan de regels van de moedertaal. Grammaticale regels en categorieën zijn onveranderlijk, en vanaf de eerste woordjes tot het eind van het leven werkt een mens in principe met dezelfde grammaticale eenheden.

Meer en meer (recenter) onderzoek wijst erop dat abstracte grammaticaregels niet zijn aangeboren, maar dat kinderen geleidelijk abstractere grammatica's hanteren die zij aan de hand van eenvoudige generalisaties over concrete taalwaarnemingen leren (een zgn. *usage-based approach*) (o.a. Borensztajn, Zuidema & Bod, 2008). De laatste opvatting heeft heldere implicaties voor o.a. de timing van grammaticaonderwijs (zie onder) en voor het nut van gebruik van *chunks*.

Grammatica aanbod

Uit onderzoek van Long (1998) blijkt dat het aanbieden van grammatica in een vreemde taal op te splitsen is in drie hoofdcategorieën, namelijk Focus on Forms (FoFs), Focus on Meaning (FoM) en Focus on Form (FoF). Deze drie categorieën gebruikt Long niet alleen voor grammatica, maar om een algemene splitsing in het vreemdetaalonderwijs aan te duiden.

Bij *Focus on Forms* worden de grammaticale constructies een voor een zonder betekenisvolle context expliciet aangeboden in volgorde van complexiteit. Zowel het materiaal als de les zelf is gericht op het aanbieden en oefenen van grammaticale constructies.

Bij *Focus on Meaning* (FoM) richt men de aandacht op input en betekenisvol gebruik van de vreemde taal en dit kan leiden tot incidentele verwerving van de grammaticale constructies in de vreemde taal. Deze aanpak is gebaseerd op de gedachte dat kinderen en volwassenen het beste een taal leren door het natuurlijk gebruik daarvan en door de taal als communicatiemiddel en niet als doel te zien.

Na de verschuiving van Focus of Forms naar Focus on Meaning is er tegenwoordig aandacht voor de combinatie van deze twee in *Focus on Form* (FoF). Deze benadering kan op 2 manieren worden toegepast nl. incidenteel (IFoF) en gepland (PFoF). Gedetailleerde beschrijving van de drie bovengenoemde vormen en hun toepassing is te vinden in *Het voertuig*.

Verderop in deze notitie wordt beschreven hoe grammaticaonderwijs op deze wijze gestalte gegeven kan worden.

Timing van grammatica instructie

Een veel gestelde vraag betreft het ogenblik waarop met grammatica instructie begonnen moet worden. Een toenemend aantal onderzoeken wijst in de richting van de conclusie dat een vroeg stadium van taalverwerving eerder *lexicaal* dan *grammaticaal* dient te zijn (cf. Ellis 1996 en 2012 en Larsen-Freeman 2016). Anders gezegd, leerders van een taal dienen eerst de nodige gevarieerde taal (lexis) zich eigen te hebben gemaakt, voordat er een basis is voor succesvol structuur inzicht. Grosso modo wordt dit moment door de meest recente literatuur op 'intermediate +' level geschat! Nog eens anders gesteld; er is blijkbaar erg veel voor te zeggen om de sterk traditionele volgorde van taalverwerving om te keren en eerst te focussen op vocabulaire en pas later leerlingen te wijzen op de structuur achter de taal.

Scott Thornbury stelde het eens zo: "Out of the slimy mud of lexical phraseology the child's grammar emerges". Diane Larsen-Freeman specificeert bovenstaande door op te merken dat taal zich ontwikkelt en opbouwt van onderaf naar boven op een organische manier. Zij en anderen hechten veel belang aan de rol van *chunks* (lexical phrases): "out of the chunks the unanalysed wholes slowly release their internal structure". Hoewel ander onderzoek suggereert dat chunks teveel bestaan uit idiomatisch en niet uit grammaticaal materiaal, vormen zij vrij makkelijk te onthouden uitdrukkingen die bij elkaar een schat aan het broodnodige vocabulaire opleveren¹ met ongetwijfeld grammaticale structuren erin verborgen.

De motivatie voor het hanteren van chunks is dat in het begin van de vreemdetaalverwerving het produceren van betekenis heel veel moeite kost omdat nog maar weinig taalmiddelen voorhanden zijn. Losse woorden, chunks, formules, vaste frasen, e.d. vragen de minste hersencapaciteit. Beginnende taalgebruikers zullen daar dan ook het eerst en vooral naar uitwijken. Voor zover ze het daar niet mee redden, hebben ze nauwelijks ruimte om een beroep te doen op regelkennis, ongeacht de vraag of die aanwezig is of niet. Daarom is het maken van veel 'grammaticafouten' in dit stadium (min of meer) normaal en geaccepteerd.

Bij het groeien van inhoudelijke competentie neemt niet alleen het repertoire aan uitdrukkingsmiddelen toe, maar groeit blijkbaar ook de verwerkingsruimte om te letten op morfologische en syntactische aspecten. De foutentolerantie neemt wat af (Westhoff). Maar de correctheid van de vorm is nog steeds voornamelijk verankerd via chunks, frasen en idioom. Langzamerhand treedt dan zgn. *negotiation* voor vorm op. Deze bereik je doordat leerlingen taalkundige vormen gaan opmerken. In de taalwetenschap wordt voor dit opmerken de term

¹ Een goed boek over het nut van chunks is *Teaching Chunks of Language* (S. Lindstromberg, Helbling, 2008).

noticing gebruikt (voor voorbeelden zie *Het voertuig*). Noticing houdt in dat een leerling iets signaleert zonder het ‘waarom’ te doorgronden. Dit stimuleert het mentale leerproces, hetgeen invloed zal hebben op wat de leerling vervolgens gaat produceren. Het doorgronden van het waarom wordt samengevat in de term *understanding* (Schmidt in Long, 1998).

Hoe vaker noticing van een taalkundige vorm plaatsvindt, hoe sneller deze vorm verworven zal worden (Lightbown en Spada, 2006). En m.n. bij incidentele grammatica instructie (IFoF) wordt noticing niet vanuit de docent gestuurd, maar vindt deze op een natuurlijke manier plaats., Bij de overgang van B1 naar B2 (dus ruwweg einde derde en begin vierde leerjaar H/L) bevindt zich ongeveer het punt vanwaar het bewust inzetten van die kennis (*understanding*) merkbaar effectief gaat worden!

Intensiteit van grammatica instructie

Ongeacht de vraag wanneer grammatica instructie dient plaats te hebben is er ook de vraag hoe intens deze instructie moet zijn. Is het beter om aanzienlijk veel tijd te besteden aan betrekkelijk weinig (problematische) grammaticale facetten of juist minder tijd aan een breed scala van facetten? Hierbij speelt ook de vraag of het doel van de grammatica instructie is om tot *performance* of *awareness* te komen (Ellis 2015). O.a. De Graaff en Housen (2009) noemen dit ook wel *implicit* versus *explicit knowledge*. De huidige lespraktijk is veelal gericht op performance, dus het foutloos kunnen hanteren en toepassen van regels, terwijl veel recent onderzoek sterk benadrukt dat awareness – het besef van hoe de taal ongeveer in elkaar steekt - sowieso de eerste prioriteit moet zijn. Een dergelijke opvatting rechtvaardigt een minder intensief en breder grammatica curriculum en dit vereist wel een intensievere exposure dan we mogelijk tot nu toe gewend zijn.

Welke didactische aanpak

Voor die klassen waar grammatica aangeboden wordt komt vervolgens de vraag op wat de beste manier is om grammatica aan te bieden. Hoe kunnen leerlingen in de onderbouw en vervolgens de bovenbouw van het VO het meest effectief grammatica onder de knie krijgen?

Een van de succesfactoren bij het aanbieden van grammatica blijkt het expliciteren van de te ontdekken grammaticaregel. De docent biedt daarbij talig materiaal aan uit het dagelijks leven of uit het curriculum waaruit de leerling naar een grammaticaregel wordt geleid. De docent laat de leerling de taalstructuur (geleidelijk) ontdekken. Een mooi voorbeeld uit de literatuur is om na een gegeven schrijfpdracht - waarin leerlingen zich hebben moeten uitdrukken in de doeltaal - een aantal zinnen met fouten in een bepaalde grammaticale constructie te projecteren op het digibord en te bespreken (o.a. Tammenga-Helmantel, 2013).

Het is een voorbeeld hoe taalleerders zo de eigenschappen van taalstructuren gaan herkennen en ook nauwkeurigheid in het gebruik ervan gaan leren (o.a. Doughty & Williams, 1998). Ook Chris Payne (2013) benadrukt het ter discussie stellen van het behandelde item. Hij suggereert op zo’n moment de behandelde structuur aan te vullen met meerdere voorbeelden van gelijksoortige structuren. Fotos (1998) stelt dat, na het ontstane besef van grammaticale structuren die op bovengenoemde manier voor het voetlicht gehaald zijn in de les, deze in navolgende situaties eerder zullen worden herkend. Van belang is te beseffen dat leerlingen deze taken niet foutloos behoeven te kunnen doen. Ze maken tijdens het leerproces verschillende (soorten) fouten. Dit komt door interferentie van de moedertaal maar ook door het nog beperkte begrip van de vreemde taal. Het is van belang dat docenten dit verschijnsel van “interlanguage” beseffen. Niet iedere fout moet worden uitgelegd maar moet gezien worden als horend bij een fase in de taalontwikkeling van de leerling.

Welke didactische aanpak waar?

Uiteindelijk komt dan de vraag op wat moet worden aangeboden, waar en op welk moment? Als we eerder concludeerden dat bij de overgang van B1 naar B2 zich ongeveer het punt bevindt vanwaar het bewust inzetten van inhoudelijke kennis van de taal merkbaar gaat meehelpen, dan rechtvaardigt dat een aanpak van grammatica die vóór het B2 niveau zich voornamelijk richt op een incidentele grammatica instructie (IFoF) benadering. Uiteraard is een geplande grammatica instructie (PFoF)

mogelijk, maar het risico bestaat dan toch weer snel bij Focus on Forms (FoFs) terecht te komen, compleet met een (volledige) leerlijn met veel grammatica.

Volgens de meest (recente) inzichten heeft kennis van grammatica dus zeker een plek, maar anders dan we wellicht gewend zijn. *“Gewoon het gangbare, lineair opgebouwde leerboek volgen is misschien het eenvoudigst, maar weinig zinvol en bijzonder tijdrovend.”*

Praktisch gezien valt er wel een en ander te zeggen over de aanpak van grammatica per schooltype. Hieronder volgt een aantal adviezen samengevat uit de literatuur per schooltype.

VMBO: Voor het ERK A-niveau en als zodanig voor de vmbo-praktijkopleidingen, is een grammaticaloze aanpak toereikend. Om een succesvolle doorstroom naar havo of mbo te kunnen garanderen is het verstandig de laatste 2 jaar van vmbo-t de leerlingen een zogenaamde *weak-interface* aan te bieden. In het kort komt het erop neer dat langs een inductieve weg bepaalde structurele regelmatigheden kunnen worden afgeleid en aangeleerd, zonder daarbij meteen een uitgebreid grammaticaal begrippenapparaat te gebruiken.

H/V-onderbouw: Ook hier wordt geadviseerd om m.n. in de havo gebruik te maken van een IFoF benadering. Dus vooral geen intensieve geplande grammatica instructie.

In de vwo-klassen kan vanwege het sterkere analytische vermogen van de leerlingen bij tijden gebruik gemaakt worden van geplande instructie (PFoF). Immers zal een gymnasium 2 of 3 leerling al snel vragen hoe een en ander in elkaar steekt. Maar grammaticatraining als doel op zich moet ook daar sterk vermeden worden.

Overgang naar bovenbouw: Vanaf het derde jaar h/v is het goed mogelijk dat docenten beginnen met *correctieve feedback* waarmee gemaakte grammaticale fouten benoemd worden en waar expliciete grammatica beknopt zinvol wordt aangeboden.

Bovenbouw H/V: In de bovenbouw moet expliciete grammaticatraining deel uitmaken van het lesprogramma in een combinatie van incidentele en geplande grammatica instructie. De achterliggende reden is dat, wanneer gedetailleerder aandacht voor grammatica ontbreekt, het gewenste niveau voor productief taalgebruik in het hoger onderwijs zeer waarschijnlijk niet wordt gehaald! Een vrij recent onderzoek (UOCG, 2010) wees uit dat voor grammatica instructie in de bovenbouw zowel expliciet-inductieve (aandacht voor regel ingebed in talig aanbod) als expliciet-deductieve (bewuste leuze voor aandacht van een grammaticaregel) instructie effectief is.

Welke grammatica dan wel en welke niet?

Westhoff (2006) en anderen hebben gewezen op het feit dat een overzicht van wélke grammaticale onderwerpen behoren bij welke CRK-niveaus op grond van taalverwervingsonderzoek niet te bepalen is. Uit ons eigen vergelijkend onderzoek van alle huidige methoden Engels op de Nederlandse markt blijkt dat vrijwel alle methodes een min of meer gelijke rangschikking gebruiken. Dit betekent dat de gebruikte keuze een willekeurige is en dat men als uitgevers elkaar vaak volgt. Navraag door ons bij uitgevers bevestigt dit beeld. Bovengenoemde geeft docenten in feite veel ruimte om eigen keuzes te maken. Immers is de keuze niet of nauwelijks taalkundig bepaald. Wij adviseren wel om de volgorde in de methode aan te houden en om dan te bepalen waar en of extra aandacht voor grammatica nodig is.

Docenten (en trouwens ook methodeschrijvers) zullen zich moeten (gaan) realiseren dat er meerdere effectieve manieren zijn om leerlingen met grammatica bezig te laten gaan. *Dat het pas echt effect heeft wanneer leerlingen een stevige hoeveelheid taal hebben opgedaan zal inmiddels duidelijk zijn. Dat het van belang is om aandacht te hebben voor betekenis én vorm in plaats van een van beide eveneens.* Afwisselen met instructievormen stelt in staat variatie en differentiatie voor leerlingen aan te bieden. Het is trouwens zinvol te benadrukken dat de docent leerlingen kan wijzen op het feit dat er talrijke handige websites zijn die hen in staat stellen hun grammatica te verbeteren.

Tenslotte

Eén ding zal bij het lezen van deze notitie hopelijk duidelijk zijn geworden. Aandacht voor de structuur van de taal is zinvol en nodig. Zonder deze aandacht zal het gewenste eindniveau in veel gevallen niet gehaald worden. Maar niet op ieder schoolniveau heeft grammatica zin. Waarom uitgebreid tijd en aandacht besteden aan vormen en structuren wetend dat het niet landt en zeker niet beklijft! En het is helaas maar al te goed mogelijk om veel onnodig en ongenueanceerd grammaticaonderwijs te geven. De literatuur is er duidelijk over: te vroeg aanbieden van grammatica voegt zeer weinig toe, steek liever tijd in de andere elementen en vaardigheden zodat leerlingen op een natuurlijkere manier vertrouwd raken met grammatica, en biedt grammatica aan als Incidental Focus on Form. In de bovenbouw HV komt grammatica uiteraard wel aan bod omdat leerlingen anders het gewenste taalniveau in aansluiting op HBO en WO niet halen.

Absolute voorwaarde sowieso is om het met de eigen eens te worden hoe met grammatica wordt omgegaan. Te grote diversiteit que werkwijze werkt natuurlijk "*counter productive*". Een helder besef van waar welke grammatica wel of niet op z'n plaats is geeft de docent vertrouwen en plezier in het werk. Afstemming en heldere afspraken binnen de sectie dragen hier uiteraard ook aan bij. *Give grammar the place it deserves!*

References

- Arends, E. et.al. (2010). Effectiviteit van grammaticaonderwijs. Universitair Onderwijscentrum Groningen.
- Borensztajn, Zuidema & Bod, (2008). Children's grammars grow more abstract with age - Evidence from an automatic procedure for identifying the productive units of language. *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Universiteit van Amsterdam
- Doughty, C & Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York. Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunks and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. (2nd, ed.). Oxford University Press.
- Fotos, S. (1993). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. Routledge. 250-255.
- Graaff, R. de & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In: *The Handbook of Language Teaching*. Edited by Michael H. Long and Catherine J. Doughty. Wiley-Blackwell. 726-755.
- Ibbotson, P., & Tomasello, M. (2016). Language in a new key. *Scientific American*, 315(5). 70-75.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280.
- Larsen-Freeman, D. & Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book: Form, Meaning and Use for English Language Teachers*, 3rd edition. Boston: National Geographic Learning/Cengage.
- Payne, C. (2013). Grammar Mia, The Inert Knowledge Problem. *English Teaching Professional*. 87, 8-10.
- Scheffler, P. (2011). Grammar and meaning in early adult foreign language instruction. *International Journal Of Applied Linguistics*, 21(2), 183-201.
- Tammenga-Helmantel, M. (2013). First Meaning then Form: een longitudinaal onderzoek naar de effecten van uitgestelde grammatica-instructie bij Engels in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen*, 17-1.
- Westhoff, G. 2006. Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het CEF. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine*, 93(8), in print.