

14

Grammatica

14.1 Functie van grammatica in de vaardigheden

Onder 'grammatica' worden meestal morfologie (vormleer) en syntaxis (zinsleer) verstaan, samen ook wel morfosyntaxis genoemd. Ze hebben met elkaar te maken, omdat bepaalde woordvormen (morfologische structuren) *functies in de zin* markeren. Voorbeelden: naamvalsvormen als Nederlands *hij/hem* geven aan of het betreffende woord onderwerp in de zin is of lijdend, meewerkend of voorzetselvoorwerp. Bijwoordelijke uitgangen als Engels *-ly* en Frans *-(e)ment* geven aan dat het betreffende woord op het gezegde slaat. Zulke vormen verduidelijken de structuur van de zin. Maar echt onontbeerlijk zijn ze niet. Dat zie je aan het feit dat er ook talen zijn, bijvoorbeeld het Nederlands en het Duits, waarin bijwoorden niet met een bijzondere vorm gemarkeerd hoeven te worden. Bepaalde vormen van Nederlandse persoonlijke voornaamwoorden kunnen zowel onderwerp als voorwerp zijn: *je, jullie, ze*. De functies worden vooral duidelijk uit de plaats in de zin.

Daarnaast zijn er morfologische structuren die een *betekenis* overdragen. Voorbeelden: enkelvoud tegenover meervoud, tegenwoordige tijd tegenover verleden tijd. Maar vaak is het betekenisgehalte beperkt of meerduidig. Zo weet je bij de vorm *huizen* wel dat het om meer dan één huis gaat, maar niet om hoeveel. Het kan ook zijn dat een vorm veel betekenissen heeft, afhankelijk van de context. De vorm *ze zit* wordt 'tegenwoordige tijd' genoemd, wat ook klopt in *Ze zit vandaag in Lissabon*, maar niet in *Ze zit morgen in Madrid*. De 'toekomstige tijd' *Ze zal morgen in Madrid zitten* betekent meestal iets anders, namelijk *Waarschijnlijk zit ze morgen in Madrid*. Vergelijk maar met *Ze zal vandaag in Lissabon zitten*, of: *Ze zal gisteren in Parijs gezeten hebben*. Taalkundig gesproken heeft *zullen* in deze voorbeelden geen temporele, maar een modale betekenis. Maar dit klopt niet met de gebruikelijke grammaticaregel 'De toekomstige tijd wordt gevormd met *zullen*', of andersom 'Met *zullen* wordt de toekomstige tijd aangegeven'.

En kijk eens naar een 'verleden tijd' in *Toen ik het geld had, kocht ik een nieuwe auto*. Vervang het woordje *toen* aan het begin door *als*. Wat betekent

de zin nu? De 'verledentijdsvormen' zijn precies dezelfde gebleven, maar betekenen opeens iets heel anders. Slotsom: taalkundige benamingen, bijvoorbeeld 'verleden', 'tegenwoordige' en 'toekomende tijd' suggereren een vast een-op-eenverband tussen grammaticale vormen en hun betekenissen dat niet bestaat. Daarmee zet je in feite je leerlingen op het verkeerde been. De genoemde Nederlandse voorbeelden gelden niet precies zo voor andere talen, maar ook daar zijn vele voorbeelden te vinden van grammaticale structuren die zich niet houden aan wat ze in naam beloven.

Als je goed kijkt, blijken bepaalde morfologische structuren redundant (overbodig) te zijn. Een voorbeeld: (*ik*) *vertrek* (geen uitgang, ook wel nul-uitgang genoemd) tegenover (*hij*) *vertrekt* (uitgang -t). Als de persoon, bijvoorbeeld *ik* of *hij*, al genoemd wordt, waarom moet dan ook nog de werkwoordsvorm verschillen? Het meervoud is in het Nederlands trouwens al vereenvoudigd: maar één vorm voor alle drie personen. Het Engels, Afrikaans, Deens, Noors, Zweeds en andere talen hebben die verschillen in de persoonsvormen helemaal afgeschaft – alleen heeft het Engels die ene -s in de derde persoon enkelvoud bewaard, gek genoeg alleen in de tegenwoordige tijd. Een taal als het Italiaans heeft wel een aparte uitgang voor elke persoon. Daar kun je dan ook het persoonlijk voornaamwoord als onderwerp, bijvoorbeeld *io* (*ik*) of *egli* (*hij*), weglaten als je er geen speciale nadruk op wilt leggen; dan zijn werkwoordsvormen als *parto* en *parte* voldoende duidelijk over de persoon, vinden de Italianen.

Syntactische structuren zoals woordvolgordes kunnen ook een betekenis of functie hebben, bijvoorbeeld de vraagzinconstructie. Maar een vraag kan ook alleen door intonatie worden aangegeven: *Je hebt je boek vergeten?* De bijzin heeft in veel talen geen andere opbouw dan de hoofdzin (bijvoorbeeld ... *that he has been ill since Monday*), maar in het Nederlands en het Duits gelden daarvoor heel bijzondere regels (... *dat hij vanaf maandag ziek is geweest* / *geweest is*, ... *dass er seit Montag krank gewesen ist*). Bij scheidbaar samengestelde werkwoorden doen we in het Nederlands nog extra ingewikkeld: ... *waarom je dat boek niet op tijd hebt teruggebracht* / *teruggebracht hebt* / *terug hebt gebracht*. Het Engels en andere talen doen niet moeilijk als je een mededelende hoofdzin met een bijwoordelijke bepaling wilt laten beginnen, maar wel het Nederlands, Duits, Deens, Noors en Zweeds. Die eisen dan inversie van onderwerp en persoonsvorm: *Volgende week ga ik naar Parijs* in plaats van *Volgende week ik ga* Waarom? Het is gewoon zo. Grammaticale regels zijn conventies.

Dat antwoord moeten ook de taalgeleerden geven. De taalgemeenschap (althans een deel daarvan) heeft om duistere redenen besloten dat 'we' het zo zeggen en niet anders. Vaak doen 'we' heel moeilijk tegenover sprekers van dia- en sociolecten die vinden dat het ook best anders kan. Zo vinden we het normaal om in plaats van *Ik heb hun de weg gewezen* te zeggen *Ik heb ze de*

weg gewezen, maar *Hun hebben het gedaan* in plaats van *Zij hebben het gedaan* mag van velen onder ons nog niet, of misschien wel thuis, maar niet in de klas.

Veranderende waardering van grammatica

Na een eeuwenlange periode van overwaardering van grammatica in het vto is het de laatste decennia algemeen gebruikelijk geworden om te zeggen: grammatica mag nooit doel op zich zijn, grammatica is alleen een element van de taal, een hulpmiddel bij het luisteren, lezen, spreken, schrijven. Daarbij wordt algemeen erkend dat je bij luisteren en lezen maar weinig grammaticale kennis nodig hebt. Veel uitgangen of woordvolgordes hoor je niet eens, of je let er niet op; om de betekenis te pakken te krijgen heb je veel grammaticale details helemaal niet nodig. Bij de productieve vaardigheden, het spreken en het schrijven loop je veel vaker tegen de grammatica aan. Dit wordt vaak aangevoerd als reden om toch flink wat aan grammatica te doen. In de praktijk is de grens tussen 'grammatica als middel' en 'grammatica als doel op zich' heel vaag.

Misverstanden

Naast de onmisbaarheid voor het spreken en het schrijven worden nog andere argumenten gebruikt in discussies over grammatica. Het is misschien overbodig, maar voor alle zekerheid volgt hier (en in de volgende paragraaf) een aantal argumenten en standpunten die als misverstanden aangemerkt moeten worden.

Misverstand 1: 'grammatica is de basis van de taal'

In de taal kun je elementen of niveaus onderscheiden, van klein naar groot (zie paragraaf 1.1 *Vaardigheden en deelvaardigheden*):

- 1 de klank (in het schrift vertegenwoordigd door een letter of lettercombinatie);
- 2 het woord;
- 3 de zin;
- 4 de tekst.

De (zins)grammatica draagt bij tot de samenhang binnen de zin (en deels tussen zinnen, bijvoorbeeld als je met een voornaamwoord terugverwijst naar een in een eerdere zin genoemd zelfstandig naamwoord), maar er is geen reden om het zinsniveau een bijzondere positie te geven als 'de basis van de taal'. Dan kun je net zo goed het klankniveau of het woordniveau of het tekstniveau tot 'de basis' van de taal verklaren. Geen taal zonder zinnen, zeker, maar ook niet zonder klanken, ook niet zonder woorden en ook niet zonder teksten. Het meest logisch is nog de klanken tot 'de basis' van de taal te verklaren, omdat ze het kleinste element van taal zijn.

Er is nog een ander perspectief van waaruit je je kunt afvragen wat 'de basis van de taal' is. Taal dient ertoe om communicatie tot stand te brengen, met andere woorden, om boodschappen over te brengen, om betekenis over te dragen. Welnu, grammaticale elementen zijn communicatief weinig relevant, ze dragen niet veel betekenis over. Dat doen woorden veel meer. Een fout woord leidt in het algemeen veel eerder tot onbegrip of misverstand dan een grammaticale fout. Vanuit dit perspectief zijn woorden 'basaler' dan grammaticale structuren.

14.2 Grammatica leren

14.2.1 Verouderde en moderne inzichten

We gaan door met de misverstanden, nu met het oog op het leren en onderwijzen van talen.

Misverstand 2: 'je moet de basis leggen met grammatica; zolang de leerling de basisgrammatica nog niet heeft doorgewerkt, kan hij niets met de vreemde taal'

Eeuwenlang heeft de grammatica een overheersende positie ingenomen, zowel in de taalwetenschap (toen die nog vooral het Latijn bestudeerde) als in het vreemdetalenonderwijs (toen dat vooral nog Latijnonderwijs was). In die tijd moesten beginners in de onderbouw de 'basisgrammatica' doorwerken – plus natuurlijk de uitspraak en zoveel mogelijk woorden leren –, en pas als ze die beheersten, namelijk in de bovenbouw, konden ze hun eerste eigen zinnen gaan bouwen. Overigens: wat is nu precies 'de basisgrammatica'? Daarover is men het tot op heden nooit eens kunnen worden. Tegenwoordig wordt geprobeerd de leerlingen al zo vroeg mogelijk aan de praat of aan het schrijven te krijgen, ook al gaat er grammaticaal van alles mis.

Misverstand 3: 'hoe meer grammatica je aanbiedt, des te gedegener is je onderwijs'

Om een aantal redenen is de hoeveelheid grammatica in de leergangen de laatste decennia afgenomen:

- *Gering rendement in taalproductie.* Al eeuwenlang ervaren leraren dat het aanbieden van veel grammaticaregels vaak niet leidt tot de verwachte correctheid in de taalproductie van de leerlingen. Het heeft geen zin om dat maar te blijven wijten aan de domheid van de leerlingen, als steeds opnieuw blijkt dat ook de beste leerlingen al snel door de bomen het bos (lees: door de regels de taal) niet meer zien. Op een gegeven moment zou ook de meest stijfkoppige leraar moeten concluderen: niet met de leer-

lingen is er iets mis, maar blijkbaar met zijn eigen onderwijs ofwel zijn onhaalbare doelen.

- *Verschuiving van regels leren naar regels toepassen.* Wie oude vreemdetalenschoolboekjes doorbladert, verbaast zich over de – voor moderne begrippen – enorme hoeveelheden ingewikkelde grammaticaregels die de leerlingen als leerstof voor de kiezen kregen. Die boeken getuigen van een geloof in regels dat doet denken aan traditioneel catechismusonderwijs. De catechisanten moesten godsdienstige regels uit het hoofd leren en opdreunen, waarbij lang niet altijd zeker was of ze wel begrepen wat ze opdreunden, en al helemaal niet of ze ook handelden naar die regels. Heel lang was de leraar al tevreden en achtte hij het leerdoel bereikt, als de leerlingen de grammaticaregels en -rijtjes konden opzeggen of opschrijven. Pas in de jaren zeventig van de vorige eeuw drong in het Nederlandse vto breed het besef door dat niet regelreproductie, maar de praktische toepassing het doel moet zijn. Daarvoor is meer oefening en dus meer tijd nodig. Consequentie: per saldo kan in dezelfde tijd minder grammatica worden aangeboden. Hoe meer grammaticaregels je aanbiedt, des te minder tijd per regel is er beschikbaar voor het inoefenen. Kwantiteit en kwaliteit zijn omgekeerd evenredig, oftewel: hoe meer grammatica je aanbiedt, des te meer komt de degelijkheid van je vto in gevaar. Het is kiezen of delen: veel grammatica slecht inoefenen, of weinig grammatica goed inoefenen.
- *Communicatieve relevantie.* In de maatschappij ontstond steeds meer twijfel over het rendement van vto, omdat grote groepen leerlingen wel allerlei grammatica-invuloefeningen foutloos konden maken, maar niet bijvoorbeeld iemand de weg konden uitleggen in de vreemde taal. Als dat wel ging, lukte het ondanks talrijke zonden tegen de grammaticaregels die in de invuloefeningen zo goed gingen. Met de communicatieve benadering, die vanaf het midden van de jaren tachtig in Nederland veld won, drong het besef door dat grammatica communicatief weinig relevant is. Dat had ook te maken met het feit dat het spreken als doel van het vto op de voorgrond trad. In gesproken taal vallen grammaticale fouten minder op en worden ze veel meer getolereerd dan in geschreven taal. Bovendien is het bij het spreken moeilijker om grammaticale correctheid te bereiken dan bij het schrijven, omdat je bij spreken geen tijd hebt voor controle, nadenken en opzoeken.
- *Nieuwe aandachtspunten.* In de loop van de tijd kwam steeds meer aandacht voor aspecten die men vroeger veronachtzaamd had. Luistervaardigheid, gespreksvaardigheid in praktische situaties, leesstrategieën, al die zaken eisten tijd, die ergens vandaan moest komen. De tijdsverdeling over de verschillende vaardigheden en deelvaardigheden veranderde voortdurend en zal blijven veranderen. Er bestaat niet één eeuwig geldende formule voor wat 'goed' vto of 'het beste' vto is. Er kunnen heel goed slingerbewegingen optreden. Na een periode van overwaardering van grammatica

kan best een periode van onderwaardering komen, waar men vervolgens weer van terugkomt. Maar de tijden dat in de onderbouw wel de helft tot driekwart van de onderwijstijd aan grammatica besteed kon worden, zijn vermoedelijk definitief voorbij.

Misverstand 4: 'grammatica kun je alleen leren door regels te leren en te oefenen'

Het kind dat de moedertaal leert en de immigrant die gewoon in de praktijk van alledag een tweede taal leert, bewijzen dat grammatica zonder onderwijs verworven kan worden. De motor van taalverwerving, en dus ook van grammaticaverwerving, is: aanbod – niet van regels, maar van grammatica die in gewone taal zit (input), en de onbewuste verwerking ervan. Uit het taalaanbod (de input) leid je als leerder onbewust grammaticaregels af. Die regels blijven ook meestal onbewust. Je produceert de juiste vormen 'op je gevoel'. Dat 'taalgevoel' of die 'intuïtie' is wel degelijk gebaseerd op regelkennis, alleen kun je de regels niet formuleren – of hoogstens kun je die na zorgvuldige bewuste analyse afleiden uit je eigen of andermans taaluitingen, zoals taalkundigen dat doen.

Taal is dus te leren zonder bewuste, expliciete regels. Het tegenargument is: 'Ja, maar dat lukt bij het kind en de immigrant, omdat die zoveel en zo intensief met de taal bezig zijn. Die tijd hebben we in het vto niet.' Dat klopt. Maar dat betekent nog niet dat je het grootste deel van de beschikbare tijd moet besteden aan het uitleggen van (te) veel en (te) ingewikkelde grammaticaregels in het Nederlands.

Ook in traditioneel vto wordt veel grammatica intuïtief, dus op de natuurlijke manier opgepikt – niet *door*, maar *ondanks* het onderwijs, zoals sommige lieden weleens cynisch willen opmerken. Daarbij is het niet zo dat vreemdetaalverwervingsonderzoekers en -theoretici tegenwoordig expliciete, bewust toegepaste regels en gerichte instructie als zinloos beschouwen. Wel wijzen ze op de inefficiëntie en de ineffectiviteit van veel grammaticaonderwijs. Belangrijk is goed te kijken welke regel wanneer op welke wijze aangeboden wordt. Grammaticale regels kunnen helpen om verwerving van de betreffende structuren te vergemakkelijken en te versnellen.

Modern taalverwervingsonderzoek wijst op het bestaan van vaste natuurlijke verwervingsvolgordes: bepaalde grammaticale structuren gaan al vroeg goed, andere zijn kennelijk pas later aan de beurt. Grammaticastructuren die in de vreemdetaalles uit en te na zijn behandeld en geoefend, blijken heel verschillend te 'landen'. Conclusie: de structuren die meteen of vrijwel meteen goed gaan, zijn op het juiste moment aangeboden; de leerling was er rijp voor. De structuren die klassen later nog fout blijven gaan, zijn kennelijk te vroeg aangeboden; de leerling was er nog niet rijp voor, was er nog niet aan toe in zijn verwervingsproces. Hij kon de regel wel toepassen in een schriftelijke in-

vuloefening, maar hij kon hem nog niet echt verwerken en opnemen. De regel bleef theorie en werd geen taalpraktijk.

Je moet grammaticale verwervingsprocessen stimuleren, maar je moet ze niet willen forceren. Dat is onproductief (de aangeboden regels worden gewoon niet toegepast, ze blijven theorie, de geïnvesteerde tijd en moeite zijn verspild) of zelfs contraproductief (het natuurlijke verwervingsproces wordt verstoord en vertraagd). Over de motivatie c.q. frustratie van de leerling hebben we het dan nog niet eens.

Misverstand 5: 'je moet leerlingen niet te vroeg laten schrijven of spreken, want dan maken ze fouten en die krijg je er nooit meer uit'

Moderne taaldidactische opvattingen gaan ervan uit dat vaak beter en effectiever geleerd wordt door (na) te doen en uit te proberen. Dat daarbij fouten gemaakt worden, is onderdeel van het leerproces. Als kind heb je in je moedertaal typische grammaticale fouten gemaakt die ieder kind in een bepaalde fase van taalontwikkeling maakt. Door een vergelijkbaar proces moet ook iedere vreemdetaalleerder heen.

14.2.2 Beheersingsniveaus

Wat betekent het eigenlijk dat een leerling 'een grammaticale regel kan toepassen'? Zoals gezegd: om dat te kunnen hoeft hij de regel niet expliciet te kunnen noemen. Hij hoeft de regel zelfs nooit in expliciete vorm gehoord of gelezen te hebben. De meest voorkomende natuurlijke (en meestal onbewuste) vorm van regeltoepassing is analogie. Als je vaak genoeg gehoord hebt dat Engelsprekenden de grammaticale structuren *I like* en *I liked* of *I like* en *he likes* systematisch gebruiken, dan ga je op den duur ook systematisch *I walk* en *I walked* of *I walk* en *he walks* zeggen.

In taalverwervingsonderzoek spreekt men niet van 'toepassing van een grammaticale regel', maar van 'verwerving van een grammaticale structuur'. Een grammaticale structuur wordt als verworven beschouwd als ze bij het spreken correct en 'automatisch' geproduceerd wordt, zonder bewust nadenken, 'uitrekenen' en controle. Deze beheersing 'op het gevoel' is het hoogste beheersingsniveau, zoals de native speaker dat heeft. Daaronder kun je lagere beheersingsniveaus onderscheiden, zoals het schema hierna laat zien.

1	receptieve beheersing	De leerling begrijpt de betekenis van de structuur (bijv. er bestaat slaat op 'nu', er bestond op 'vroeger').
2	productieve beheersing in schriftelijke vormgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in schriftelijke gatenzinnen de structuur correct invullen.
3	productieve beheersing in mondelinge vormgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in een mondelinge vervang-oefening de structuur correct produceren.
4	productieve beheersing in schriftelijke inhoudgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren.
5	productieve beheersing in mondelinge inhoudgerichte (oefen)situaties	De leerling kan bij geleid of vrij spreken de grammaticale structuur correct produceren.

Schema 14.1 Beheersingsniveaus van grammaticale structuren van laag naar hoog

Deze vormen van beheersing zou je kunnen samenvatten in de term *talige beheersing*. Als afzonderlijke vorm van beheersing kun je daarnaast de *metatalige beheersing* onderscheiden: de leerling kan de structuur taalkundig beschrijven, dat wil zeggen de taalkundige term, regel, vervoeging, het rijtje, enzovoort noemen. Het Griekse voorzetsel en voorvoegsel 'meta' betekent 'achter'. 'Metataal' betekent 'taal achter de taal, taal die je gebruikt als je over de taal spreekt'.

Maar als een leerling structuren in metataal kan beschrijven, betekent dat nog niet dat hij zich op een van de vijf niveaus van *talige beheersing* bevindt. Denk maar eens aan de talloze mensen die best een rijtje Duitse voorzetsels met de derde naamval kunnen opdreunen ('aus, bei, mit, ...'), maar evengoed *mit mein Auto* of *mit meine Auto* zeggen. Metatalige beheersing is dus geen *garantie* voor talige beheersing. Metatalige beheersing is ook geen *voorwaarde* voor talige beheersing; denk aan de miljoenen native speakers die het goed doen zonder regels of rijtjes te kunnen noemen. Metatalige beheersing *kan* weleens helpen om de juiste vorm te produceren, maar doet dat lang niet altijd. Het bewust toepassen van een regel is een compenserende strategie: als ik het niet kan op grond van mijn (normale, onbewuste) beheersing van de taal via impliciete regels (taalgevoel), dan lukt het me misschien via de abnormale, kunstmatige omweg van bewuste toepassing van een expliciete regel.

talig	receptief			1
	productief	vormgericht	schriftelijk	2
			mondeling	3
		inhoudgericht	schriftelijk	4
metatalig			mondeling	5

Schema 14.2 Systematiek in de indeling van beheersingsniveaus

Schema 14.2 maakt de systematiek in de eerder genoemde indeling van beheersingsniveaus wat duidelijker. De termen 'vormgericht' en 'inhoudgericht' duiden een psychologische toestand aan. 'Vormgericht' betekent: de taalgebruiker geeft extra aandacht aan de talige vorm van wat hij produceert, naast of zonder aandacht voor de inhoud. 'Inhoudgericht' is de taalgebruiker in normale communicatiesituaties: zijn aandacht is gericht op de boodschap, nauwelijks of niet op de vorm. Dat verschil in gerichtheid merk je wanneer leerlingen allerlei grammatica die in invuloefeningen wel goed ging, bij het schrijven van een brief weer verkeerd doen. In het laatste geval zijn ze meer bezig met het overbrengen van een inhoud.

Het verschil tussen 'schriftelijk' en 'mondeling' zit vooral in de tijdsfactor: bij schrijven heb je tijd voor controle en bewust 'uitrekenen' van de goede vorm met behulp van regels, bij spreken niet. Daar moet het 'vanzelf' gaan. Spreken vereist dus een veel hogere beheersingsgraad van elke grammaticale structuur. Geen wonder dat wat bij schrijven wel al lukt, bij spreken vaak nog jarenlang fout blijft gaan.

Vt-leraren zijn vaak te gauw tevreden. Zodra een grammaticale structuur op niveau 2 min of meer wordt beheerst, hebben de leerlingen die grammatica 'gehad'. Dan is het alweer hoog tijd om een nieuwe structuur aan te bieden en die weer alleen in oefensituaties voor beheersingsniveau 2 te oefenen. Helaas, niveau 2 is nog maar het laagste productieve beheersingsniveau. Als blijkt dat de behandelde structuren niet vanzelf goed gaan in oefensituaties die hogere beheersingsniveaus vereisen, komt dat dan door de leerlingen die weer eens tekortschieten – of ligt het misschien toch aan de leraar en zijn onderwijs?

14.2.3 Leerlingen: taalaanleg, behoeften en houding tegenover taal

Om goed vto te geven, moet je weten hoe grammaticaverwervingsprocessen gaan, maar ook wat voor grote verschillen er tussen taalleerders bestaan.

Over wat *taalaanleg* precies is, zijn de geleerden het niet eens. In de praktijk zie je dat leerlingen die in gelijke mate hun best doen, de vreemde taal toch niet allemaal even snel of even goed leren. Vaak zie je verschillen per vaardigheid of deelvvaardigheid. Er zijn mensen die een vreemde taal op alle

gebieden, ook grammaticaal, snel en perfect leren behalve de uitspraak: ze houden een opvallend accent. Anderen pikken snel allerlei woorden en uitdrukkingen op en bereiken daarmee een hoog communicatief resultaat, maar blijven hardnekkig allerlei 'elementaire' grammaticale fouten maken.

Taallearners kunnen verschillende *behoeften* hebben: de een wil de vreemde taal vooral kunnen verstaan en lezen, de ander wil ook kunnen spreken maar vindt schrijven voor zichzelf niet zo relevant, een derde wil de taal ook goed kunnen schrijven. De behoefte is natuurlijk belangrijk voor de motivatie om te willen investeren in bepaalde aspecten van de taal, bijvoorbeeld grammatica. Bij spreken worden fouten veel meer getolereerd dan bij schrijven.

Ook de *houding tegenover taal* heeft met motivatie te maken. Veel mensen zien taal zuiver als een communicatiemiddel, een instrument; het gaat hun om de inhoud die je ermee over kunt brengen. Het zijn inhoudgerichte (communicatief gerichte) taalgebruikers. Het vormgericht oefenen met losse, wezenloze zinnen waarvan de inhoud er niet toe doet, motiveert hen niet. Anderen vinden juist de taalvorm interessant: ze kunnen bijvoorbeeld eindeloos bezig zijn om een perfecte uitspraak te bereiken, of vinden grote bevrediging in grammaticaoefeningen. Ze zijn meer (taal)vormgericht. Nogal wat vreemde-taalleraren horen tot deze laatste categorie; daarom zijn ze een taal gaan studeren. Maar bij hun leerlingen is dit gemiddeld anders.

Overigens wordt de houding tegenover taal ook beïnvloed door de (sub)cultuur. In bepaalde bevolkingsgroepen of sociale lagen wordt waarde gehecht aan correct, zorgvuldig taalgebruik, waarmee men zich onderscheidt van andere groepen of sociale lagen. Dat werkt gedeeltelijk door in schooltypes.

14.3 Grammatica onderwijzen

14.3.1 Aanbiedingstempo en aanbiedingsvolgorde

Binnen de tijd die je voor grammatica hebt of neemt, kun je meer of minder structuren aanbieden. Hoe meer grammaticale structuren, des te minder tijd heb je per structuur beschikbaar. Dan ligt het *aanbiedingstempo* hoger; men zegt ook wel: dan is de progressie steiler. Tussen leergangen kunnen behoorlijke verschillen in totale hoeveelheid grammaticastof bestaan, dus ook in aanbiedingstempo. Bij een groter aanbod, dus een steilere progressie hoort meestal een grotere portionering: de grammatica wordt in grotere porties aangeboden. Meestal gaat dat gepaard met een deductieve aanbieding en meer abstractie: er wordt meer met taalkundige begrippen en termen gewerkt.

Als je de *aanbiedingsvolgorde* in de verschillende leergangen voor een bepaalde doeltaal vergelijkt, zie je aanzienlijke verschillen. Die worden zelden of nooit verantwoord, met andere woorden: leergangauteurs kiezen wel voor

bepaalde volgordes, maar geven geen argumenten naar buiten toe. In de vakliteratuur en in wetenschappelijk onderzoek bestaat weinig aandacht voor dit probleem. Dat is een groot gemis, vooral sinds het taalverwervingsonderzoek vanaf ongeveer 1975 begon te ontdekken dat veel grammaticale structuren in vaste, natuurlijke volgordes worden verworven, en dat onderwijs dat soort processen alleen oppervlakkig kan beïnvloeden.

Een voorbeeld. In leergangen Duits bestaat een lange traditie om heel vroeg (meestal ongeveer halverwege het eerste leerjaar waarin met Duits begonnen wordt) het lijdend voorwerp van de zelfstandignaamwoordgroep aan te bieden (*Ich nehme den Apfel*, in tegenstelling tot *Der Apfel sieht gut aus*). Dit wordt door velen beschouwd als een 'elementair' onderdeel van de Duitse 'basisgrammatica'. Als je goed kijkt en vooral luistert, blijkt dat leerlingen tot in de hoogste klassen van het vwo (en daarna dus ook) heel veel fouten blijven maken met deze structuur, vooral bij het spreken, maar ook bij het schrijven. Hieruit kun je concluderen dat deze structuur voor de verwerving geen 'basisgrammatica' maar 'topgrammatica' is, en dat leerlingen daar kennelijk pas in een veel later taalverwervingsstadium aan toe zijn. De naamvals vormen gaan eerder goed bij de persoonlijke voornaamwoorden en na voorzetsels met vaste naamvallen.

In een Zwitsers onderzoek werden Duitse opstelletjes (open schrijfpdrachten) van Franstalige leerlingen (in Genève) grammaticaal geanalyseerd. Daar bleken de voorzetsels die de leerlingen geleerd hadden, in zeer verschillende mate gebruikt te worden. In 441 opstelletjes werden 2269 keer Duitse voorzetsels gebruikt, en dat was verreweg het vaakst *in*, namelijk 43,3 procent. Daarna kwam, op grote afstand, *mit* met 12,9 procent. Vervolgens dicht op elkaar met percentages aflopend van 8,7 naar 4,6 *an*, *zu*, *nach*, *für* en *auf*. Vanaf 2,1 procent en minder scoorden achttien andere voorzetsels zoals *von*, *über*, *bei* (Diehl e. a., 2000, p. 282). Hoeveel nut hebben alle leer- en oefeninvesteringen in die laatste groep van achttien voorzetsels gehad? Hadden die tijd en energie niet efficiënter gebruikt kunnen worden?

Het ging hier dus om het aantal malen dat de leerlingen deze voorzetsels in open schrijfpdrachten gebruikten, niet om de vraag of de bijbehorende naamvallen juist gebruikt werden. Wat dat betreft: juist gebruik van de naamvallen na *in* begint pas laat te komen vanwege de twee mogelijkheden (datief of accusatief). Het lijkt erop dat van alle naamvallen de datief na *mit* het eerst goed begint te gaan (Diehl et al. 2000, p. 322 e.v.), maar schijnbaar onafhankelijk van het moment waarop hij onderwezen is. Dat betekent niet dat meteen ook de datief na *zu*, *nach*, *von* enzovoort goed gaat. Deze leerlingen kregen in hun Duitse lessen een traditioneel grammaticaprogramma, dat dus in hun schrijfproducten weinig effect bleek te hebben.

Wat kun je doen tegen dat transferverlies onderweg van gestuurd en vormgericht naar 'inhoudgericht' oefenen? De meeste docenten zullen zeggen: blijven oefenen en corrigeren. Ook dat heeft maar beperkt effect. Veel

efficiëntiewinst is te boeken door veel zorgvuldiger te kiezen in welke structuren je de leertijd en leerenergie van je leerlingen investeert: in principe alleen in die grammatica die leerlingen echt in gebruik nemen in hun eigen Duits/Engels/Frans/.... De aanbieder van die nieuwe structuren moet niet te ver vooruitlopen op het grammaticale ontwikkelingsproces van de leerlingen.

Natuurlijke (door onbewuste processen bepaalde) verwervingsvolgorde

Waarom ligt het dat bepaalde structuren eerder en andere pas later verworven worden? In het natuurlijke, onbewuste taalverwerkingsproces spelen onder meer de volgende factoren een rol. De structuur kan

- meer of minder *betekenisvol* zijn (de *d* van *liked* betekent meer dan de *s* van *likes*);
- meer of minder *doorzichtig* zijn (overzichtelijk vormenbestand, per vorm één betekenis of functie; de Duitse werkwoordstijden zijn (voor Nederlandstaligen) doorzichtiger dan het Duitse naamvallensysteem, en de Engelse meervouden van zelfstandige naamwoorden doorzichtiger dan de Engelse werkwoordstijden);
- meer of minder *opvallend* zijn (de verschillen in de persoonsvormen zijn in veel talen bij de hulpwerkwoorden opvallender dan bij de gewone werkwoorden: het verschil tussen *(je) suis* en *(nous) sommes* is groter dan tussen *(je) marche* en *(nous) marchons*, en al helemaal dat tussen *(il) est* en *(ils) sont* in vergelijking met *(il) marche* en *(ils) marchent* – het gaat hier om de gesproken, niet om de geschreven vorm!).

Structuren worden eerder opgepikt naarmate ze betekenisvoller, doorzichtiger of opvallender zijn. Dat zie je in de natuurlijke taalverwerving zonder onderwijs (kinderen die de moedertaal leren, immigranten enzovoort), maar evengoed in taalverwerving mét onderwijs. Dit is een verklaring voor de grammaticale fouten die leerlingen nog jaren blijven maken, vooral bij het spreken, ook jaren nadat ze de betreffende grammatica 'hebben gehad'. Het grammaticaonderwijs heeft maar heel beperkt succes, namelijk bij structuren die (afhankelijk van de vraag hoe betekenisvol, doorzichtig en opvallend ze zijn) aan de beurt zijn om verworven te worden.

Uitgaand van kennis van dit soort factoren en ook gebruikmakend van observaties van typische fouten van leerlingen, kun je de aanbiedingsvolgorde van grammaticale structuren aanpassen en je vto op het punt van grammatica efficiënter maken. *Ideaal zou zijn, een structuur pas aan te bieden en te oefenen kort voordat de leerling in zijn natuurlijke verwervingsproces aan die structuur toe is.*

Aan dat ideale uitgangspunt zitten veel haken en ogen. Eén daarvan is dat we die natuurlijke verwervingsvolgorde maar zeer ten dele kennen. De wetenschappers laten het vto wat dat betreft nog met lege handen staan. Een complicatie is dat niet alle grammaticale structuren van een bepaalde taal in vaste

verwervingssequenties zitten; er zijn ook structuren die 'los' door verschillende leerlingen op verschillende momenten, verworven kunnen worden, net zoals woorden. Bovendien is zeker dat niet elke leerling hetzelfde tempo heeft in zijn natuurlijke grammaticaverwervingsproces.

Niet alleen in dat natuurlijke verwervingstempo verschillen leerlingen, maar ook in hun ontvankelijkheid voor bewustmaking van grammaticale regels. Een leerling kan:

- *In het algemeen* meer inhoudgericht (communicatief gericht) of meer (taal) vormgericht zijn. De inhoudgerichte leerling zal minder aandacht besteden aan zijn grammatica omdat die weinig bijdraagt aan de overdracht van de boodschap in vergelijking met bijvoorbeeld woordenschat.
- *In een bepaalde situatie* meer inhoudgericht of meer (taal)vormgericht zijn. Als de leerling 'op zijn woorden let', zal hij beter controleren of alle vormdetails van wat hij zegt of schrijft, wel kloppen met de correcte vorm die hij weet of denkt te weten. Voor zo'n controle moeten twee belangrijke voorwaarden vervuld zijn: aandacht en tijd.

Dus het rendement van grammaticaonderwijs is niet alleen afhankelijk van de keus en ordening van de geoefende structuren, maar ook van de leerling en van de (oefen)situatie.

Toch zijn er globale patronen. Elke vt-leraar heeft er dagelijks mee te maken: je ziet en hoort in welke klassen een structuur ondanks veel gehamer en geoefen telkens weer fout gaat, en in welke klassen hij bij de meeste leerlingen goed begint te gaan (op de verschillende beheersingsniveaus). Daaraan kun je je grammaticaleerlijn aanpassen. Maar er zullen nog vele jaren van discussie, uitproberen en onderzoek nodig zijn.

14.3.2 Spreekgrammatica en schrijfgrammatica

Een van de discussiepunten over de plaats van grammatica binnen het vto zal de onderscheiding zijn tussen de leerdoelen schrijven en spreken. Het grammaticaonderwijs binnen het vto was tot dusver in feite alleen op het schrijven gericht. Grammatica wordt nog steeds overwegend schriftelijk geoefend. Wat daarvan in mondeling taalgebruik ook goed gaat (met andere woorden: door de leerling naar mondeling taalgebruik getransfereerd wordt), wacht men maar af en laat men aan het toeval over. Het verlies (transferverlies) is in elk geval groot. Als het leerdoel spreken is, zou je eigenlijk een ander, bijbehorend grammaticaprogramma moeten hebben. Het volgende schema laat dit zien.

	spreekgrammatica	schrijfgrammatica
verschillen in productie-omstandigheden	fouten worden meer getolereerd; nauwelijks tijd om na te denken, voor correcte productie hoog beheersingsniveau vereist	fouten worden minder getolereerd; wel tijd om na te denken en zichzelf te controleren, en om compenserende strategieën toe te passen: regels bewust gebruiken, opzoeken
leerdoel	■ verwerving (automatisering) ■ inductievaardigheid (zie paragraaf 14.3.5)	■ verwerving (automatisering) ■ vaardigheid om expliciete regels bewust toe te passen ■ inductievaardigheid (zie paragraaf 14.3.5) ■ opzoekvaardigheid (zie paragraaf 14.3.5)
keuze van de leerstof	beperking noodzakelijk: alleen grammaticale structuren die in gesproken taal voorkomen	minder beperking nodig: ook structuren die in geschreven taal voorkomen
aanbiedings-tempo	langzaam	kan sneller
aanbiedings-volgorde	zoveel mogelijk in overeenstemming met natuurlijke verwervingsvolgorde	in overeenstemming met natuurlijke verwervingsvolgorde is het meest efficiënt, maar meer vooruitlopen op verwerving en afwijken van volgorde is mogelijk
manier van aanbieden	zoveel mogelijk inductief	in principe zoveel mogelijk inductief, maar sterker deductieve aanbieding mogelijk
manier van oefenen	zoveel mogelijk mondeling	meer schriftelijk

Schema 14.3 Kenmerken van spreekgrammatica en schrijfgrammatica

Heel lastig is dat je in de praktijk vaak niet weet welke kant je leerlingen op zullen gaan en welke behoeften ze aan spreken c.q. schrijven zullen hebben. De meeste leraren en leergangen mikken nu nog op een of ander gemiddeld aanbod, dat voor de ene leerling te groot en voor de ander te klein kan zijn. Wellicht zal in de toekomst meer gedifferentieerd worden.

Omdat de meeste leerlingen eerder behoefte zullen hebben aan gespreksvaardigheid dan aan schrijfvaardigheid, lijkt het de veiligste weg om in de onderbouw meer op spreekgrammatica te mikken, en met name in de tweede fase van havo en vooral vwo meer op schrijfgrammatica. Dat is dan wel een omslag in een lange traditie waarin bovenbouwleraren ervan uitgingen dat de

leerlingen in de onderbouw de hele traditionele 'basisgrammatica' (= schrijfgrammatica) gehad moeten hebben.

14.3.3 Manieren van aanbieding: deductief, inductief

abstract (regel)	'In de simple present krijgt de derde persoon enkelvoud de uitgang -(e)s'			
↑ ↓ van/naar	↑	inductief (bottom-up)	↑	↓ deductief (top-down)
concreet (taalgebruik, voorbeelden)	'It works' / 'Leo likes liquorice' / 'She doesn't like beer' / 'He has no money' / ... enzovoort			

Schema 14.4 Deductief en inductief

Als het gaat om bewustmaking van regels en bewuste toepassing ervan, zijn er twee mogelijke wegen waarlangs iemand regels kan leren: van abstract naar concreet en andersom (zie schema 14.4). Traditioneel worden grammaticaregels deductief, 'hapklaar' aangeboden door leergang en leraar; de leerling hoeft ze alleen maar te snappen. Dat is niet niks, maar het is minder dan wanneer de leerling (deels) zelf de regel ontdekt. En vooral: de inductieve weg is de natuurlijke. Praktisch alle grammaticale regels van je moedertaal heb je als kind langs inductieve weg zelf ontdekt, dat wil zeggen afgeleid uit het concrete taalaanbod dat je hoorde. Vandaar is het dan nog een afzonderlijke stap naar bewustmaking: je weet al wel dat het *een oud huis* en niet *een oude huis* is (tot op ongeveer zevenjarige leeftijd kunnen Nederlandstalige kinderen die fout nog maken), maar je kunt niet uitleggen welke systematiek daarachter zit. De taalgeleerden hebben de systematiek geanalyseerd en die grammatica genoemd, maar konden en kunnen dat uitsluitend doen op basis van hun waarneming van wat de meeste sprekers van een taal zeggen.

De leerling zal het vto nooit volleerd verlaten; altijd zal hij zijn verdere leerproces zelfstandig moeten voortzetten – tenminste, als hij ooit nog iets met de vreemde taal doet en er verder in komt. Daarbij zal hij er veel aan hebben als hij geleerd en geoefend heeft om de inductieve weg te gaan, om uit het taalaanbod zelf de regels, dat wil zeggen de regelmatigheden en onregelmatigheden af te leiden: *inductievaardigheid*.

Geleide inductie

Inductieve aanbieding van grammatica betekent in de onderwijspraktijk *geleide inductie*. Steeds meer onderbouwleergangen geven tegenwoordig niet meer meteen de regel (het schema, het paradigma enzovoort), maar activeren de leerling. Deze krijgt een serie vragen of opdrachten, die er meestal mee

eindigt dat hij een (deels voorgegeven) regel, paradigma of schema invult. In schema 14.5 staan de stappen die daarbij in principe altijd doorlopen moeten worden (maar die niet altijd makkelijk afzonderlijk te herkennen zijn in de leergangen of in de uitleg van de leraar).

1	signaleren	Idealiter zou de leerling zelf moeten signaleren: 'Hier zie/hoor ik een merkwaardig vormverschijnsel, wat betekent dat, en wat is de regel?' In de praktijk kun je daar meestal niet op wachten – of het gebeurt wel, maar eigenlijk te vroeg in de planning, en je moet zeggen: dat is nu nog niet aan de beurt, dat komt later aan de orde. Het signaleren en aan de orde stellen wordt dus heel vaak door de leergang of de leraar gedaan.
2	zoeken, verzamelen	Na het signaleren krijgt de leerling een opdracht om voorbeelden van hetzelfde verschijnsel bij elkaar te zoeken. Daarvoor is een inductiebasis nodig. Dat kan bijvoorbeeld een leestekst of een uitgeschreven dialoog zijn. Andere mogelijkheid: een aantal door docent of leergang bij elkaar gezochte zinnen waarin het gesignaleerde verschijnsel voorkomt. Daardoor wordt voor de leerling het zoekproces vergemakkelijkt en verkort.
3	ordenen, sorteren	Je hebt meestal meer dan één voorbeeld nodig: een of meer zinnen waarin de betreffende structuur voorkomt, vaak ook een of meer zinnen waarin contrasterende, al bekende structuren voorkomen. De leerling krijgt de opdracht om de verzamelde voorbeelden te ordenen of te sorteren. Het zoeken/verzamelen en ordenen/sorteren kunnen ook in één opdracht gecombineerd worden: de zoek- en verzamelopdracht is zo ingericht dat de leerling de gevonden voorbeelden meteen in een voorgegeven schema (bijv. twee of drie kolommen) kan noteren.
4	regel afleiden	De leerling krijgt een regelformuleringsopdracht. Dat hoeft niet per se een formulering in metataal (zie hierna in paragraaf 14.3.4) te zijn. Het kan ook zijn dat met stap 3 het eindpunt al bereikt is, bijvoorbeeld als het om het opstellen van een paradigma of rijtje gaat; grammatica is immers vaak niets meer dan 'op een rijtje zetten wat je her en der bent tegengekomen en eigenlijk al weet'.

Schema 14.5 Stappen bij (geleide) inductie

Alles wat je inductief aanbiedt, kun je ook deductief aanbieden. In schema 14.6 staat een dubbel voorbeeld: een inductieve aanbieding oftewel analyseoefening (zonder de tekst waarnaar verwezen wordt) naast een deductieve aanbieding van dezelfde regel. In beide gevallen zal na de aanbieding de toepassing volgen, meestal in een sterk gestuurd oefeningstype.

geleid-inductieve aanbieding (analyseoefening)

In de bovenstaande tekst X komt verschillende malen het Engelse woordje voor *een* voor (*een winkel, een aanbieding* enzovoort). Misschien is het je opgevallen dat er meestal *a* staat (bijv. *a shop*), maar soms *an* (bijv. *an offer*). Wanneer staat er *a*, wanneer *an*? Daar kun je zelf makkelijk achter komen. Verzamel en sorteer woorden uit de tekst.

a	an
a shop	an offer
_____	_____
_____	_____
_____	_____

De regel is:

een = *a*, maar

een = *an* als het volgende woord begint met _____.

deductieve aanbieding (instructie, doceren)

Een is in het Engels meestal *a*. Alleen als het volgende woord met een klinker begint, wordt het *an*. Voorbeeld: *a shop*, maar *an offer*.

Schema 14.6 Geleid-inductieve tegenover deductieve aanbieding van de regel voor *a* of *an* in het Engels

De inductieve oefening in de linkerkolom is behoorlijk sterk geleid. Er wordt in feite aardig wat 'deductief weggegeven', onder andere het essentiële element dat je voor de keuze tussen *a* of *an* moet kijken naar het begin van het volgende woord.

Niettemin neemt ook deze geleid-inductieve analyseoefening meer plaats, tijd en moeite in beslag dan de deductieve variant. De instructieversie in de rechterkolom geeft kort en krachtig het antwoord op de vraag die in de linkerkolom aan de leerlingen gesteld wordt. In de deductieve versie wordt dus helemaal geen vraag gesteld, er wordt alleen iets meegedeeld.

Er zijn trouwens docenten die het voorbeeld in de rechterkolom nog te simpel vinden. Zij geven de voorkeur aan een meer 'geleerde' variant:

Het Engelse onbepaalde lidwoord is *a*, maar als het voor een zelfstandig naamwoord of een bijvoeglijk naamwoord staat dat met een klinker begint, dan wordt het *an*.

Het gebruik van terminologie is ook een didactisch vraagstuk. Misschien vind je de term 'klinker' nog niet geleerd of internationaal genoeg en gebruik je 'vocaal'. Maar ook als je de term 'klinker' gebruikt, moet je je realiseren dat je daarmee een abstract begrip inzet, waarbij veel leerlingen zich niet zomaar

vanzelf iets concreets voorstellen. Dat is altijd het grote risico bij een deductieve aanpak. Waar staat de term 'klinker' of 'vocaal' voor? Je kunt hem vervangen door een opsomming van de klinkers, dus *a, e, o, i*. Misschien valt je bij deze concretisering pas op dat de 'geleerde' regel niet compleet is, want *an* verschijnt ook voor tweeklanken, of nog 'mooier': diftongen. Een lichtere vorm van concretisering – waarbij de incompleetheid van de regel niet zo opvalt – is dat je aan de term 'klinker' enkele voorbeelden toevoegt: 'klinker, bijvoorbeeld *a* of *e*'.

In de analyseoefening in de linkerkolom van schema 14.6 zou het best kunnen dat een leerling niet uit zichzelf op de term 'klinker' komt, maar eenvoudig de klanken opsomt waarmee de door hem bij *an* verzamelde woorden beginnen. Is het dan nog nodig om die leerling naar de term(en) 'klinker' of 'tweeklank' te leiden? Niet per se. Dat zal afhangen van de leerling en jouw inschatting als docent. Met de regel in concrete vorm (opsomming van klanken) kan de leerling ook verder. Ook als deze opsomming niet compleet is, kan de leerling toch intuïtief correct *an outlaw* en *an oyster* zeggen. Het is onjuist om te denken dat alleen de abstracte vorm (met welke terminologie dan ook) 'de echte regel' is.

In een inductieve aanpak is het gevaar veel geringer dat de docent (of de leergang) in de weer is met termen voor abstracte begrippen die de leerling niet kan concretiseren of verkeerd concretiseert. En bij alle discussies over grammatica moet dit voorop blijven staan: de leerling moet niet worden opgeleid tot taalkundige, dat is een taalbeschrijver, maar tot taalgebruiker. Dit geldt trouwens niet alleen bij grammatica, maar bij alle taalniveaus. Ook bijvoorbeeld de fonetiek: de regel voor *a* of *an* is een fonetische regel, ook al figureert hij in de schoolgrammatica.

Aan de regel voor *a* of *an* zitten nog meer haken en ogen dan het bovenstaande voorbeeld suggereert: er zijn woorden die in het schrift met een klinker beginnen, maar in de uitspraak met een medeklinker (bijvoorbeeld *a user*, *a one-man show*) of andersom (*an hour*). Bovendien kan in tegenstelling tot wat de 'geleerde' versie beweert, het volgende woord behalve een zelfstandig of bijvoeglijk naamwoord ook een bijwoord zijn: *a politically correct answer*, *an officially approved procedure*. Wat dat betreft is de 'ongeleerde' versie in schema 14.6 juist.

In een deductieve aanpak word je al erg snel verleid om allerlei complicaties meteen mee te pakken, 'dan hebben we de regel meteen helemaal gehad'. Je doet die er dan even in een paar minuten bij, met wat voorbeelden. Levensgroot gevaar: de leerlingen zien door de bomen het bos niet meer of weten niet meer wat de taalkundige abstracties concreet betekenen. In een (geleid-) inductieve aanpak merk je veel beter hoe complex de complete regel eigenlijk is, en dat je met de complicaties en uitzonderingen beter kunt wachten tot een later moment, als de hoofdregel een beetje zit.

Voor- en nadelen van (geleid-) inductie

(Geleid-)inductieve grammatica-aanbieding heeft een aantal duidelijke voordelen, maar natuurlijk ook nadelen, zoals het schema hierna laat zien.

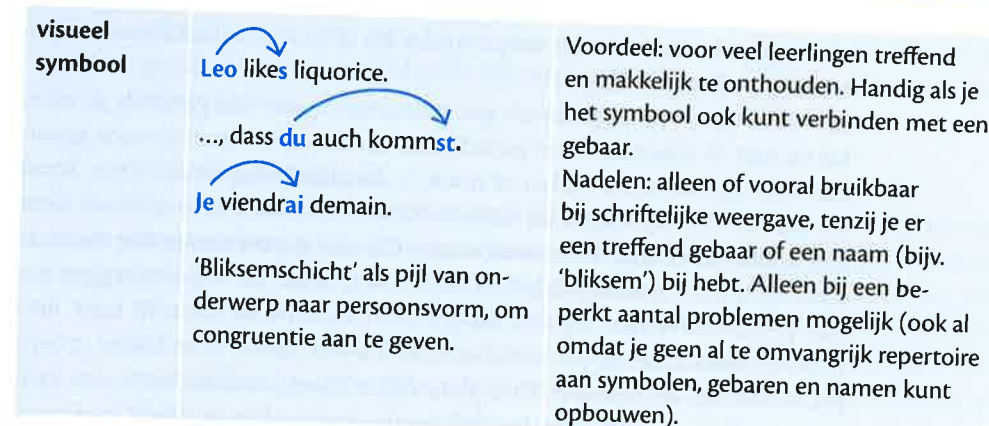
nadelen van (geleid-)inductieve aanpak	voordelen van (geleid-)inductieve aanpak
Is didactisch lastiger (voor de leraar dus). Voor een goede inductieve aanbieding moet je de regel heel goed geanalyseerd hebben en precies weten wat je doet.	Leraar merkt bij inductieve aanbieding pas goed hoe ingewikkeld de regel eigenlijk is; dus minder risico dat hij te veel en te moeilijke, theoretische grammatica aanbiedt.
Kost meer tijd, deductieve aanbieding gaat sneller.	Leereffect van (geleid-)inductieve aanbieding zal groter zijn (regel blijft beter hangen), omdat leerling langer en intensiever met de structuur bezig is geweest.
Kost de leerling 'nodeloos' extra moeite ('Mevrouw, meneer, geef ons die regel nou maar meteen, dan passen wij hem wel toe').	Leerling wordt geactiveerd en oefent inductievaardigheid.
De leraar maakt (op den duur) zichzelf overbodig.	Bevordert actieve en zelfstandige houding t.o.v. grammatica: 'Uit wat ik hoor of lees, kan ik zelf opmaken hoe het moet in de vreemde taal.' De leerling wordt minder afhankelijk van onderwijs en zit minder vast aan de traditionele gedachte: 'Grammatica is moeilijk, alleen een leraar kan me vertellen hoe het moet.'
Leerling kan tot foute regel komen (leraar moet voortdurend controleren of de regels, schema's enzovoort wel goed ingevuld worden).	Fouten die leerlingen maken zijn niet onoverkomelijk; in natuurlijke verwervingsprocessen komen foute inducties ook voortdurend voor.
Leerling leert niet met taalkundige termen om te gaan.	De leerling gaat wel degelijk met taalkundige begrippen om, alleen niet per se met de taalkundige termen voor die begrippen. Overigens kunnen die termen aan het eind van het inductieproces altijd gegeven worden. Omdat de leerling de weg van concreet naar abstract gaat, is er veel minder risico dat de abstracte termen voor hem weinig of niets betekenen.

Schema 14.7 Voor- en nadelen van een (geleid-)inductieve aanpak

14.3.4 Vormen van regels

Hiervoor, bij de bespreking van de (geleid-)inductieve aanbieding van de regel voor *a* of *an*, ging het al over de vorm van regels. Aan de hand van een ander voorbeeld (de derdepersoons-*s* in het Engels) geeft het schema hierna een overzicht van de belangrijkste vormen van grammaticale regels.

vorm	voorbeeld	voor- en nadelen
metatalige vorm	In de derde persoon enkelvoud o.t.t. krijgt het werkwoord de uitgang <i>-(e)s</i> .	Voordeel: aansluiting bij wetenschappelijke grammatica. Nadeel: zeer abstract, vereist veel kennis van taalkundige begrippen en hun benamingen. Onthouden en toepassen worden daardoor sterk bemoeilijkt. Kost extra leertijd en -energie, een investering die vaak niet evenredig is met de resultaten in de taalproductie van de leerlingen.
paradigma, rijtje	I like you like he/she/it likes we like you like they like	Voordeel: is veel concreter dan de metatalige vorm. Gaat ervan uit dat de leerling <i>analogie</i> toepast: net als <i>likes</i> ook <i>walks</i> , <i>says</i> enzovoort. Analogie is een van de krachtigste mechanismen in natuurlijke taalverwerving. Nadeel: leerling investeert leertijd en energie in paradigmatische ('verticale') verbanden (het verband tussen <i>(I) like</i> en <i>(you) like</i> en <i>(he) likes</i> enzovoort), terwijl het in de gebruikssituatie aankomt op het syntagmatische ('horizontale') verband (na <i>he/she/it/Leo/the boy...</i> komt altijd <i>-(e)s</i>).
voorbeeldzin ('ophanger')	Leo likes liquorice. Leraar biedt het probleem aan a.d.h.v. een aansprekend tekstje. Als een leerling een fout maakt, herinnert de leraar aan het voorbeeldzinnetje.	Voordeel: ook hier wordt gebruikgemaakt van analogie, maar zonder het nadeel van paradigma's en rijtjes. De aandacht (leertijd en -energie) concentreert zich op het syntagmatische verband, in dit geval: de congruentie onderwerp → persoonsvorm met <i>-(e)s</i> . Nadelen: ophangers kunnen op den duur flauw of kinderachtig overkomen. Ze zijn bovendien niet bij alle grammaticale problemen mogelijk.



Schema 14.8 Hoofdvormen van grammaticale regels

Toelichting bij *ophangers*: veel grammatica wordt 'lexicaal' geleerd, doordat vaste uitdrukkingen en veelvoorkomende zinnen als uitgangspunt fungeren voor (bewuste of onbewuste) inductie en analogie. Ook in dat opzicht is het goed dat sinds de communicatieve aanpak meer zinnen en woordgroepen in de idioomleerlijsten staan en minder losse woorden dan in de periode daarvoor.

Aanbevelingen voor de vorm van grammaticale regels

Grammaticale regels zijn in het algemeen hanteerbaarder voor leerlingen als ze aan de volgende criteria voldoen:

- zo geldig mogelijk (de regel geldt in zoveel mogelijk gevallen);
- zo bruikbaar mogelijk (kort, krachtig, goed onthoudbaar, makkelijk toepasbaar, zo weinig mogelijk bijzondere gevallen en uitzonderingen);
- zo concreet mogelijk (zoveel mogelijk concrete taal, dus goed onthoudbare voorbeeldzinnen of 'ophangers', gericht op toepassing per analogie);
- zo weinig mogelijk taalkundige terminologie;
- als het niet anders kan, dan zo sprekend mogelijke terminologie;
- zoveel mogelijk syntagmatisch georiënteerde regels (zo weinig mogelijk rijtjes en zoveel mogelijk nadruk op verbanden zoals ze in normaal taalgebruik voorkomen);
- waar mogelijk en zinvol ondersteuning met visuele symbolen, gebaren en dergelijke.

Toelichting:

- *Zo geldig mogelijk* en *zo bruikbaar mogelijk*: deze twee eisen zijn vaak met elkaar in strijd. Veel regels zijn pas honderd procent geldig inclusief allerlei bijzondere gevallen en uitzonderingen. Maar dan worden ze onbruikbaar voor de leerlingen, namelijk veel te omvangrijk en ingewikkeld. Je moet dus vaak compromissen sluiten – of ook gewoon afzien van het geven van

een regel, als die toch niet helpt omdat hij óf te ingewikkeld wordt óf in teveel gevallen niet klopt.

- *Zoveel mogelijk syntagmatisch georiënteerde regels*: een rijtje als *je viens* tot en met *ils viennent* is een paradigma, dat alleen in beschrijvende grammatica's voorkomt en zelden of nooit in normaal taalgebruik. Daar komt de ene keer het syntagma *ils viennent* voor, een andere keer *je viens*, weer een andere keer *vous venez* enzovoort. Op een gegeven moment moet de leerling al die vormen productief beheersen, maar dat wil niet zeggen dat alle persoonsvormen tegelijk aangeboden moeten worden. Je kunt heel goed de verschillende persoonsvormen los van elkaar of in kleine groepjes aanbieden en oefenen. Complete rijtjes ineens aanbieden is een aanpak vanuit de theoretische, beschrijvende grammatica en werkt vaak contraproductief, omdat de sterk op elkaar lijkende vormen gaan 'klonteren', net als op elkaar lijkende nieuwe woorden die leerlingen in één keer aangeboden krijgen en die ze juist daardoor lang door elkaar blijven halen (zie paragraaf 13.3.2 *Manieren van aanbidding in woordenlijst, idioomboek of woordleerprogramma*).
- *Sprekende termen* bevatten elementen van de vorm of vormen die ermee aangeduid worden, of duiden aan waar de betreffende vorm veel te vinden is; het schema hierna laat daar enkele voorbeelden van zien.

niet-sprekende terminologie	sprekende terminologie
derde persoon enkelvoud	hij/zij/het-vorm, er/es/sie-vorm, he/she/it-vorm, il/elle-vorm
zelfstandig naamwoord, Substantiv / Nomen, noun, substantif	de/het/een-woord of de/het-woord, der/das/die-woord, the-woord, le/la-woord
derde naamval, 3. Fall, Dativ	dem/dem/der/den-Form
onbepaalde wijs, infinitief, hele werkwoord	woordenboekvorm
present/past continuous	ing-vorm
...	...

Schema 14.9 Voorbeelden van sprekende en niet-sprekende terminologie

14.3.5 Grammaticale vaardigheden: inductievaardigheid, opzoekvaardigheid

Een heel belangrijke vorm van input is het gebruik van de doeltaal door de leraar in de les. Daaruit zullen de leerlingen onbewust heel wat grammaticale regels kunnen oppikken. En voor de bewust te maken regels die op het programma staan, wordt als het ware de bodem voorbereid: als de docent of de leergang een grammaticale structuur aan de orde stelt, komt die niet zomaar

uit de lucht vallen, maar is die voor de leerlingen eerder herkenbaar: 'Ja, eigenlijk hebben we dat al vaak gehoord en gelezen, het was ons alleen nog niet zo opgevallen.'

Inductievaardigheid

Door de (geleid-)inductieve aanbidding van grammatica, zoals beschreven in paragraaf 14.3.3 *Manieren van aanbidding: deductief, inductief*, wordt de *inductievaardigheid* van de leerling gestimuleerd. Weliswaar weten we niet zeker of dit soort bewuste, expliciete inductieactiviteiten ook de onbewuste inductie bevorderen, maar in elk geval wordt de leerling er zelfstandiger door en is hij beter voorbereid op de voortzetting van zijn taalleerproces buiten en na de school.

Deze zelfstandige manier van omgaan met grammatica is heel goed te vergelijken met het raden van woordbetekenissen uit de context. Woordraadvaardigheid (of, zoals je die ook kunt noemen, lexicale inductievaardigheid) is wijd en zijd geaccepteerd als belangrijk voor het zelfstandige taalleerproces van de leerling. Nu de grammaticale inductievaardigheid nog.

Opzoekvaardigheid

Leerlingen die ook of vooral moeten of willen leren schrijven, zijn geholpen met het trainen van *opzoekvaardigheid* met betrekking tot grammaticale problemen. Het oefenen van woordenboekgebruik is de laatste tijd een vast onderdeel van de onderbouw. Vaak blijft dat nog beperkt tot het oplossen van lexicale problemen. De betere, moderne woordenboeken bieden naast lexicale steeds meer grammaticale informatie. Maar die te vinden vereist vaak veel opzoekvaardigheid. Dat geldt nog meer voor grammatica's. Meestal is veel kennis van grammaticale begrippen, terminologie en taalkundige beschrijvingssystematiek vereist om iets te kunnen vinden. Er verschijnen steeds meer alfabetisch geordende opzoekgrammatica's (vooral voor Engels), die proberen optimaal opzoekvriendelijk te zijn.

Woordenboeken zullen steeds meer gedigitaliseerd worden. Dit zal ook de mogelijkheden verruimen om grammaticale informatie makkelijker vindbaar te maken, omdat de computer immers veel meer zoekmogelijkheden biedt dan de papieren media.

14.4 Grammatica oefenen

14.4.1 Oefenen: parameters en fasemodel

Bij het produceren van taal speelt de cognitieve belasting een belangrijke rol. Als je je moedertaal spreekt of schrijft, gaat heel veel 'vanzelf'. Dat is natuurlijk niet zo; in je hersenen spelen zich allerlei ingewikkelde processen af als

je zegt *We hopen dat jij ook meekomt* in plaats van bijvoorbeeld *We hoop jij kom mee ook* (wat bijvoorbeeld voor een Engelsman een stuk makkelijker zou zijn). Maar door de hoge beheersingsgraad van je moedertaal hoef je niet bewust na te denken bij het ophalen van woorden uit je lexicaal geheugen, het maken van de gebruikelijke zinsconstructie, het produceren van de klanken (zie paragraaf 4.1 *Een taalproductiemodel*). Dit gebeurt op een andere manier dan het bedenken van de inhoud, de boodschap die je over wilt brengen. Daar kun je je bewust op concentreren, terwijl het omzetten ervan in taalvormen op een heel efficiënte, weinig belastende, onbewuste manier gebeurt. In een vreemde taal die je niet zo goed beheerst, moet je veel meer bewuste aandacht aan de taalvorm besteden. Dat ervaar je als een hogere cognitieve belasting. Factoren als beschikbare nadentijd en hoeveelheid taalproblemen gaan dan een belangrijke rol spelen.

Op grond van deze gedachtegang kun je een aantal parameters onderscheiden die een rol spelen bij het oefenen van grammaticale structuren (zie schema 14.10 hierna). Parameters zijn aspecten of dimensies waarop oefeningen makkelijker of moeilijker gemaakt kunnen worden. Als 'oefenmeester' hoor jij jouw leerlingen oefeningen te laten doen die goed op hen zijn afgestemd. De auteurs van jouw leergang hebben in hun aanbod voor veel parameters hun keuze gemaakt. Maar jij hebt als docent wel degelijk een eigen rol. Het duidelijkst is dat bij de parameter 'tijdsdruk en tempodruk'. Maar ook op andere punten kun je keuzes maken en invloed uitoefenen. Trouwens, oefeningen overslaan, vervangen of toevoegen kan ook altijd.

	makkelijker (minder cognitieve belasting)	moeilijker (meer cognitieve belasting)	toelichting
1	vormgericht	inhoudgericht	Bij een <i>vormgerichte</i> oefening is de inhoud van wat de leerling moet zeggen of schrijven voorgegeven; daar hoeft hij geen aandacht aan te besteden, althans niet meer dan nodig is om de inhoud te begrijpen. Vormgerichte oefeningen zijn sterk gestuurd: meestal is maar één antwoord goed. Bij een <i>inhoudgerichte</i> oefening wordt van leerlingen gevraagd om óók (delen van) de inhoud te bedenken, zoals dat in normaal communicatief taalgebruik ook gebeurt. Een gevolg is meteen dat niet meer slechts één antwoord goed is: bijna altijd kan dezelfde inhoud op meerdere manieren worden geformuleerd.

2	schriftelijk	mondeling	Hier staat 'schriftelijk' onder 'makkelijker', maar dat geldt alleen als de leerder goed gealfabetiseerd is (geen moeite heeft met lezen en schrijven) en er niet al te veel extra problemen zijn bijv. met een onbekend schrift (Arabisch, cyrilisch enzovoort). Het voordeel qua cognitieve belasting schuilt vooral in de beschikbare tijd: bij mondelinge activiteiten moet alles veel sneller. Let wel: er zijn leerlingen die meer moeite hebben met lezen en schrijven, en mondeling sneller leren en beter presteren dan schriftelijk. Voor hen moeten 'schriftelijk' en 'mondeling' van kolom wisselen. Ze zijn benadeeld in het sterk schriftelijk georiënteerde vto in het Nederlandse voortgezet onderwijs.
3	zonder tijdsdruk en tempodruk	met tijdsdruk en tempodruk	Deze parameter heeft overlap met het aspect 'schriftelijk – mondeling'. De mogelijkheid om tempo te vragen wordt door leraren vaak over het hoofd gezien. Ook bij een schriftelijke oefening kun je de leerlingen onder tijdsdruk zetten: 'Het moet vlot gaan.' Een schriftelijke, maar ook een mondelinge oefening kun je met tijdsdruk herhalen: 'Die zinnen hebben we vorige keer langzaam gedaan, nu doen we ze nog een keer met tempo, om te zien of het allemaal een beetje zit.'
4	met hulpmiddelen	zonder hulpmiddelen	Met de regel (voorbeeld(en), schema, overzicht) erbij of zonder.
5	minder taalproblemen	meer taalproblemen	Een oefening waarin alleen één grammaticale structuur gevraagd wordt is uiteraard makkelijker dan een oefening waarin bijvoorbeeld een nieuwe structuur gecombineerd wordt met een herhaling van al eerder ingevoerde structuren. Ook kan een oefening naast grammaticale ook andersoortige taalproblemen oproepen, bijv. lexicaal problemen (woorden, geslachten van zelfstandige naamwoorden en dergelijke).
6	inhoudelijk makkelijker	inhoudelijk moeilijker	Uiteraard alleen relevant bij inhoudgerichte oefeningen. <i>Geleiding:</i> met voorgegeven inhoud (geleide spreek- of schrijfoefening) of zonder. Geleiding kan zwakker of sterker zijn. <i>Inhoud makkelijker of moeilijker te produceren:</i> als de leerling geacht wordt zelf (delen van) de inhoud te bedenken, kan dat meer of minder cognitief werk betekenen. Het onderwerp kan variëren van concreet en alledaags tot abstract en ver van het bed.

Schema 14.10 Parameters bij het oefenen van grammatica

Met behulp van deze parameters kun je verschillende fasemodellen construeren, dat wil zeggen series van verschillende oefeningstypes, die een zinnige opbouw vertonen. De grote lijn (na de aanbieding) is van makkelijk naar moeilijker, dus van vormgericht naar inhoudgericht enzovoort, waarbij de parameters op verschillende manieren gecombineerd worden. In schema 14.11 staat een fasemodel met voorbeeldinvulling. Niet alle oefeningen hoeven onmiddellijk op elkaar te volgen in één massief blok. Enig tijdsverloop ertussen kan gunstig werken. Vooral kan het heel zinvol zijn om na stap 1 een periode in te lassen voordat je de leerlingen met productieve oefeningen aan het werk zet: je kunt ze eerst nog een aantal malen bij lees- en luisteractiviteiten attent maken op de nieuwe structuur X en ze naar de regel vragen. Je bereidt dan als het ware de bodem beter voor, zodat de structuur beter 'aanslaat' en 'wortelt' voor productief gebruik.

bewustmaking, aanbieding	1	geleid-inductieve analyseoefening, of deductieve aanbieding (instructie, uitleg) van structuur X
sterk gestuurde productieve oefening(en)	2	vormgericht alleen op structuur X, schriftelijk, zonder tijdsdruk, met schema erbij (bijvoorbeeld een invuloefening bestaande uit losse zinnen)
	3	vormgericht alleen op structuur X, mondeling, eerst zonder tijdsdruk met mogelijkheid in schema te 'spieken' (bijvoorbeeld een invuloefening in (mini)dialogvorm); herhaling in volgende les met tijdsdruk zonder schema
	4	vormgericht op structuur X in combinatie met eerder aangeboden grammaticaproble(m)en of al eens geoefende of nieuwe woorden, schriftelijk, zonder tijdsdruk, zonder schema (bijvoorbeeld een invul- of vertaal oefening in (mini)dialogvorm); herhaling in volgende les mondeling met tijdsdruk
inhoudgerichte productieve oefening(en)	5	geleide schrijfof opdracht, structuur X in combinatie met andere taalproblemen (dusdanig opgezet dat het gebruik van structuur X voor de hand ligt), zonder tijdsdruk, zonder schema
	6	geleide spreekoefening waarin het gebruik van structuur X voor de hand ligt, met tijdsdruk, zonder schema, voor de hand liggende inhoud
	7	geleide spreekoefening waarin het gebruik van structuur X voor de hand ligt, met tijdsdruk, zonder schema, met openingen die de leerling zelf inhoudelijk moet vullen

Schema 14.11 Fasemodel voor het oefenen van grammatica, met voorbeeldinvulling

Een punt dat blijkt uit de voorbeeldinvulling in schema 14.11 maar dat extra nadruk verdient, is: oefeningen kunnen herhaald worden, en wel met opgevoerde tijdsdruk en tempodruk. Veel docenten (en dus leerlingen) zien oefeningen als wegwerpartikelen: na eenmalig gebruik (meestal zonder tempodruk) zijn ze afgedaan. Zo vullen werkboeken of schriften zich met gemaakte oefeningen die één keer, bij de klassikale controle, moeizaam voorgelezen worden. Er blijft weinig van hangen. Mondelinge herhaling van schriftelijk gemaakte, maar ook van mondeling gedane oefeningen met de eis: 'Het moet er vlot uitkomen, dit heb je al een keer geoefend' verhoogt het beheersingsniveau.

Taalvorm voorop of situatie en inhoud?

Aan inhoudgerichte oefeningen als 5, 6 en 7 in de voorbeeldinvulling van schema 14.11 zitten haken en ogen. Dit zijn geen deelvaardigheidsoefeningen, maar echte vaardigheidsoefeningen. Een typisch kenmerk daarvan is *formuleringsvrijheid*. Het is 'tegen de natuur' om bijvoorbeeld de opdracht te geven: 'Voer in het Engels een gesprek over je vrijetijdsbesteding, gebruik daarbij minstens vier keer de simple past.' Normaal, dus buiten de vreemdetaalles, ben je in een situatie, je hebt een inhoud die je met taal wilt overbrengen, daar heb je taalvormen bij nodig – en niet andersom. Als leraar moet je dat probleem wel kunnen oplossen: 'Ik wil mijn leerlingen de simple past laten oefenen, in welke situatie en bij welke inhoud gebruik je die vaak?', een normaal mens – de leerling dus – niet.

Een zinnige oefening wordt het pas, als je het gesprek over vrijetijdsbesteding dusdanig inhoudelijk weet te leiden dat 'vanzelf' simple past-vormen gebruikt worden, bijvoorbeeld *What did you do last weekend?* Wel kun je een (al of niet geleide) spreek- of schrijfoefening voorzien van een talig aandachtspunt: 'Deze keer let iedereen bij zichzelf en bij de ander speciaal op de simple past, waar die gebruikt moet worden.' Of concreter geformuleerd en waarschijnlijk effectiever: 'Let op dat je niet *have* gebruikt waar dat niet hoort, dus niet *I have watched television* maar *I watched television*.'

Als het lastig is om spreek- of schrijfsituaties te bedenken en die op een natuurlijke manier zo te leiden dat structuur X gebruikt wordt, is dat een indicatie dat deze structuur weleens communicatief minder relevant zou kunnen zijn: er zijn genoeg mogelijkheden om hetzelfde met andere, makkelijkere taalmiddelen dan structuur X uit te drukken.

14.4.2 Analyseoefeningen (inductieoefeningen)

Het gaat hier om oefeningen waarmee leerlingen grammaticale regels op een geleid-inductieve manier 'zelf' ontdekken (zoals hiervoor de *a* of *an*-oefening in paragraaf 14.3.3 *Manieren van aanbieding: deductief, inductief*). Zo leren ze analytisch naar taalaanbod te kijken. Deze oefeningen kunnen sterk ver-

schillen in de mate waarin de inductie geleid is, dus in de mate waarin ze de leerling 'aan het handje nemen' bij het vinden van de regel. Kenmerk van een werkelijk inductieve oefening is in elk geval, dat ze begint met concrete voorbeelden van de structuur waar het om gaat.

Een voorbeeld uit een leergang voor het tweede leerjaar Duits (enigszins verkort weergegeven):

a Kalter Tee

Jeder kennt Kaffee, Tee, Limonade, Bier, Wein. Das sind ganz normale Getränke. Es gibt aber Möglichkeiten, sie anders zu trinken als normal. Lies diesen kleinen Artikel aus einer Illustrierten.

Bekannte Getränke mal anders

Tee ist überall bekannt, aber die Ostfriesen haben eine besondere Teekultur. Sie nehmen ihre eigene, kräftige Ostfriesenmischung, bereiten ihren Tee sorgfältig zu und trinken ihn gern mit Sahne und Kandis, das sind Rohrzuckerkristalle. Im Winter trinken sie gerne Tee mit Rum und Honig oder Kandis. Ohne Tee heißt dieses Getränk 'Grog'. Das ist also heißes Wasser mit Rum und Honig oder Kandis.

Einfaches, kaltes Wasser ist sehr gut gegen den Durst, aber vielen Leuten, nicht Ostfriesen, ist das eben zu einfach. Für sie ist Folgendes gut zu wissen: Im Sommer ist kalter Tee mit viel Zitrone sehr erfrischend. [...]

Kalter Kaffee ist nicht sehr beliebt, aber wenn er eiskalt ist, kann er sehr gut schmecken. Eiskaffee ist schön als Nachtschiff oder einfach so, wenn man Lust auf eine anregende Süßigkeit hat.

Jeder kennt Bier, und jeder kennt Limonade. Einfaches Bier kann zu bitter sein, einfache Limonade zu süß. Manche Leute finden die Mischung ideal. [...]

- b** Notiere kurz (auf deutsch oder niederländisch), wie bekannte Getränke anders getrunken werden. Arbeitet zusammen. Das geht am besten in fünf Spalten mit den folgenden Überschriften:

Getränk	anders	wann?	wo?	spezieller Name?
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
[...]				

c [...]

- d** Füll das Schema aus. Die Endungen findest du in a.

der-Wörter	das-Wörter	die-Wörter	Mehrzahl
der Tee kalt Tee	das Wasser kalt Wasser	die Limo kalt Limo	die Getränke kalt Getränke

- e** Übt mündlich.

- 1 - Wollen wir morgen eine Radtour machen?
- Gut, aber nur wenn schön... Wetter ist.
[...]
- 6 - Nimmst du keine Sahne?
- Nein, schwarz... Kaffee schmeckt mir am besten.
[...]
- 11 - Wo willst du hin?
- Zum Bäcker, der hat so schön..., frisch... Brot.

(Jacobs e.a. (1998), p. 36 e.v.)

Achtergrond bij het in te vullen schema (d): de leerlingen hebben dergelijke schema's eerder ingevuld, de opzet (*der-das-die-meervoud*), de voorbeeldwoorden *Tee/Wasser/Limo/Getränke* en de lay-out zijn de hele leergang door telkens dezelfde als het over zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden gaat. Te herkennen in dit voorbeeld is een drieslag:

- 1 inductiebasis;
- 2 verzamel- en sorteeropdracht en regelaflading;
- 3 eerste, sterk gestuurde oefening met de zojuist bewust gemaakte structuur.

Hier wordt na stap 2 meteen productief geoefend. Denkbaar is dat dat niet meteen gebeurt, maar pas na een tijdje, nadat de leerlingen een aantal malen bij het lezen of luisteren door de docent en de leergang opnieuw zijn geattendeerd op deze 'nieuwe' vormen en zijn gevraagd naar de regel.

De inductiebasis is een taalaanbod waarin de structuur voorkomt waar het om gaat. Dat is in het bovenstaande voorbeeld een leestekstje, dat in eerste instantie voor andere dan grammaticale doeleinden gebruikt wordt. Hier gaat het om leesvaardigheid met een opdracht om informatie uit de tekst systematisch te ordenen (b). Pas dan wordt de tekst gebruikt als grammaticale inductiebasis, dus als vindplaats voor de grammaticale structuur die nu geanalyseerd wordt (uitgang van het bijvoeglijk naamwoord zonder bepalend woord ervoor).

Is dat niet erg veel gedoe allemaal? Kan dat niet korter? Jawel, deductief, bijvoorbeeld in de vorm van de mededeling:

Het bijvoeglijk naamwoord zonder bepalend woord ervoor wordt in de eerste naamval gevormd met de uitgang *-er* bij een mannelijk, *-es* bij een onzijdig, *-e* bij een vrouwelijk zelfstandig naamwoord, en ook *-e* bij een zelfstandig naamwoord in het meervoud.

Nadeel: dit is een zeer abstracte formulering. De vertaalslag van deze abstractie naar de concrete vorm in een normale context is voor de meeste leerlingen een grote sprong. Bij de (geleid-)inductieve aanbieding hoeft die sprong niet gemaakt te worden, omdat het probleem daar van de concrete kant benaderd is.

In het voorbeeld uit de leergang is taalkundige terminologie zo spaarzaam mogelijk gebruikt. Taalkundige termen zijn een extra belasting, en ze zijn niet nodig om de juiste uitgang te kunnen produceren. Centraal element is: 'Het is *das Wasser*, dus zeg je *kalt es Wasser*', of 'Het is *der Kaffee*, dus zeg je *starker Kaffee*', of 'Het is *die Getränke*, dus zeg je *bekannte Getränke*'. Dat is de makkelijkst hanteerbare vorm van de regel.

Docenten kunnen verschillende redenen hebben om hun grammaticaonderwijs met taalkundige termen op te tuigen. Een van de minder goede is dat ze het beneden hun waardigheid vinden om dat niet te doen, soms ongeacht de leerlingen die ze voor zich hebben. Een betere reden is dat kennis van taalkundige terminologie leerlingen in staat stelt iets op te zoeken in een opzoekgrammatica. Maar ook dat vereist hulp en gerichte oefening, die leerlingen lang niet altijd krijgen (zie paragraaf 14.4.5 *Opzoekoefeningen*).

14.4.3 Vormgerichte oefeningen

Bij 'grammaticaoefeningen' denken de meeste mensen allereerst aan één oefeningstype: de invuloefening, bestaande uit losse zinnen, die door de leerlingen individueel schriftelijk wordt gemaakt en vervolgens klassikaal nagekeken. Maar met dit soort invuloefeningen kun je ook een beetje anders omgaan. En naast de invuloefening bestaan ook andere oefeningstypes.

Het gaat hier om oefeningstypes waarbij de aandacht van de leerling op de taalvorm gericht wordt, hier in het bijzonder op de grammaticale taalvorm. Deze oefeningstypes zijn bijna altijd sterk gestuurd, dat wil zeggen dat meestal maar één antwoord goed is. Dat is typisch voor oefeningen waarbij de inhoud secundair of zelfs totaal onbelangrijk is. Als het er wel om gaat om een inhoud, een boodschap over te brengen, dan zijn er bijna altijd meerdere mogelijkheden om hetzelfde uit te drukken.

Om de verschillende types vormgerichte, sterk gestuurde oefeningen een beetje overzichtelijk in te delen, zetten we ze in een matrix (zie schema 14.12). De codes in de matrix (bijvoorbeeld a2) worden gebruikt in de toelichtingen hierna.

	losse woord-groepen	losse zinnen	(mono-logische) tekst(en)	(mini) dia-lo(o)g(en)	met visuele stimuli	met spel-element
a	omvorm- en vervangoefening	a1	a2	a3	a4	a5
b	invuloefening	b1	b2	b3	b4	b5
c	vertaaloefening	c1	c2	c3	c4	c5

Schema 14.12 (Sterk) gestuurde, vormgerichte oefeningen. Ieder oefeningstype kan in principe schriftelijk, maar ook mondeling gedaan worden, met minder of met meer tempodruk

Omvorm- en vervangoefeningen (ook transformatie- en substitutieoefeningen genoemd) zijn vooral bekend – voor sommigen berucht – geworden door de audiolinguale methode, die in Nederland doordrong in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Belangrijke dogma's waren eentaligheid (vertalen mocht niet) en gerichtheid op spreken. Er werd dus mondeling geoefend, en dat deed men met behulp van de toen nog nieuwe technologie: het talenpracticum. Hier volgt een voorbeeld (stem B op de band geeft bij het eerste item het antwoord van de leerling als voorbeeld weg):

	stimulus	respons	bekrachtiging
stem A:	to drink beer		
stem B:		Dad is drinking beer.	
stem C:			Dad is drinking beer.
stem A:	to watch television		
leerling:		[...]	
stem C:			Dad is watching television.
stem A:	to sleep		
leerling:		[...]	
stem C:			Dad is sleeping.
stem A:	to quarrel		
leerling:		[...]	
stem C:			Dad is quarreling.
stem A:	to eat chips		
leerling:		[...]	
stem C:			Dad is eating chips.

Dit voorbeeld hoort thuis in vakje a2 van schema 14.12. Een onderdeel van de modelzin wordt telkens vervangen (*to drink beer* – *to watch television* enzovoort), tegelijk moet de werkwoordsvorm omgevormd worden (*to drink* wordt *drinking* enzovoort).

Deze oefeningstypes kunnen mondeling of schriftelijk gedaan worden. Schriftelijk kan dezelfde oefening er zo uitzien:

Verander het eerste zinnetje telkens met behulp van het volgende gegeven woord. Let op de passende vorm van het werkwoord.

	(to drink beer)	Dad is drinking beer.
1	(to watch television)	Dad is ...
2	(to sleep)	Dad is ...
3	(to quarrel)	Dad is ...
4	(to eat a sandwich)	Dad is ...

De oefening past nu zowel in vakje a2 als in vakje b2. In een meer eisende variant moet de leerling zelf de stimuli (de opgegeven vervangingswoorden) uit het Nederlands in het Engels vertalen; hier wordt dus ook enige productieve woordkennis gevraagd.

Vul aan, zoals in het voorbeeld.

	(drinkt bier)	Dad is drinking beer.
1	(kijkt televisie)	Dad is ...
2	(slaapt)	Dad is ...
3	(maakt ruzie)	Dad is ...
4	(eet een boterham)	Dad is ...

De oefening past nu in de vakjes a2 en b2 en heeft iets van c2. Voor dat laatste vakje ziet de oefening er zo uit:

Vertaal.

- 1 Pa drinkt bier.
- 2 Pa kijkt televisie.
- 3 Pa slaapt.
- 4 Pa maakt ruzie.
- 5 Pa eet een boterham.

Bij deze specifieke Engelse taalmoeilijkheid ontstaat overigens het probleem dat in de laatste variant de leerlingen niet weten welke vertaling gevraagd wordt: *Dad is drinking beer* of *Dad drinks beer*. Dat komt door het ontbreken

van elke context. Je zou nog apart een aanvullende instructie kunnen geven: *Vertaal in de progressive form of Vertaal volgens dit voorbeeld: Dad is sitting on the couch.*

Maar je kunt ook de oefening meer context en betekenis geven. Dat kan door er een samenhangende tekst van te maken. Misschien zien bepaalde leerlingen in de vorige voorbeeldoefeningen vanzelf al een context of situatie: een vader die voor de buis hangt. Maar anderen zien dat ook weer niet en richten hun aandacht alleen op de taak die de leergang of de docent hun stelt: ze manipuleren mechanisch de aangereikte woorden volgens het aangereikte patroon. Heel vaak worden trouwens combinaties van oefenzinnen aangereikt waarbij zelfs de meest fantasievolle leerling zich niets kan voorstellen.

Bij de zinnen over 'Dad' kun je de aandacht van leerlingen meer richten op de betekenis, bijvoorbeeld door de oefening te laten aansluiten op een eerder aangeboden tekst of dialoog waarin een vader voor de televisie hangt. Ook zonder dat voorwerk kun je deze oefening duidelijker situatief presenteren, door een korte situatieschets aan de eigenlijke oefeninstructie vooraf te laten gaan, bijvoorbeeld:

Pa is moe en een beetje chagrijnig van zijn werk thuisgekomen. Wat is hij nu aan het doen?

Afhankelijk van de vorm van de oefening zit je nu in vakje a3, b3 of c3. Met de situatiebeschrijving is meteen het probleem opgelost of gevraagd wordt om de vorm ... *drinks/watches* enzovoort of om de vorm ... *is drinking, is watching* enzovoort, op een veel natuurlijker en concretere manier dan wanneer bijvoorbeeld om 'progressive forms' gevraagd wordt.

Ook een dialoogvorm geeft meestal een duidelijker beeld van een situatie. Een voorbeeld voor in het talenpracticum (vakje a4):

stimulus	respons	bekrachtiging
stem A: What is dad doing?		
stem B: to drink beer		
stem A:	He is drinking beer.	
stem C:		He is drinking beer.
stem A: What is he doing now?		
stem B: to watch TV		
leerling:	[...]	
stem C:		He is watching TV.
stem A: Now he's doing something different.		
stem B: to sleep		

leerling:	[...]	
stem C:		He is sleeping.
stem A:	Hear, what he is doing	
stem B:	now.	
	to quarrel	
leerling:	[...]	
stem C:		He is quarreling.
stem A:	I hear a cracking noise.	
stem B:	What is it?	
	to eat chips	
leerling:	[...]	
stem C:		He is eating chips.

Dit dialoogpatroon kan uiteraard ook in andere vormen gegoten worden: invul- en vertaal oefening. Je zit daarmee in vakje b4 of c4.

De stimuli (*bier drinken* enzovoort) kunnen ook visueel gegeven worden: vakje a5, b5 of c5. Daarbij wordt wel productieve woordkennis van de leerling gevraagd: hij moet voor dat wat hij ziet, de Engelse woorden produceren. Ook moet uit de plaatjes eenduidig blijken wat de bedoeling is – iets wat bijvoorbeeld bij 'ruziemaken' niet zo makkelijk is. Maar wel kan in heel veel gevallen de situatie als geheel visueel weergegeven worden: een illustratie, al of niet in combinatie met een verbale beschrijving.

Ten slotte zijn er allerlei spelvormen (a6, b6, c6). Een geluksspelletje met als doel de zinnestelsels *Dad is drinking beer* enzovoort te laten herhalen: de docent heeft grote kaarten (flashcards) met de verschillende activiteiten van 'Dad' erop getekend. In een snel tempo trekt hij er telkens één zonder de afbeelding te laten zien en geeft een leerling de beurt; die raadt welke activiteit erop staat (bijv. *Dad is quarreling*) en krijgt een punt als het klopt. Of een spel dat beter werkt naarmate er meer activiteiten van 'Dad' beschikbaar zijn: leerling 1, Arie, zegt naar eigen keuze bijvoorbeeld: *My dad is sleeping*, leerling 2 zegt: *Arie's dad is sleeping, my dad is watching TV*, en zo wordt van leerling tot leerling de opsomming steeds langer en moeilijker te reproduceren.

Inhoudelijke samenhang

In de bovenstaande voorbeelden kom je een heel beperkt aantal zinnestelsels volgens hetzelfde patroon tegen. De omvorm- en vervang oefening legt nogal wat beperkingen op, omdat bepaalde delen van de zin onveranderd moeten blijven. Met de invuloefening en de vertaal oefening kun je veel meer variëren. Veel leergangautoeurs gaan dan zo variëren dat de ene zin inhoudelijk niets met de andere te maken heeft. Een voorbeeld:

Vul in. Gebruik progressive-vormen.

- | | |
|-----------------|---------------------------------|
| 1 (maakt ruzie) | She ... about the TV-programme. |
| 2 (drink) | I ... apple juice. |
| 3 (kijken) | They ... tv. |
| 4 (lig) | I ... on the couch. |
| [enzovoort] | |

Een tegenvoorbeeld:

In de volgende telefoongesprekjes beschrijven mensen wat ze zelf of anderen aan het doen zijn. Vul in.

- I (zit)... at my desk. And you? What (doe jij)?
- I (lig) ... on the couch.
 - What (doen) ... your parents ...?
- They (kijken) ... TV. My mom (maakt ruzie)... because it's a football match.
 - You (drinkt)... something. I can hear it.
- Yes, I (drink)... apple juice.
- [enzovoort]

Een voordeel van de (mini)dialoogvorm is dat hij uitnodigt tot mondeling oefenen, maar ook schriftelijk gemaakt kan worden. Daar komt bij dat schrijvers van oefeningen door de dialoogvorm meer gedwongen worden gesproken taal te gebruiken, terwijl ze bij losse zinnen eerder de neiging krijgen om de schrijftaalkant op te schuiven.

Schriftelijk en mondeling oefenen en herhalen

Invuloefeningen worden meestal schriftelijk gedaan, en ze worden meestal maar één keer gebruikt: de leerlingen vullen in, de oefening wordt klassikaal gecontroleerd, en dat was het dan; op naar de volgende oefening, die op dezelfde manier gedaan wordt. Het gevolg is, naast een zekere eentonigheid, dat het oefentempo steeds gelijk blijft, namelijk langzaam. Verder moet je afwachten of een eenmaal aangeboden structuur in de volgende oefeningen enigszins systematisch herhaald wordt; vaak is dat helaas niet of maar matig het geval. Het leereffect is daardoor gering.

Invuloefeningen kunnen heel goed mondeling gedaan worden, met minder of meer tempodruk, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad. Schriftelijk gemaakte en klassikaal nagekeken oefeningen kunnen heel goed mondeling herhaald worden, bijvoorbeeld als huiswerk opgegeven om te leren, met de opdracht: 'Bij de mondelinge overhoring moet het er vlot uitkomen.' Als de oefeningen in een werkboek gemaakt worden, moet voor dit doel de lay-out

zodanig zijn, dat de invullingen niet in de zin zelf staan, maar in een kolom ernaast, zodat de leerling ze kan bedekken bij het leren en het overhoren.

Computeroefeningen

Steeds vaker wordt grammatica op de computer geoefend. Helaas bieden veel oefenprogramma's niet of nauwelijks meer dan wat op papier mogelijk is, en heel vaak aanzienlijk minder dan wat een levende docent aan gedifferentieerde feedback en uitleg kan geven. Meestal worden invulzinnen aangeboden, zonder inhoudelijke samenhang of situering. Vaak wordt maar beperkt gebruikgemaakt van de specifieke voordelen van de computer:

- 1 Het programma kan de score van goed en fout gemaakte opgaven bijhouden en tonen.
- 2 Het programma kan gedifferentieerde feedback geven op verschillende soorten fouten.
- 3 Het programma kan gedifferentieerde hulp bieden bij specifieke problemen van leerlingen.
- 4 Het programma kan het oefentempo beïnvloeden, door een beperkte tijd te geven voor de reactie op de opgave en door de reactietijd te meten en die als feedback aan de leerling te tonen.

Toelichtingen:

- 1 De scoringsmogelijkheid wordt meestal wel geboden. Maar er zitten verschillende problemen aan vast. Ten eerste onderscheiden programma's vaak niet wat de fout is en hoe ernstig of relevant de fout is (hetgeen ook goede feedback in de weg staat, zie 2): onbelangrijke tikfouten bijvoorbeeld leiden tot afkeuring van het complete antwoord. Ten tweede appelleert scoring aan extreem 'scoorgedrag' van bepaalde leerlingen: het gaat hun er vooral of zelfs alleen om dat ze scoren, en niet dat ze datgene leren waar het in de oefening om gaat. Het wordt dan meer een soort computerspel: hoe werkt dit programma en wat is de slimste manier om ermee te scoren? Ook gokgedrag kan het gevolg zijn.
- 2 Als een programma onbelangrijke tikfouten niet van andersoortige fouten onderscheidt, wordt het erg lastig om gedifferentieerde feedback te geven. Een goed programma kenmerkt zich door het feit dat de makers geanticipeerd hebben op zoveel mogelijk potentiële fouten en op elke fout een passende reactie hebben ingeprogrammeerd. Daarvoor moet het programma natuurlijk de technische mogelijkheid bieden. Als auteur van de inhoud begin je niet veel als er alleen ruimte is voor één of twee mogelijke foute antwoorden plus specifieke feedback op elk daarvan. Als er wel ruimte is, worden er hoge eisen gesteld aan de deskundigheid, de onderwijservaring en de didactische vaardigheden van de auteur: welke fouten kunnen de leerlingen allemaal maken, wat kunnen de oorzaken van elke fout zijn en wat is de beste feedback op elke fout?

Soms zie je dat programma's het probleem van de foutenanalyse en de feedbackdifferentiatie proberen te reduceren door geen open gaten aan te bieden, maar slechts keuzemogelijkheden (het goede antwoord tussen enkele afleiders). Dat heeft weer het nadeel dat de taak voor de leerling makkelijker wordt, zodat deze minder leert. Bovendien verleidt het sterker tot gokgedrag.

- 3 De hulp kan meteen in de feedback gegeven worden, maar kan ook bestaan uit een link naar een ander scherm, bijvoorbeeld een (deel van een) grammaticaoverzicht of een uitleg van het geoefende grammaticaprobleem. Als dat ongedifferentieerd gebeurt, kan het zijn dat de leerling telkens weer met hetzelfde overzicht of dezelfde uitleg geconfronteerd wordt die hij al eerder niet of verkeerd begrepen had.
- 4 Tempo is een zinvolle oefenparameter (hoe langer een leerling over het antwoord na moet denken, des te lager is zijn beheersingsgraad), en de computer is technisch goed in staat om de tijd te meten, maar lang niet alle programma's meten en tonen de reactietijd.

Mondeling oefenen aan de computer is technisch mogelijk, hoewel er nog heel wat problemen zijn met de spraakherkenning. De didactische problemen blijven dezelfde. Een principiële beperking van de computer blijft voorlopig dat het apparaat moeite heeft met complexere taaluitingen. Oefenprogramma's op de computer blijven daardoor beperkt tot sterk gestuurde oefenings-types.

14.4.4 Inhoudgerichte oefeningen

Een bekende praktijkobservatie: leerlingen kunnen in invuloefeningen de grammaticale structuur X prima invullen, maar in de briefopdracht twee weken later doen ze het gewoon weer fout. Van de invuloefening naar de briefopdracht is een grote sprong: van vormgerichtheid naar inhoudgerichtheid, en van concentratie op één taalprobleem naar veel verschillende taalproblemen. De geleide oefening probeert die afstand te overbruggen.

Geleide oefeningen: situaties of contexten waarin de te oefenen structuur van nature vaak voorkomt

Omdat oefenen herhalen is, moet de te oefenen structuur vaker voorkomen. Dat kan lastig zijn als je de oefening meer inhoud wilt geven, want dat betekent dat er inhoudelijke samenhang moet zijn.

Hoe lastig het is, verschilt per structuur. Een paar voorbeelden. Als het om bepaalde werkwoordstijden gaat, ligt het voor de hand om een verhaaltje dat eerst in de verleden tijd verteld werd, in de tegenwoordige tijd te laten naverteren, of andersom. Een kort verhaaltje over één persoon die een paar dingen doet, kan herverteld worden over twee personen: eerst *Pierre*, dan *Pierre et*

Patrick, of eerst *je*, dan *nous*. Probeer het wel eerst uit, zodat je niet pas in de klas merkt dat het ergens niet gaat, niet meer klopt of te moeilijk wordt omdat er ook bijvoorbeeld bezittelijke voornaamwoorden aangepast moeten worden, terwijl die nog niet beheerst worden.

Rangtelwoorden tot ongeveer *viijde* zijn aardig te oefenen met wegbeschrijvingen: *derde straat rechts, bij het vijfde stoplicht linksaf* enzovoort, in het Engels kan het tot veel hogere getallen, bijvoorbeeld aan de hand van een plattegrond van Manhattan.

De lijdendvoorwerpvorm van zelfstandige naamwoorden komt van nature veel voor in winkelgesprekken: *Ich suche einen Pullover, am liebsten einen grünen*. Irrealisconstructies met bijbehorende werkwoordsvormen als conditionnel en Konjunktiv zijn te oefenen door leerlingen bijvoorbeeld te laten vertellen wat ze zouden doen als ze honderd, duizend, tienduizend of honderdduizend euro hadden.

Maar er zijn veel grammaticale structuren waarbij de situaties en contexten een stuk minder voor de hand liggen, zodat van de oefeningenmaker veel meer vindingrijkheid gevraagd wordt.

Geleide en open oefeningen met vormgerichte aandachtspunten

Bij geleide en open opdrachten kun je vormgerichte aandachtspunten geven. Het bekendst zijn de checklistjes of zelfcontrolelijstjes die veel docenten hun leerlingen geven bij briefopdrachten: 'Controleer je brief op de volgende punten: ...' Meestal zijn die lijstjes gebaseerd op de meest voorkomende fouten. Ze zijn bedoeld voor de revisiefase, maar kunnen ook al in de formuleerfase hun nut bewijzen. Het is raadzaam om de aanwijzingen niet te algemeen te maken maar zo specifiek en concreet mogelijk, zie voor voorbeelden paragraaf 10.3.4 *Strategieoefeningen*, onder punt 2 *Revisieoefeningen*. Maak zo'n lijstje niet te lang, zeker niet langer dan tien punten, en vervang in de loop van de cursus oude, hopelijk overbodig geworden aanwijzingen door nieuwe.

Ook voor gespreksvaardigheid is het principe van zulke lijstjes met vormgerichte aandachtspunten bruikbaar. Alleen moet je daar veel terughoudender zijn met het aantal aandachtspunten: twee of drie is al heel wat. Echte 'lijstjes' zijn het daarom vaak niet. Maar je kunt wel degelijk bij een spreekopdracht zeggen: 'Let er deze keer speciaal op dat je de *-ing*-vormen goed gebruikt' of 'Als je in deze spreekopdracht *mit* gebruikt, denk dan aan de goede naamvalsvorm: één van de uitgangen *-em/-em/-er/-en*' of 'Let op de toekomst, dus als je morgen komt is het *je viendrai* en niet *je viens*'.

14.4.5 Opzoekoefeningen

Oplossingen voor grammaticale problemen kunnen in grammaticaoverzichten of grammatica's gevonden worden, maar ook – de laatste decennia in sterk toenemende mate – in (de betere) woordenboeken (zie ook paragraaf 13.4.7

Opzoekoefeningen). Er heeft tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw een lange traditie bestaan waarin woordenboeken alleen lexicale informatie gaven, met hoogstens achterin een overzicht van onregelmatige werkwoordsvormen. Grammatica stond in het grammaticaboek. Dat moest uit het hoofd geleerd worden, was het idee. Opzoekvriendelijkheid kreeg daarom in grammaticaboeken geen aandacht. De gebruiker die een oplossing zocht voor een concreet grammaticaal probleem, moest over veel kennis van de grammaticale beschrijvingssystematiek beschikken en zeer veel taalkundige begrippen en terminologie beheersen.

Gelukkig verschijnen er steeds meer opzoekvriendelijke grammatica's met uitgebreide registers, of zelfs opzoekgrammatica's die helemaal alfabetisch opgezet zijn (vooral voor het Engels). Bij zulke alfabetisch geordende grammatica's en bij registers op systematisch geordende grammatica's bieden concrete zoekwoorden als ingangen (voor het Engels bijvoorbeeld *minder* of *fewer/less*) voor de meeste leerlingen meer zoekgemak dan taalkundige termen als ingangen (bijvoorbeeld *comparative*). Te verwachten is dat elektronische woordenboeken steeds meer grammaticale informatie zullen gaan geven; verwijzingen c.q. links naar grammaticale (deel)overzichten zijn in de computer immers veel makkelijker te realiseren dan op papier.

De meeste leergangen hebben een grammaticaoverzicht, dat meestal bedoeld is als naslagwerk, al is het lang niet altijd echt opzoekvriendelijk en uitnodigend voor de leerlingen, bijvoorbeeld door de omvang of het ontbreken van een register.

Niet alleen het zoekresultaat, maar vooral de weg erheen

Het kenmerk van opzoekoefeningen is dat het niet alleen om het zoekresultaat (de oplossing van het taalprobleem) gaat, maar ook, of eigenlijk vooral, om de zoekweg: de manier waarop de leerling de zoekactie aangepakt heeft en de weg die hij gevolgd heeft. Daar moet de leerling zich dus altijd rekenschap van geven, en dat wil zeggen dat de docent er steeds uitdrukkelijk naar moet vragen – en er natuurlijk feedback op moet geven.

Een voorbeeld van een grammaticale opzoekoefening:

Hieronder staan zinnen die je in een brief aan je Duitse vriendin wilt schrijven. Gebruik het woordenboek, het grammaticaoverzicht achter in het woordenboek en het grammaticaoverzicht achter in het werkboek. Schrijf bij elke zin op

- a of je in het woordenboek gekeken hebt en zo ja, bij welk woord;
- b of je in het grammaticaoverzicht achter in het woordenboek gezocht hebt, en zo ja, hoe je gevonden hebt op welke plek je moest zijn;
- c of je in het grammaticaoverzicht achter in het werkboek gezocht hebt, en zo ja, hoe je hebt gevonden op welke plek je moest zijn.

- 1 In unserem Dorf waren drei *supermarkten*.
- 2 Der *grootste* war auch der *billigste*.
- 3 Der kleinste wurde *opgeheven*.
- 4 Der Inhaber *van de tweede supermarkt* wurde zu alt.
- 5 Jetzt haben wir nur noch één Supermarkt.
- 6 Die wird immer teurer.

Het werken met spelling-, grammatica- en stijlcontroleprogramma's is onder-tussen heel normaal en moet ook in vreemde talen geoefend worden. Een oefening daarmee kan er bijvoorbeeld als volgt uitzien:

Zorg dat in je tekstverwerkingsprogramma het Engelse spelling- en grammati-cacontroleprogramma ingeschakeld staat. Typ nu de volgende Engelse zinnen in:

- 1 Suddenly the breaks of my bycycle didn't work any more.
- 2 They spended many hours finding their way to the youth hostel.
- [...]

Je zult zien dat sommige woorden rood onderkringeld worden. Ga met de cursor op elk van die woorden staan en klik met de rechter muisknop. Vul voor elk woord in wat je met de suggesties van het controleprogramma ge-daant hebt, en je overwegingen daarbij.

woord	actie	overwegingen
1		
2		
[enzovoort]		

14.4.6 Transfer en feedback (correctie)

Veel grammaticaonderwijs blijft steken in het cirkeltje van sterk gestuurd oefenen en toetsen en werkt niet verder door in het taalgebruik van de leerlingen. Anders gezegd: er vindt geen transfer (overdracht) plaats van datgene wat gestuurd en vormgericht geoefend is, naar communicatief, inhoudgericht taalgebruik.

Misschien heeft de leerling de geoefende structuren in spreek- of schrijf-opdrachten niet nodig, of in elk geval niet per se. Misschien vermijdt hij ze, bewust of onbewust. Zulk vermijdingsgedrag kan heel goed komen door een ontoereikende beheersingsgraad, omdat er alleen sterk gestuurd en vormge-richt of (te) weinig en zonder tempodruk geoefend is. Ook is het goed mo-

gelijk dat de leerling in zijn natuurlijke verwervingsproces nog niet aan die structuur toe is.

Als je investeert in een bepaalde structuur, moet er tijd zijn om haar te oefenen: sterk gestuurd en geleid, schriftelijk en mondeling, langzaam en sneller, met regelmatige herhalingen ('intervaltraining', zie paragraaf 13.2.1 *Verge-ten en herhalen*). Het totaal van 'in bewerking zijnde' structuren mag niet te hoog oplopen. Het is een pakket dat langzaam van samenstelling verandert: oude structuren die voldoende beheerst worden vallen af, nieuwe komen erbij. Leergangauteurs en docenten moeten een helder beeld hebben van dat verschuivende pakket op alle momenten van het jaar in alle klassen, om te kunnen weten welke fouten ze moeten corrigeren en welke ze beter kunnen laten lopen.

Hints (foutentherapieën)

Hoe geef je feedback? Zoals in paragraaf 2.4 *Wat vto wel goed kan* en 2.5 *Taken en feedback doseren* is aangegeven, werkt zelfcorrectie meestal beter dan andermans correctie. Maar om zichzelf te corrigeren heeft de leerling meestal twee dingen nodig: hij moet op de fout attent gemaakt worden, en vaak heeft hij dan ook nog hulp nodig om op het goede spoor te komen. Die hulp kan de vorm krijgen van hints of foutentherapieën. Dat kunnen zijn:

- 1 verwijzingen naar (abstracte) grammaticaregels;
- 2 verwijzingen naar ezelsbruggetjes of naar eerder geleerde, vergelijkbare constructies, die de leerling in staat stellen om het voorliggende probleem op analoge wijze op te lossen.

Voorbeelden:

Duits voorbeeld 1

Docent: Wie seid ihr dann wieder nach Hause gekommen?

Leerling: Mit ein Auto.

Docent: Mit plus ...?

Leerling: Mit plus drei.

Docent: Was ist die Wörterbuchform?

Leerling: Ein Auto.

Docent: Was ist der dritte Fall von ein Auto?

Leerling: Einem Auto.

Docent: Also?

Leerling: Mit einem Auto.

Duits voorbeeld 2

Docent: Wie seid ihr dann wieder nach Hause gekommen?

Leerling: Mit ein Auto.

Docent: Mit ein Auto? Wie war's noch: das Auto, mit ...

- Leerling: Mit dem Auto.
 Docent: Mit dem Auto, also mit ein...
 Leerling: Mit einem Auto.

In voorbeeld 2 heeft de leerling *mit dem Auto* als vaste, idiomatische uitdrukking geleerd.

Engels voorbeeld 1

- Leerling: It was late and when I went home I have forgot my jacket. So I had to go back.
 Docent: When you went home you *have forgotten* your jacket?
 Leerling: Yes.
 Docent: *Have forgotten?* Present perfect or simple past?
 Leerling: Erm ...
 Docent: Gebeurtenis in het verleden met of zonder gevolgen in het heden?
 Leerling: Eh ... zonder.
 Docent: Dus?
 Leerling: I forgot my jacket. So I had to go back.

Engels voorbeeld 2

- Leerling: It was late and when I left home I have forgot my jacket. So I had to go back.
 Docent: As you left home you *have forgotten* your jacket?
 Leerling: Yes.
 Docent: When I left home I ... At that moment I ...
 Leerling: I forgot my jacket. So I had to go back.

Het ezelsbruggetje voor de simple past is: 'als je er *at that moment* bij kunt denken, dan simpele vormen (NIET *has/have ...ed*) gebruiken'.

Ook in schriftelijke vorm zijn zulke hints mogelijk. Voorbeelden, hier vormgegeven als opmerkingen die de docent tussen vierkante haken [...] invoegt in een door de leerling ingeleverd tekstbestand:

Duits voorbeeld 1

Wir sind dann mit ein Auto [mit + ...?] nach Hause gekommen.

Duits voorbeeld 2

Wir sind dann mit ein Auto [vgl. das Auto – mit d... Auto] nach Hause gekommen.

Engels voorbeeld 1

When I left home I have forgotten [present perfect?] my jacket, so I had to go back.

Engels voorbeeld 2

When I left home I have forgotten [at that moment I ...] my jacket, so I had to go back.

Uiteraard kunnen zulke hints ook met de hand op papieren documenten bij de gemaakte fouten geschreven worden, als daarvoor ruimte gelaten is.

14.5 Grammatica toetsen

14.5.1 Grammatica apart toetsen

Als grammatica apart als deelvaardigheid getoetst wordt, kun je talige en metatalige beheersing toetsen. Dat laatste betekent dat je van de leerling vraagt om regels, paradigma's, rijtjes en dergelijke te (re)produceren. Dat was vroeger in het vto heel gebruikelijk, maar sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw wordt alleen of bijna alleen nog maar toepassing, dus talige beheersing, gevraagd. Meestal gebeurt dat schriftelijk en vormgericht (heel vaak in invulzinnen). In paragraaf 14.2.2 *Beheersingsniveaus* is betoogd dat dit als een laag beheersingsniveau beschouwd moet worden. Het is de vraag wat de leerling er buiten de school mee kan; daar vult hij zelden gatenzinnen in. Het is goed mogelijk (maar minder gebruikelijk) om tijdsdruk en tempodruk als toetsconditie (parameter) toe te voegen, bijvoorbeeld: de leerling krijgt een beperkte tijd voor de toets, met aftrekpunten voor de items die hij niet gehaald heeft. Bij toetsafname via de computer kan de gemiddelde tijd per item geregistreerd worden.

Uiteraard kan grammatica ook mondeling getoetst worden. De leerling krijgt bijvoorbeeld als opgave:

Je hoort telkens een zin. Zeg in de spreekpauze daarna de zin in het enkelvoud.
 Voorbeeld: The boys are smoking in the backyard. – The boy is smoking in the backyard.

- 1 The girls are repairing a bicycle.
- 2 The pupils have forgotten the time.
- 3 The workers don't work much.
[enzovoort]

Zo'n toets moet individueel of in een talenpracticum afgenomen worden. Om praktische redenen gebeurt dat weinig. Misschien gaat dit in de nabije toekomst makkelijker via de computer, als de multimediatechniek en de spraakherkenning voortschrijden en de scholen beter van die techniek voorzien raken.

In de toetsing kan grammatica gecombineerd worden met (productieve) woordkennis, bijvoorbeeld als (een deel van) de opgave vertaald moet worden:

Vul in.
(onze kennissen) Wir wollen mit _____ nach Hamburg.

Hierbij moet je woordkennis (lexicale kennis) apart tellen en wegen. Stel dat de leerling niet op het woord *Bekannte(n)* kan komen en grammaticaal correct, maar lexicaal niet (helemaal) correct, opschrijft *mit unseren Freunden*, dan moet je daar een oplossing voor hebben in je beoordelingsinstrument. Spelling (of bij mondelinge toetsing: uitspraak) speelt altijd mee, ook als die niets met grammatica te maken heeft. Wat doe je bijvoorbeeld met *mit unseren Bekanten* in plaats van *Bekannten*? Zulke fouten kun je meetellen of niet; als je ze meetelt, kun je ze relatief minder gewicht geven. Is je cursus vooral op mondelinge vaardigheden gericht maar toets je om praktische redenen schriftelijk, dan is er reden om je spellingfouten helemaal niet mee te tellen. Bedenk dan overigens wel, dat mondelinge beheersing (door de tempodruk) moeilijker is dan schriftelijke.

14.5.2 Grammatica geïntegreerd toetsen

Grammatica kan natuurlijk net als elke andere deelvaardigheid als aspect van een vaardigheid, meestal schrijf- of gespreksvaardigheid, getoetst en beoordeeld worden. Het getoetste beheersingsniveau is dan hoger, namelijk 4 (schriftelijk) of 5 (mondeling), in de indeling van paragraaf 14.2.2 *Beheersingsniveaus*. Dit is uiteraard het beheersingsniveau waaraan de leerling buiten de school iets heeft. Ook bij een receptieve vaardigheid, vooral lezen, kan naar de betekenis(nuance) van een grammaticale structuur gevraagd worden, bijvoorbeeld van een Engelse *tense*, de Duitse *Konjunktiv* in de indirecte rede, een Franse *subjonctif*.

Meestal worden grammaticale fouten als afzonderlijk aspect van een bepaald gewicht voorzien, in een bepaalde verhouding tot fouten in andere aspecten. Een gebruikelijke weging bij schrijfvaardigheid is een verhouding van 4:2:1 voor respectievelijk woordfouten, grammaticafouten en spellingfouten, omdat een fout woord gemiddeld eerder tot misverstand leidt dan een foute woordvorm c.q. woordvolgorde of een spelfout. Bij gespreks- en spreekvaardigheid is het niet goed mogelijk grammaticafouten te tellen; daarbij moeten indrukscijfers gegeven worden voor woordgebruik, grammatica en uitspraak, die een vergelijkbare weging krijgen.

Lastig zijn de grensgevallen tussen woord- en grammaticafouten. Een voorbeeld: is het geslacht van zelfstandige naamwoorden (*le/la, der/das/die*) een grammaticale of een lexicale kwestie? Traditioneel rekende men dit vraagstuk tot de grammatica, omdat er voor een deel van de zelfstandi-

ge naamwoorden grammaticale geslachtsregels te geven zijn. Maar die regels worden in het vto niet of nauwelijks meer onderwezen. Veel ervan gelden maar voor weinig woorden en lonen daarom niet de moeite. Geslachten worden tegenwoordig lexicaal geleerd, met de zelfstandige naamwoorden mee. Je zou geslachtsfouten dus als lexicale fouten moeten rekenen. Maar wat de weging betreft lijkt dat weer niet evenwichtig: zulke geslachtsfouten storen de communicatie nauwelijks. Wat dat betreft kun je ze dus toch beter bij de grammaticale fouten rekenen.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsen*.