

Grrrr die grammatica!

Angelique van Akkeren (AF) Hoe kan het leren van Franse grammatica effectiever én leuker?



**16
juni
2012**

Naam: Angélique van Akkeren
Studentnummer: S1038396
E-mail: A.vanAkkeren@marnixcollege.nl
Titel: 9SOE.PRAKTwss1038396

Praktijkonderzoek

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Voorwoord.....	5
Hoofdstuk 1 – Inleiding.....	6
1.1 De verlegenheidssituatie	6
1.2 De doelstelling van het onderzoek	6
1.3 De centrale vraagstelling	6
1.4 Onderzoeksvragen	7
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader.....	8
2.1 De geschiedenis van het grammaticaonderwijs	8
2.2 De functie van het grammaticaonderwijs?	8
2.3 De eisen die gesteld worden aan de leerlingen in klas 2	10
2.4 Good practices: het leren van grammatica.....	11
Hoofdstuk 3 – Opzet.....	13
3.1 Aard van het onderzoek.....	13
3.2 Stappen in dit onderzoek.....	13
3.3 Doelgroepen	13
3.4 Communicatie	14
3.5 Meetinstrumenten.....	14
3.6 Documenten	14
3.7 Onderzoekperiode.....	15
3.8 Triangulatie	15
Hoofdstuk 4 – Resultaten	16
4.1 Het huidige grammaticaonderwijs.....	16
• De opbouw van de grammatica in de methode	16
• Op welke wijze gaan de docenten Frans hiermee om?	16
• Hoe waarderen de docenten (van de sectie Frans) van het Marnix College het grammaticaonderwijs?	17
• Van welke handelingsverlegenheid is sprake bij docenten die grammaticaonderwijs geven?	18
• Over welke grammaticale kennis beschikken de leerlingen van A2b?	18
• Hoe waarderen de leerlingen van A2b het grammaticaonderwijs?	20
• Wat is de visie van het Marnix College op het onderwijs?	23

4.2	Wat zijn de mogelijke en wenselijke aanpassingen aan het grammaticaonderwijs van klas 2?	23
	• Welke onderdelen van de Franse grammatica ervaren de leerlingen als moeilijk?	23
	• Welke onderdelen van de Franse grammatica ervaren de docenten als moeilijk?	24
	• Wat hebben de leerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?	24
	• Wat hebben de zorgleerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?	24
	• Wat hebben de docenten nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?	25
4.3	Welke resultaten levert het aangepaste grammaticaonderwijs op voor A2b?	25
	• Welke resultaten behalen de leerlingen in A2b in vergelijking met de resultaten van onderzoeksvraag 1?	25
4.4	Hoe ervaren de leerlingen van A2b een andere manier van aanpak?	28
	• Hoe ervaren de docenten Frans een andere manier van aanpak?	30
Hoofdstuk 5 – Discussie		32
5.1	Nulmeting	32
5.2	Veranderende eisen	33
5.3	Lessenserie	33
5.4	Tweede meting	34
5.5	Aanbevelingen	34
5.6	Suggestie voor verder onderzoek	35
Literatuur		36
Bijlagen		39
1.	Interviews met docenten	39
2.	Interviews met leerlingen - nulmeting	39
3.	Interviews met leerlingen – nieuwe aanpak	39
4.	Stellingen van Kwakernaak	39
5.	Schrijfpdracht nulmeting	39
6.	Schrijfpdracht nieuwe aanpak	39
7.	Toetsen nulmeting	39
8.	Toetsen nieuwe aanpak	39
9.	Logboek PGO	39
10.	Lessencyclus studiewijzer	39

11.	ELO-opdrachten (selectie)	39
12.	Foto's van de lessen	39

Samenvatting

‘Grammatica is niet leuk.’

‘Grammatica is wel nodig.’

Dat werd gezegd door de leerlingen van A2b aan het begin van dit onderzoek. In dit praktijkonderzoek is getracht om deze twee uitersten bij elkaar te brengen. Het onderzoek is gestart vanuit de volgende centrale vraagstelling: “Hoe kan het werken aan een beter begrip van de Franse grammatica in klas A2b ervoor zorgen dat de leerlingen de grammatica kunnen toepassen en meer plezier beleven aan het onderwijs in de Franse taal?”

Om dit te bewerkstelligen is eerst antwoord gezocht, in de literatuur en onder de docenten, op de vraag wat de functie is van grammaticaonderwijs. Over de functie was de gelezen literatuur tamelijk eenduidig: Het verwerven van een tweede taal is veel moeilijker dan het leren van de moedertaal. Het grammaticaonderwijs in de tweede taal is nodig om bewustwording te creëren op het gebied van grammaticale verschillen tussen moedertaal en tweede taal, schrijven Booij (n.d.) en Van der Heijden (2000). Het leren van de grammatica is nodig voor de basiskennis, de vaardigheid om procedures uit te voeren (Van Werkhoven, n.d.). Omdat de rol van de leerlingen in deze fase passief is en de leerlingen fragmentarisch leren, zullen de leerlingen niet veel motivatie vinden in het leren (Burnett, Pillay & Dart, 2003). In dit onderzoek is naar een manier gezocht om deze fase, waarin de taalregels geautomatiseerd worden, voor de leerlingen effectiever en aantrekkelijker te maken. Deze automatiseringsfase moet gezien worden als een opstap naar het toepassen van geleerde kennis in nieuwe situaties (Westhoff, 2008).

Een conclusie van dit onderzoek was al heel gauw dat het in het onderwijs aan de tweede klassen van het Marnix College ontbreekt aan de mogelijkheid voor leerlingen om hun kennis toe te passen, om daadwerkelijk te communiceren en te handelen met taal. Door communicatie in de doeltaal ontdekken leerlingen de leemtes in hun kennis waardoor een natuurlijke behoefte ontstaat aan uitbreiding van grammaticale kennis (Westhoff, 2008). Bovendien sluit onderwijs dat zich meer richt op de communicatie, meer aan op de ERK-eisen en het doeltaal-voertaalprincipe.

Het beleid van de school is erop gericht meer gebruik van de ELO te maken en om digitaal materiaal als didactisch instrument in te zetten. Daarvoor is gebruik gemaakt van de Elektronische Leeromgeving (ELO) waarop de leerlingen konden trainen met de grammatica. Als aanvulling daarop is de grammatica in de lessen, na een klassikale introductie, in spelvorm aangeboden. Een conclusie van het onderzoek is dan ook dat een ELO-aanpak een positief effect heeft op het leerproces. Doordat het aantal wekelijkse leermomenten wordt uitgebreid, en door het inzicht dat de docent krijgt in het leerproces van de leerlingen. Deze aanpak wordt daarom aanbevolen voor de toekomst. Wel met de boodschap dat dit oefenen in grammatica als opstap moet dienen voor een groter doel: communicatie.

Voorwoord

‘Grrrr die grammatica.’

Tja, dat is wat een heleboel leerlingen denken. En dat is wat ik er zelf ook van dacht als leerling in klas twee. Opgegroeid ben ik in de grammaticaal-vertaaltperiode. Ik heb zelf rijtjes dezelfde structuren mogen invullen over “la famille Duval” met Pierre et Monique uit de methode “On parle français”. Volgens de literatuur was ik dus druk bezig met leren 1, of het lagere orde leren (Van Werkhoven, n.d.; Ebbens & Etteken 2009). Vreselijk vond ik het. En ik kon geen woord Frans uit mijn mond krijgen. Het enige Frans dat ik sprak, waren de melige conversaties die ik samen met broer voerde in de trant van ons schoolboek. Een dergelijke gesprek klonk bijvoorbeeld zo:

“Raymond, tu es dans la salle de bains?”

“Non Angélique, je ne suis pas dans la salle de bains!”

“Tu es dans la cuisine?”

“Non, je ne suis pas dans la cuisine!”

Affijn, ik besloot het Frans uit mijn pakket te gooien. Maar, eerlijk is eerlijk, op 16-jarige leeftijd ging ik in een bar op een camping werken en daar kon ik toch echt uit de voeten met hetgeen ik geleerd had.

Mijn eerste Franstalige contact met een Frans boertje uit de

omgeving verliep nog wat stroef. Dat kan ook met een cultuurschok te maken hebben: hij bestelde een *Ricard*. Om 11 uur ’s morgens. Al gauw werd mijn Frans beter en zag ik hele pagina’s uit mijn schoolboeken in mijn hoofd verschijnen. Wonderlijk was dat wel. Want zo gemotiveerd had ik niet boven die pagina’s gehangen in de voorgaande jaren. Toen ik vervolgens ook nog een leuke Franse jongen uit de omgeving leerde kennen, was mijn liefde voor het Frans geboren. En wat wilde ik toen graag begrijpen wat hij zei! Ik wilde zonder fouten spreken en wat moest ik met zijn brieven die ik niet snapte en niet kon beantwoorden? Ik ging hard aan de slag om het Frans onder te krijgen. Want, zeg nou zelf, welke verliefde puber wil de hulp inroepen van zijn of haar moeder bij het lezen en beantwoorden van liefdesbrieven? Al doende is bij mij de Franse taal binnen gekomen. Ondanks mijn aversie tegen regels. Was ik ook zover gekomen als ik niet drie jaar lang met Pierre et Monique in de weer was geweest? Jongens en meisjes uit A2b, ik wens jullie het geluksgevoel dat je bekruipt als je ontdekt dat je een echt gesprek kunt gaan voeren. Daar doen we het met z’n allen voor.

Overigens is het gevoel ‘Grrrr die grammatca!’ de laatste maanden ook nog wel boven komen drijven. Op momenten dat ik echt vast zat met mijn onderzoek, slapeloze nachten had, de juiste woorden niet kon vinden, niet meer wist wat ik wilde analyseren, de juiste woorden niet kon vinden, mijn computer mij in de steek liet, en er leerlingen ziek waren waardoor interviews niet door konden gaan.

Dank jullie wel, familie van me. Jullie hebben maandenlang met een echtgenote en een moeder doorgebracht die jullie, op al jullie vragen, wezenloos aankeek. Zij verkeerde op die momenten in grammaticale sferen. Dank jullie wel collega’s die mij zo goed bij hebben gestaan. Alleen al door soms lekker mee te zuchten. Dank jullie wel leerlingen uit A2b. Wat had ik zonder jullie moeten beginnen? Dank jullie wel, medestudenten. Zonder jullie adviezen, hulp en zonder de lol die we hadden, had ik het nooit gered. Dank jullie wel docenten van Windesheim voor jullie wijsheid en ondersteuning. Dat geldt in het bijzonder voor Miriam Limpens en Marijke Ruijs. En dank jullie wel, Pierre et Monique. Jullie waren erbij toen ik mijn eerste Franse stapjes zette.

Angélique van Akkeren, 16 juni 2012



Figuur 1: La famille Duval

Hoofdstuk 1 – Inleiding

De school

Het Marnix College is een oecumenische school voor mavo, havo, atheneum en gymnasium. Er is ook een tweetalige afdeling voor atheneum en gymnasium. Ik geef hier reeds 15 jaar les in de Franse taal aan de klassen 1, 2 en 3 op alle afdelingen.

1.1 De verlegenheidssituatie

Op school wordt geconstateerd dat leerlingen moeite hebben met de Franse grammatica. In de brugklas gaat het met veel leerlingen nog aardig goed, maar vanaf klas 2 worden problemen zichtbaar. Docenten hebben het idee dat ook de motivatie voor het vak in die klas afneemt. Dit uit zich bijvoorbeeld in minder belangstelling tijdens de les en minder aandacht voor het huiswerk. De leerlingen lijken met name moeite te hebben met het leren van de grammaticaregels, de rijtjes uitzonderingen op die regels, en het leren van de werkwoordenvervoegingen. Ook het toepassen van de grammatica in spreek- en schrijfvaardigheid levert problemen op.

De eindexameneisen zijn door het ministerie aangescherpt (College voor Examens, 2011) en leerlingen op het vwo doen – naast het Engels – examen in een tweede vreemde taal. Dat betekent dat meer leerlingen Frans als examenvak zullen gaan kiezen. Die situatie roept de volgende vragen op: Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen beter kunnen voldoen aan de eisen van het examen? Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat daarbij ook aangesloten wordt bij het Europees Referentiekader dat omschrijft wat leerlingen moeten kunnen? Hoe sluit de gebruikte methode op deze eisen aan? Wat is er nodig om ervoor te zorgen dat leerlingen de parate grammaticale kennis ook functioneel gebruiken en begrijpen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008)? Kan hierbij rekening gehouden worden met de verschillen tussen leerlingen, met hun sterke punten en hun zwakke punten? Op welke wijze kunnen wij de leerlingen motiveren om grammatica te leren en toe te passen in schrijfopdrachten? Welke speciale aandacht is op dit gebied nodig voor taalzwakke, dyslectische leerlingen, leerlingen met een zwak werkgeheugen of geringe concentratie, of leerlingen met ASS? En, tot slot, hoe kunnen de docenten Frans op het Marnix College ervoor zorgen dat de overgang van de eerste klas een naar de tweede klas vlot verloopt?

1.2 De doelstelling van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is een aanpak te vinden om het begrip van de Franse grammatica te verbeteren bij leerlingen uit A2b. Daarnaast wordt gezocht naar werkwijzen waarbij leerlingen de Franse grammatica ook kunnen toepassen en al doende meer plezier kunnen beleven aan het onderwijs in de Franse taal. Het uiteindelijke doel zal zijn een aanpak te vinden die in alle tweede klassen bij het vak Frans kan worden toegepast.

1.3 De centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling is als volgt geformuleerd: “Hoe kan het werken aan een beter begrip van de Franse grammatica in klas A2b ervoor zorgen dat de leerlingen de grammatica kunnen toepassen en meer plezier beleven aan het onderwijs in de Franse taal?”

1.4 Onderzoeksvragen

1. Hoe ziet het grammaticaonderwijs in klas A2b er op dit moment uit?

1. Wat is de functie van het grammaticaonderwijs?
2. Op welke wijze wordt de grammatica in de methode opgebouwd?
3. Op welke wijze gaan de docenten Frans hiermee om?
4. Over welke grammaticale kennis beschikken de leerlingen van A2b?
5. Hoe waarderen leerlingen het grammaticaonderwijs?
6. Hoe waarderen de docenten van de sectie Frans van het Marnix College het grammaticaonderwijs?
7. Wat is de visie van het Marnix College op het onderwijs?
8. Van welke handelingsverlegenheid is sprake bij docenten die grammaticaonderwijs geven?

2. Welke aanpassingen aan het grammaticaonderwijs van klas 2 zijn mogelijk en wenselijk?

1. Aan welke eisen moeten de leerlingen in klas 2 voldoen?
2. Welke good practices zijn te vinden in de literatuur voor het effectief leren van grammatica, als onderdeel van een taal?
3. Welke onderdelen van de Franse grammatica ervaren de leerlingen als moeilijk?
4. Welke onderdelen van de grammatica ervaren de docenten als moeilijk?

3. Hoe ziet een mogelijke invulling van aangepast grammaticaonderwijs voor klas 2 eruit?

1. Wat hebben de leerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs?
2. Wat hebben de zorgleerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs?
3. Wat hebben de docenten nodig bij het grammaticaonderwijs?
4. Welke aanpak wordt op basis van deze vragen gekozen?

4. Welke resultaten levert het aangepaste grammaticaonderwijs op voor A2b?

1. Welke resultaten behalen de leerlingen in A2b in vergelijking met de resultaten van onderzoeksvraag 1?
2. Hoe ervaren de leerlingen van A2b een andere manier van aanpak?
3. Hoe ervaren de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften een andere manier van aanpak?
4. Hoe ervaren de docenten Frans een andere manier van aanpak?

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader

In het Nederlandse onderwijs krijgen de leerlingen al vroeg te maken met het leren van talen. Zij beginnen op de basisschool met het leren van het Engels en op de middelbare school komen daar op de meeste scholen nog Frans en Duits bij. Op het Marnix College wordt begonnen met het leren van de Franse taal in klas één. De docenten op het Marnix College hebben de indruk dat de leerlingen in deze klas gemotiveerd zijn om de taal te leren. Ook hebben zij het gevoel dat de motivatie in klas twee vervolgens minder is.

In Europa is het Common European Framework (CEF) ontwikkeld om zo te bepalen wat de niveaus zijn van de vreemde taalleerders en waaraan zij moeten voldoen. Over de eisen die aan de beheersing van grammatica gesteld kunnen worden, is nog veel verschil van mening, evenals over de rol en het belang van grammatica in het vreemdetalenonderwijs. Nadat de geschiedenis van het grammaticaonderwijs in vogelvlucht aan de orde is gekomen, zal in dit theoretisch kader antwoord worden gezocht op de vragen wat de functie is van het grammaticaonderwijs (onderzoeksvraag 1.1) en aan welke eisen de leerlingen in klas moeten voldoen op het gebied van grammatica (onderzoeksvraag 2). Ook worden good practices gezocht in de literatuur voor het leren van grammatica, als onderdeel van een taal (onderzoeksvraag 2.2).

2.1 De geschiedenis van het grammaticaonderwijs

Er zijn veel verschillende manieren om een taal te leren ("Talenexpo", 2012). In de 18e en de 19e eeuw richtten de "instituteurs" van de Franse scholen zich in hun onderwijs vooral op praktisch taalgebruik: het naspreken en uit het hoofd leren van dialogen, zinnen, uitdrukkingen en woorden. Op dat "papegaaien" werd vaak neergekeken. Aan het eind van de 18^e eeuw ontstond de grammatica-vertaalmethode. Bij deze methode wordt vooral grammatica geleerd en moeten teksten vertaald worden van of naar de moedertaal. Spreken en luisteren komen weinig aan bod ("Wat is toegepaste taalwetenschap?", n.d.; Van der Heijden, 2000; Kwakernaak, 2011). Bij de oprichting van de hbs (vanaf 1863) bleek deze methode voor leraren in de vreemde talen heel aantrekkelijk. Deze aanpak werd doelmatiger en overzichtelijker gevonden dan de methode van de "instituteurs" en voor velen was het onderwijs in het Latijn, waar ook veel nadruk lag op grammatica en vertalen, het lichtende voorbeeld. De opvatting was dat grammatica de basis van de taal was. Je kon immers geen zin maken zonder grammatica ("Talenexpo", 2012). Aan de andere kant van het spectrum staat de communicatieve methode. Uitgangspunt bij die methode is dat leerders regels onbewust zullen leren als er genoeg aanbod is. In een communicatieve omgeving zal dus veel geluisterd en gesproken worden, maar worden grammaticaregels nooit expliciet geleerd ("Wat is toegepaste taalwetenschap", n.d.). Bij de audio-linguale methode ten slotte is er geen sprake van een expliciete grammatica instructie. Deze instructie is gericht op het onthouden van de vorm en houdt in dat taalleerders een voorbeeld van een correcte zin met een bepaalde constructie krijgen aangeboden. "Substitution drills", complete betekenisvolle zinnen, worden net zo lang herhaald tot deze spontaan toegepast kunnen worden ("Audio-lingual method", n.d.; Van der Heijden 2000).

2.2 De functie van het grammaticaonderwijs?

In deze paragraaf komt eerst de van grammaticaonderwijs in de moedertaal aan de orde waarna de functie van grammaticaonderwijs in de vreemde talen aan de orde zal komen.

De moedertaal. Bij het bepalen van de functie van grammaticaonderwijs in de vreemde taal is het wenselijk eerst te beoordelen wat de functie is van grammaticaonderwijs in de moedertaal. Grammaticaonderwijs in de moedertaal is nodig voor het onderwijs in de vreemde talen. Het verwerven van de moedertaal gaat zeer snel: in het zesde jaar beheerst het kind de grammatica van de moedertaal. Alleen het vocabulaire is dan nog niet erg groot. Het verwerven van een tweede taal (vaak beginnend op 12-jarige leeftijd) is veel moeilijker. Het is daarbij nodig zich bewust te worden

van de grammaticale verschillen tussen moedertaal en tweede taal (Booij, n.d.; Van der Heijden, 2000).

In het taalonderwijs worden de leerlingen zich bewust gemaakt van hun impliciete kennis over taal. Leerlingen moeten gewend zijn om over taal te denken en te spreken, om bewust te kunnen werken aan de uitspraak, woordenschat, een andere zinsbouw, een andere spellingwijze, enzovoort (Expertisecentrum Nederlands, n.d.; Van der Heijden, 2000). Het leren van grammaticale noties kan het best gebeuren aan de hand van de moedertaal, omdat de leerling die het beste kent (Booij, n.d.).

Tweede taalverwerving. Het simpele feit dat leerders van een tweede taal al een taal in hun bagage hebben, heeft invloed op de tweede taal (Van der Heijden, 2000; “Wat is toegepaste taalwetenschap?”, n.d.). Hun eerste taal kan de verwerving van de tweede taal verstoren, waardoor aanvullende grammaticale instructie vereist is (Digidact, n.d.). Sommige fouten die zij maken zijn te herleiden tot hun eerste taal (transfer). Bijvoorbeeld een leerder van het Frans die zegt: *je mange le*. In het Nederlands blijft het lijdend voorwerp op haar plaats (ik eet het koekje), ook als het een persoonlijk voornaamwoord is: ik eet het. In het Frans komt in dat geval het persoonlijk voornaamwoord vóór het werkwoord: *je le mange*. Een Nederlandse leerder past de Nederlandse regel toe op het Frans (transfer), ook als dit niet juist is (“Wat is toegepaste taalwetenschap?”, n.d.).

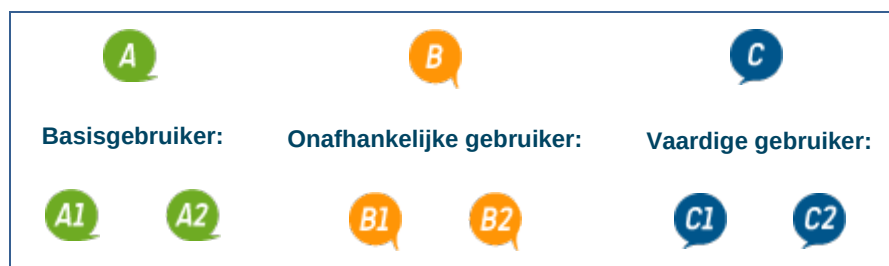
Skehan (1998, zoals geciteerd in Westhoff, n.d.) onderscheidt bij het correct en begrijpelijk uitvoeren van taaluitingen twee kennissystemen: het exemplar-based system en het rule-based system. Het eerste systeem houdt in dat er chunks, vaste wendingen, gebruikt worden, die te maken hebben met inhoud en betekenis. Het tweede systeem bevat de kennis die we hebben opgebouwd over regelmatigheden in de taal, zoals kennis over grammatica en syntaxis. Aandacht voor het ene kennissysteem gaat altijd ten koste van het andere. Gebruik van beide kennissystemen tegelijkertijd kan leiden tot overbelasting van het werkgeheugen. Beginnende taalleerders steken daarom volgens DeKeyser (2005, zoals geciteerd in Westhoff, n.d.) vooral energie in het opbouwen van dat type kennis dat het mogelijk maakt om betekenis te begrijpen en te produceren. Pas als dat zo moeiteloos verloopt dat er capaciteit in het werkgeheugen overblijft, wordt er naar grammaticale regels gekeken. Volgens het CEF of Europees Referentiekader (ERK) treedt dit moment aan bij niveau B2. Op dat niveau wordt er voor het eerst gesproken over bewust gebruik van de taal. Voor die tijd wordt er vooral gebruik gemaakt van chunks (A1, A2 en B1) en worden vooral bij de niveaus A1 en A2, de niveaus die gelden voor de atheneum 2 klas uit dit onderzoek, grammaticale fouten getolereerd. De vraag is hoe naar bewust gebruik van de taal toe gewerkt kan worden zonder expliciete oefening in grammaticaregels (De Bot, Lowie & Verspoor, 2005). Toch stijgen per ERK-niveau de eisen aan formele correctheid. Hierdoor kan gesteld worden dat al eerder in het leerproces naar die formele correctheid toegewerkt kan worden. De Bot, Lowie en Verspoor (2005) komen tot de conclusie dat een mix van betekenisvolle input en expliciete of impliciete instructie onthult het meest effectief is in het vreemdetalenonderwijs.

Het leren van grammaticale feiten. Bij het leren van grammatica wordt regelmatig van de leerlingen gevraagd rijtjes te leren. Daarbij kan worden gedacht aan de bijvoeglijke naamwoorden die in plaats van áchter, vóór het zelfstandig naamwoord komen. Leerlingen leren deze rijtjes veelal met moeite en met tegenzin. Uit hersenonderzoek is gebleken dat het menselijk geheugen slecht is in het leren van rijtjes (Voorwinden, 2011). Het uit het hoofd leren is het eerste niveau van leren. Een hoger niveau bestaat uit integreren en toepassen van die opgedane basiskennis: de leerling kan iets met de kennis. Het meest ideale is dat leerlingen grammatica zelf leren, omdat ze deze nodig hebben (bijvoorbeeld bij het schrijven van brieven, verhalen enz.), of de grammatica horen van hun vrienden. Kortom, in een ‘real-lifesituatie’ verblijven. Helaas is dat niet altijd mogelijk met de weinige uren die leerlingen per week en per taal hebben op hun rooster. Grammaticale feiten zullen daarom toch geleerd moeten worden (Verhallen & Verhallen, 1994, zoals geciteerd in Sebregts, 2002). In dit onderzoek wordt naar manieren gezocht waarop dit leren kan plaatsvinden (onderzoeksvraag 2.2).

2.3 De eisen die gesteld worden aan de leerlingen in klas 2

Van kennen naar kunnen. De huidige leerlingen van het VWO staan voor nieuwe uitdagingen. Sinds 2007 zijn zij verplicht naast Engels ook een van de vreemde talen Frans of Duits als examenvak te kiezen. Voor deze beide talen zijn geen kerndoelen geformuleerd, maar de kerndoelen van het vak Engels kunnen als leidraad gebruikt worden. In de kerndoelen kan de relatie gelegd worden met het Europees Referentiekader (ERK) of het Common European Framework of Reference (CEF) (Rijksoverheid, n.d.). In de kerndoelen wordt de nadruk gelegd op communicatie. En net als bij het ERK wordt er veelal gekeken naar wat een leerling kent, zonder dat daarbij een duidelijke relatie is met de te ontwikkelen competentie. Dat betekent niet dat er niets meer gekend hoeft te worden. Om de eindtermen van het examenprogramma te kunnen ‘vertalen’ in niveaus van het ERK heeft het ministerie van OCW het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) gevraagd de ontwikkeling van vreemde taal competenties te beschrijven in de vorm van taalprofielen, die vervolgens door Cito gevalideerd zijn (SLO, 2007; Europees Referentiekader, n.d.). Deze taalprofielen bestaan uit concrete, zogenoemde ‘can do-statements’: korte, kernachtige uitspraken over wat iemand kan doen in een vreemde taal. De verzameling can-do statements maakt het mogelijk voor leerlingen om, bij de start van het leerproces en op elk gewenst moment, hun individuele taalprofiel vast te stellen, en voor docenten, om de bereikte taalniveaus in hun onderwijs te relateren aan de matrix van de Europese taalniveaus.

Het ERK onderscheidt 6 taalcompetentieniveaus (van basisgebruiker tot vaardige gebruiker) en 5 domeinen (luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken, schrijven).



Figuur 2: Europees Referentiekader

Bron: Europees Referentiekader (n.d.)

In theorie wordt vaak een verschil gemaakt tussen het leren en het verwerven van een taal. Leren staat voor bewust leren van regels, van kennis over de taal. Bij verwerven gaat het om leren door het gebruik van de taal, bijvoorbeeld door contacten met mensen. Om een competent taalgebruiker te worden, zou verwerven belangrijker zijn dan leren. Het is daarom voor de ontwikkeling van functionele taalvaardigheid goed als er in het onderwijs ruimte is voor het verwerven van taal (NaB-MVT, 2004).

In de taalprofielen wordt bijvoorbeeld grammatica niet als een zelfstandig leerdoel geformuleerd. Zo wordt bijvoorbeeld over grammaticale correctheid bij taalproductie op niveau A2 gezegd dat eenvoudige constructies correct gebruikt worden. Het taalgebruik mag volgens de taalprofielen evenwel ook systematisch elementaire fouten bevatten. Op dit taalniveau is het grammaticale systeem nog niet stabiel, ongeacht de aandacht die in het onderwijs besteed wordt aan het inoefenen van grammaticale patronen (NaB-MVT, 2004).

Het PTO. Op het Marnix College wordt in de onderbouw gewerkt met een Programma van Toetsing en afsluiting voor de Onderbouw (PTO). Hierin omschrijven de verschillende secties hun

lesprogramma's. Van de docenten en leerlingen wordt verwacht dat dit hele programma gevolgd wordt.

2.4 Good practices: het leren van grammatica.

De meest ideale manier om grammatica te leren, in een 'real-lifesituatie', bestaat niet in de onderwijssituatie. Er moeten daarom andere mogelijkheden gezocht worden. Bij het beantwoorden van deelvraag 2.2 (good practices), worden eerst de verschillende theorieën besproken voor het aanleren van nieuwe stof. Voorts komen het belang van het gebruik van de doeltaal en leerstijlen aan de orde.

Fase een. Waar Burnett, Pillay & Dart, 2003 spreken van oppervlakkig leren, spreken Boekaerts en Simons (1995) over leren gericht op *beheersing* (onthouden en begrijpen). En ook Van Werkhoven (n.d.) noemt de eerste fase in zijn OBIT-indeling *beheersing* (onthouden en begrijpen) of Leren 1. Deze eerste fase is nodig voor de basiskennis. Hierbij vindt één denkstap plaats. Bij *onthouden* kan de leerling zich de kennis herinneren en kan deze terugvinden. Bij *begrijpen* kan de leerling zich de regel herinneren en in eigen woorden weergeven (Van Werkhoven, n.d.). De rol van de leerling is hierbij passief en de resultaten zijn matig omdat leerlingen fragmentarisch leren en de finesses missen (Burnett, Pillay & Dart, 2003). De leerlingen richten zich op creative speech. Dit is het regelgeleide produceren (grammatica-invuloefeningen). Doel hiervan is de toepassing van de regels te automatiseren (Westhoff, 2008).

Fase twee. In deze fase gaat het om de beklijving. De leerling heeft de intentie om betekenis te halen uit de te leren stof en om in de nieuwe kennis vervolgens verbanden aan te leggen en relaties te zoeken. Deze fase wordt ook *integreren* genoemd (Van Werkhoven, n.d.; Boekaerts en Simons, 1995; Ebbens & Ettekoven, 2005). Hier wordt de nieuw geleerde regel gecombineerd met al eerder geleerde structuren, woordenschat en chunks. De leerling hangt hier al boven de stof en doet al meer met gevoel. Er vinden meerdere denkstappen plaats (Van Werkhoven, n.d.). *Toepassen* gaat nog een stap verder. Hier past de leerling de kennis zonder geleiding en wendbaar toe in een nieuwe situatie. De denkstappen zijn niet gegeven. Dit sluit aan bij de 'can-do statements' volgens het Europees Referentiekader (Boekaerts en Simons, 1995; Ebbens & Ettekoven, 2005; Europees Referentiekader, n.d.). Van Werkhoven (n.d.) noemt deze fases samen Leren 2. In deze fase kunnen (combinaties van) chunks worden gebruikt. Dit zijn ongeanalyseerde taalfragmenten of kant en klare halfproducten, die in het taalgebruik een belangrijke rol spelen (ook bij de taaluitingen in de moedertaal) (Westhoff, 2008).

Directe instructie. Het hoofddoel van directe instructie is de benodigde basiskennis en basisvaardigheden aan te leren. Leerlingen oefenen zo om tot beheersing te komen, met een daarbij behorende motivatie. Een nadeel is dat leerlingen minder verantwoordelijk worden voor hun eigen leren (Joyce en Weil, 1992, zoals geciteerd in Ebbens en Ettekoven, 2005). Walberg & Paik (2000) spreken in hun theorie van "direct teaching" over, onder ander, huiswerkcontrole, zo nodig opnieuw uitleggen, uitleg van nieuwe stof en vaardigheden in kleine stappen, geleide oefeningen onder begeleiding van de docent, en correctieve feedback. Zij stellen dat zelfstandig gemaakte oefeningen – in de les en thuis – een grote kans geven op succesbeleving. Het maken van huiswerk van goede kwaliteit verlengt de studietijd en heeft een positief effect op de leerprestaties. Ten slotte stellen zij dat hoe meer leerlingen studeren, hoe meer zij leren. Zij noemen het ook waardevol als het geleerde gekoppeld wordt aan de wereld buiten school. Ook de leerstrategieën komen aan bod: het is belangrijk dat leerling hun eigen leren kunnen monitoren en leidinggeven. Sommige leerlingen zijn hiertoe nog niet in staat. Daardoor is het voor de docent belangrijk wat er tijdens het leren door de hoofden van de leerlingen gaat. Zo kan hen geleerd worden hoe zij hun eigen leren moeten aanpakken.

Doeltaal. Westhoff (2008) spreekt over vijf componenten die aan de orde moeten komen in het onderwijsleerproces. Hij spreekt over levensechte en functionele taken, waardoor allerlei

verschillende kenmerken van taalmateriaal automatisch meegeleerd worden. Leerlingen die alleen maar grammaticaonderwijs kregen, bleken minder te leren dan leerlingen die alleen maar input te verwerken kregen Krashen (1985, zoals geciteerd in Westhoff, 2008). Leerders die veel input krijgen, maken hun eigen regels op onnaspeurlijke wijze. De frequentie waarmee combinaties van vormkenmerken in het geheugen zijn bewerkt, spelen daarbij waarschijnlijk een belangrijke rol. Leerders die alleen maar grammatica krijgen ontbreekt het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te leiden en met de aangeboden regels kunnen ze weinig beginnen (Westhoff, 2007 a, zoals geciteerd in Westhoff, 2008). Aan te raden is een combinatie van aandacht voor inhoud (de communicatie) en incidentele aandacht voor de vorm. Het nut van grammaticaonderwijs daarin is dat het vormbewustzijn bevordert (Focus on Form – FoF). Dit in tegenstelling tot het traditionele grammaticaonderwijs dat primair gericht is op het onder de knie krijgen van bepaalde grammaticale stappen (Focus on Forms – FoFs). Hoe meer input (doeltaal-voertaal) des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale form (Westhoff, 2008).

Als leerlingen worden 'gedwongen' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze ook vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis. Door deze constatering gaan leerlingen vormgericht met input om. Dit leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Door de 'pushed' output zijn leerlingen gedwongen hun ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Daarbij is 'correctieve feedback' nodig. Een andere vereiste is dat wat leerlingen zeggen of schrijven een communicatief doel moet hebben, meer gericht op de boodschap dan op de vorm. Er moet een echte reden zijn om zich te uiten (Westhoff 2008).

Leerstijlen. In het Leermiddelenbeleidsplan van het Marnix College (2012) wordt ingezet op toekomstige instructie waarbij rekening wordt gehouden met de verschillende leerstijlen. Kolb (Dienst Beroepsonderwijs departement Onderwijs en Vorming, 2007) deelt het leerproces in bepaalde fasen in. Leerlingen hebben duidelijke voorkeuren voor bepaalde fasen. De doener is gericht op handelen, experimenten doen. De dromer is gericht op leren door demonstratie en uitleg van anderen. De toepasser is gericht op inoefenen en de denker, ten slotte, is gericht op analyseren, overdenken. Het leerproces is pas volledig als alle fasen van het proces doorlopen zijn. Als docenten op de hoogte zijn van de leerstijlen van de leerlingen, hun voorkeuren om te leren, begrijpen zij ook beter waarom een leerling iets op een bepaalde manier aanpakt. Ook kan de docent de leerling dan het best ondersteunen bij het doorlopen van een leercyclus. Het gevolg is dat de leerling dan beter tot leren in staat zal zijn. Door tijdens de lessen te variëren met de verschillende leerstijlen worden de verschillende groepen leerlingen aangesproken en kan het doorlopen van de cirkel steeds bij een andere groep beginnen. Op deze manier wordt steeds de aandacht getrokken worden van een groep leerlingen met een andere leerstijl.

Hoofdstuk 3 – Opzet

In dit onderzoek wordt gezocht naar mogelijkheden om tweedeklassers te ondersteunen bij het leren en gebruiken van de Franse grammatica. Het onderzoek hoopt een aanpak te vinden waardoor leerlingen de grammatica beter begrijpen en beter kunnen toepassen, alsook meer plezier beleven aan het onderwijs in de Franse taal. Met dat doel zijn in hoofdstuk 1 onderzoeksvragen en deelvragen, geformuleerd. In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek toegelicht. Bij de verantwoording van de opzet wordt verwezen naar de nummers van de deelvragen uit hoofdstuk 1.

3.1 Aard van het onderzoek

Dit onderzoek betreft een combinatie van een praktijkgericht onderzoek, een experiment en een ontwerpgericht onderzoek (Harinck, 2010). Het onderzoek vindt zijn start in een aantal praktijkvragen. De aanleiding voor het onderzoek is een concrete verlegenheidssituatie in klas A2b betreffende het grammaticaonderwijs. Dit onderzoek beoogt daarom in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van de praktijksituatie. Daarnaast is het een experiment. Er wordt bekeken of een nieuwe aanpak aantoonbaar tot resultaten leidt. Verder wordt onderzocht wat de problemen of behoeften van de doelgroep zijn op het gebied van grammatica-aanpak en welke middelen, materialen en methodes hierbij kunnen worden ingezet.

3.2 Stappen in dit onderzoek

Het onderzoek start met het bepalen van de functie van grammaticaonderwijs. Hiervoor is een antwoord gezocht in de literatuur (deelvraag 1.1). Vervolgens zijn de huidige problemen geanalyseerd (deelvragen 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7 en 1.8). Hiervoor zijn waarnemingen gedaan van de doelgroepen. Op basis van de uitkomsten van deze waarnemingen is een lessencyclus ontworpen (deelvraag 3.4). Deze lessencyclus is uitgevoerd en geëvalueerd met gebruikmaking van enquêtes onder en interviews met de betrokkenen. De prestaties van de leerlingen zijn geanalyseerd. Dit alles komt samen in een aantal conclusies en aanbevelingen voor de toekomst. Tijdens het onderzoek zijn de bevindingen genoteerd in een logboek, waarin de belangrijkste stappen en beslissingen zijn omschreven en beargumenteerd.

3.3 Doelgroepen

De doelgroep van dit onderzoek is klas A2b, een tweede klas atheneum (N=30). Daarnaast zijn ook de beide parallelklassen, A2a (N=28) en A2c (N=26), in het onderzoek betrokken. In eerste instantie was dat niet de opzet. Het zou dan echter bij een quasi-experiment blijven. Gekozen is daarom voor een zuiver experiment. Dit maakt het mogelijk te bepalen of de aanpak aantoonbaar tot resultaten leidt. De klassen A2a en A2b vormden een controlegroep. Zij kregen de grammatica op een ongewijzigde wijze aangeboden. Deze klassen hebben les van verschillende docenten. In beide klassen is geen sprake van zorgleerlingen. De resultaten van de repetities van deze klassen zijn vergeleken met de resultaten van klas A2b. Door ziekte of afwezigheid van leerlingen wijkt het aantal personen soms af.

Verder zijn er docenten (N=4), een remedial teacher (N=1) en de plaatsvervangend rector (N=1) in het onderzoek betrokken (zie bijlage 1). In gesprekken met hen (deelvragen 1.3, 1.6, en 1.8) is hun waardering voor het huidige grammaticaonderwijs aan de orde gekomen en zijn de wensen en de handelingsverlegenheid besproken. Ook is aan deze groep docenten gevraagd te reageren op citaten die het grammaticaonderwijs betreffen (zie bijlage 4). Deze citaten betreffen de manier van aanbieden van grammaticaregels (Kwakernaak, 2009).

Van klas A2b zijn twee groepen leerlingen geïnterviewd (deelvraag 1.5). Groep één (N=4), bestaande uit twee jongens en twee meisjes. Deze leerlingen zijn gekozen op grond van hun resultaten. Er is gekozen voor een sterker presterende jongen en een sterker presterend meisje (gemiddeld cijfer

boven een 7,0) en een zwakker presterende jongen en een zwakker presterend meisje (gemiddeld cijfer onder een 6,0). Groep twee wordt gevormd door alle zorgleerlingen in A2b (N=6). Het betreft hier dyslectische leerlingen (N=4), een leerling met PDD-NOS (N=1) en een leerling met ADHD (N=1).

3.4 Communicatie

Bij de start van dit onderzoek is aan de leerlingen uit A2b uitgelegd waarom de grammatica-aanpak gewijzigd gaat worden. Hun mening werd gevraagd door middel van vragenlijsten en interviews (deelvraag 1.5). Voor de interviews (zie bijlage 2) zijn er leerlingen geselecteerd (zie punt 3.3). Aan hen is gevraagd of zij daartoe bereid waren. De betrokken collega's zijn op de hoogte gehouden door middel van tussentijdse resultaten en het uiteindelijke onderzoeksresultaat.

3.5 Meetinstrumenten

Tweemaal werd er een enquête uitgevoerd onder alle leerlingen van A2b. De eerste enquête diende als nulmeting (deelvragen 1.5, 2.3, 3.1 en 3.3), de tweede meting als meting van de nieuwe aanpak (deelvragen 2.3, 4.2, 4.3 en 4.4). Deze enquêtes inventariseerden hoe leerlingen uit A2b denken over het huidige grammaticaonderwijs en over de nieuwe aanpak.

Interviews vonden plaats met leerlingen van de doelgroepen (bijlage 1 en 3). Ook hier is weer sprake van een nulmeting en een meting 'nieuwe aanpak'. De nulmeting zocht antwoord op de deelvragen 1.5, 2.3, 3.1 en 3.2. Om antwoord te vinden op de deelvragen 2.3, 4.2 en 4.3 werd na uitvoering van de aangepaste lessencyclus een meting 'nieuwe aanpak' verricht.

Observaties zijn in een logboek bijgehouden (deelvragen 2.3, 3.1, 3.2, 4.2 en 4.3; zie bijlage 9). In dit logboek zijn ook de ervaringen van de docent en de reacties van de leerlingen opgenomen waar het gaat om het werken op de ELO.

Repetities, SO's en brieven zijn tweemaal gebruikt als meetinstrument: als nulmeting en als meting 'nieuwe aanpak' (deelvragen 1.4 en 4.1). Bij de analyse van de toetsen is gebruikt gemaakt van de indeling in verschillende fases van leren: *onthouden* en *begrijpen*, oftewel *beheersing*, en *integreren* en *toepassen* (APS, n.d.; Werkhoven (n.d.); Boekaerts en Simons, 2003, zoals geciteerd in Ebbens & Ettekhoven, 2005). Na bestudering van de literatuur, het onderzoek van de toetsen, en de lesaanpak op school, kon geconcludeerd worden dat de aandacht zich voornamelijk op het onderdeel *beheersing* richt. Dat werd ook bevestigd door de heer DeNijs van het APS (persoonlijk gesprek, gevoerd op 16 mei 2012). Integreren komt in de vertaalopdrachten voorzichtig voor. Doordat er echter ook veel kant-en-klare chunks en expressions geleerd en overhoord worden, gaat het bij deze opdrachten voor een groot deel nog om *begrijpen*. Bij de analyse van de toetsen is daarom gekozen voor een tweedeling: *beheersing* en *beheersing/integreren*. Bij de analyse van de brieven is al meer sprake van *integreren*. Daarom is daar de analyse wel gericht op *integreren*.

Een afweging is gemaakt welke grammaticale fouten beoordeeld zouden worden. Er is voor gekozen het onderzoek te beperken tot de twee hoofdstukken die in de periode van het onderzoek behandeld zijn in de klas. Eerder geleerde grammatica is buiten beschouwing gelaten om te voorkomen dat het onderzoek vertroebeld wordt.

Onder de leerlingen van de parallelklassen zijn geen enquêtes en interviews afgenomen. Van hen zijn alleen de resultaten van de repetities in het onderzoek betrokken. Om de resultaten van de nieuwe lesaanpak te meten, zijn de resultaten van A2b vergeleken met die van de parallelklassen.

3.6 Documenten

Voor het beantwoorden van de deelvragen is de literatuur bestudeerd (deelvraag 2.2). Voor deelvraag 2.1 betrof dat ook het Europees Referentiekader (Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, 2004). Andere documenten die zijn gebruikt voor dit onderzoek waren de gebruikte

lesmethode (deelvraag 1.2), het leermiddelenbeleidsplan van het Marnix College (2012) (deelvraag 1.7) en het Programma van Toetsing en afsluiting voor de Onderbouw (PTO)(deelvraag 2.1).

3.7 Onderzoeksperiode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode maart – juni 2012. De lessencyclus nam bij beide hoofdstukken 5 weken en 10 lessen in beslag.

3.8 Triangulatie

Voor dit onderzoek is om de betrouwbaarheid te vergroten, gekeken vanuit verschillend perspectief: vanuit de school, de docenten, de leerlingen en vanuit de resultaten. Triangulatie is ook in de variatie van instrumenten (enquêtes, interviews, logboeken, observaties, documentanalyse) gewaarborgd.

Hoofdstuk 4 – Resultaten

Dit onderzoek is gestart met het in kaart brengen van het huidige grammaticaonderwijs, toegespitst op klas 2 atheneum. Daarna is onderzocht welke aanpassingen mogelijk en wenselijk zijn voor het dit onderwijs. Dit werd gevolgd door een omschrijving van mogelijke aanpassingen waaruit tenslotte een aanpak wordt gekozen.

4.1 Het huidige grammaticaonderwijs

Om tot een nieuwe aanpak van het grammaticaonderwijs te komen, moet eerst duidelijk zijn waaruit het huidige grammaticaonderwijs bestaat. In de volgende deelvragen wordt daarop het antwoord gezocht.

- *De opbouw van de grammatica in de methode*

De methode die bij het vak Frans gebruikt wordt is d'Accord. Hierin komt grammatica in meerdere vormen aan de orde. In eerste instantie impliciet bij de introductie (luisteren en lezen). Soms is er ook sprake van geleide inductie als de leerling gevraagd wordt een regel te ontdekken. Later in het hoofdstuk komt de alle grammatica van het hoofdstuk door middel van expliciete instructie of deductie aan bod in het tekstboek. In het werkboek wordt vervolgens geoefend met de grammaticastof. Dit kan ook op de site. Vanwege de kosten die een dergelijke code voor de school met zich mee zou brengen, beschikken de leerlingen uit klas 2 daar niet over. Na elk hoofdstuk staat de te leren stof (woorden, expressions en grammatica) vermeld en uitgelegd in de *pages jaunes*. Achterin het boek staat een grammaticaoverzicht waarin schema's nog eens terugkomen. De spreekvaardigheidsoopdrachten zijn geleid. Dat geldt ook voor de grammaticaopdrachten in de test die in elk hoofdstuk is opgenomen. De wijze van grammaticale oefening is vooral schriftelijk en taalgericht en niet mondeling en inhoudsgericht. In het boek van klas 2 is veelal sprake van nieuwe materie, en soms van stof die voortborduurt op hetgeen in klas 1 is geleerd.

In de toetsen bij de methode komt de grammatica ook uitgebreid aan bod. De toetsen beginnen met reproductieve oefeningen en sluiten af met vertaalzinnen.

- *Op welke wijze gaan de docenten Frans hiermee om?*

Samengevat kan gesteld worden dat de meeste docenten vinden dat grammaticale structuren in de Franse taal niet op impliciete wijze door leerlingen worden ontdekt omdat ze te weinig in contact komen met die taal. Grammaticaonderricht zorgt voor structuur. Dit is ook in het belang van de dyslectici die houvast hebben aan de grammaticaregels. Bovendien ontstaat door structuur én herhaling automatisme. Naar aanleiding van de 'Stellingen van Kwakernaak' (zie bijlage 4) zeggen zij dat te ingewikkelde grammatica de grammaticale ontwikkeling van leerlingen in de weg staat. Een andere reden om grammatica te behandelen, is dat het zonder grammatica immers niet mogelijk is gesprekken te voeren en brieven te schrijven. Dit kan tevens de lees- en luistervaardigheid in de weg staan. Door chunks te gebruiken (kant en klare halfproducten) hebben leerlingen het gevoel al wel wat te kunnen. Dit moet wel in combinatie met grammatica gebeuren. Chunks zónder grammatica bieden geen houvast. De docenten achten het wenselijk na te denken over het bestaande programma. Er zal nadrukkelijk moeten worden bekeken wat de doelen van het onderwijs in de Franse taal op het Marnix College zijn. Op basis daarvan zullen de lessen moeten worden ingericht en keuzen moeten worden gemaakt wat betreft de inhoud van het onderwijs.

De manieren waarop wordt lesgegeven, verschillen in grote lijnen niet veel van elkaar. Hier is sprake van directe instructie of deductie. Uitleg gebeurt voornamelijk klassikaal. Zo leggen de docenten een

nieuwe regel eerst uit. Vaak aan de hand van de Nederlandse grammatica. Bij de uitleg worden vaak stappenplannen en schema's gebruikt. Maar weinig docenten bieden hiervoor een PowerPointpresentatie aan. Stappenplannen, schema's en PowerPointpresentaties worden door een enkele docent op de ELO geplaatst. De werkwoorden worden 'gestampt', veel opgezegd, opgeschreven en bij regelmatige werkwoorden wordt de regelmaat getoond. Hierbij worden zo nu en dan ook liedjes van www.youtube.com gebruikt.

De docenten overhoren de grammatica regelmatig mondeling en tweemaal per hoofdstuk schriftelijk. De grammaticaonderdelen in de toetsen bestaan voornamelijk uit invulopdrachten en het gebruik van grammatica in te vertalen zinnen. Ook wordt door één docent genoemd dat zij regelmatig terugblijkt naar eerder geleerde grammatica.

De remedial teacher voegt daaraan toe dat zij samen met de dyslectische leerlingen 'ezelsbruggetjes' bedenkt bij de grammatica en spiekbriefjes maakt. Zij verbindt dan bijvoorbeeld door de letter *t* het bezittelijk voornaamwoord *ton* aan het persoonlijke voornaamwoord *tu*. En bij het rijtje van *avoir* ontdekt zij samen met de leerling dat daarbij alleen de beginletters *a* en *o* voorkomen. Bij *aller* alleen de *a* en de *v*. Verder maakt zij spiekbriefjes en leert zij leerlingen hoe je de Franse accenten kan onthouden. Daarvoor gebruikt ze de wijzers van de klok die naar de 1 wijzen (*een* met een *ee*, dus een *é*) of naar de 11 (*elf* met een *e*, dus een *è*). Iedere leerling vraagt weer om andere ezelsbruggetjes en een andere aanpak.

Veel docenten pakken de grammatica aan op andere momenten dan de methode deze aanbiedt. De methode laat de grammatica in de eerste drie lessen van het hoofdstuk impliciet aan de orde komen, en soms geleid inductief. Vaak wordt de grammatica-aanpak, die pas in les 4 aan de orde komt, al naar voren gehaald. Dit gebeurt uit praktisch oogpunt. Als pas in les 4 alle grammatica in een keer aan de orde moet komen, is dat veel te veel en kan er bovendien niet genoeg ingeoefend worden.

De aandacht die aan de zorgleerlingen besteed wordt, is wisselend. Een docent besteedt geen extra aandacht aan deze groep. Een ander vindt voor deze leerlingen de orde, rust en regelmaat belangrijk die zij biedt in haar lessen. Ook wordt de compensatie genoemd die met de rt is afgesproken (verlengde toetsen, vergrote opgaven, niet meerekenen van bepaalde taalfouten). Bij ernstige dyslexie wordt door verwezen naar de rt. En soms mogen drukke leerlingen wat meer bewegen en worden zij ingezet bij het uitdelen van materiaal.

- *Hoe waarderen de docenten (van de sectie Frans) van het Marnix College het grammaticaonderwijs?*

Een aantal docenten spreekt de wens uit dat de grammatica beter moet aansluiten bij de ERK-doelen (zie hoofdstuk 2). Het wensenlijstje van de docenten kan nog verder worden uitgebreid. Zo willen de docenten dat er bij een lessenopzet effectief gebruik gemaakt wordt van de schaarse tijd (twee maal 50 minuten Frans per week). Daarom is er een voorkeur voor directe instructie en zal er aandacht moeten worden besteed aan de continuïteit, de herhaling, zodat automatisme ontstaat. Ook zal er betere aansluiting bij het vak Nederlands moeten komen, waardoor kennis beter beklijft bij de leerlingen. Verder willen de docenten graag werken met overzichtelijke schema's. De docenten zijn veelal voorstander van orde, rust en regelmaat maar met het oog op beweeglijke leerlingen zou zo nu en dan meer beweging tijdens de les een prettige afwisseling bieden. Om de leerlingen meer te motiveren willen de docenten ook meer spreekvaardigheid en creatieve opdrachten in de lessen toepassen. Ook wensen de docenten een systeem waarin – naast het toetsen – meer mogelijkheden zijn voor individuele aandacht en feedback. Een randvoorwaarde voor dit alles is dat een nieuwe aanpak wel beheersbaar moet blijven. Dat betekent dat deze niet buitensporig veel tijd aan voorbereiding en aan metingen moet vragen van de docent.

- *Van welke handelingsverlegenheid is sprake bij docenten die grammaticaonderwijs geven?*

Uit de deelvragen 1.6 en 1.7 wordt duidelijk dat de problemen waartegen docenten nu aanlopen, gevoegd aan de eisen die in de toekomst aan de docenten gesteld worden, veel van de docenten vragen. Hieronder worden de meest opvallende problemen en eisen aan de orde gesteld.

De docenten zijn uitstekend in staat leerlingen de grammaticaregels uit te leggen en voor te doen. Uit de leerlingenquêtes en de interviews met leerlingen en docenten blijkt dat zowel docenten als leerlingen het idee hebben dat er tijdens die uitleg goed wordt opgelet en meegedaan. Veel docenten lopen echter wel aan tegen het geringe aantal uren Frans (twee uur per week). Dit impliceert dat leerlingen ook per week minder met de Franse taal bezig zijn. Ook hebben de docenten het gevoel dat leerlingen thuis weinig aandacht besteden aan de grammatica, met als gevolg dat leerlingen feitelijk twee van de zeven dagen van de week bezig zijn met Frans. Een ander probleem is het PTO. Veel docenten lopen aan tegen de haalbaarheid van dat programma. Stemmen gaan op om hierin te gaan schrappen. Daarbij moet ook gekeken worden naar aanpassingen die nodig zijn op het gebied van de nieuwe eisen die aan het onderwijs op school worden gesteld en de invoering van een doeltaal-voertaalaanpak. Docenten zien ook dat leerlingen de regels weliswaar uit het hoofd kunnen leren, maar niet in staat zijn om deze ook toe te passen. In het leermiddelenbeleidsplan van de school worden ook eisen gesteld aan de docenten. Zo wordt er van de docenten de nodige digitale kennis gevraagd op het gebied van het maken en beoordelen van toetsen, het gebruik van de ELO en het gebruik van de computer als didactisch instrument. In de toekomst zullen de lessen ook meer in de doeltaal moeten plaatsvinden.

- *Over welke grammaticale kennis beschikken de leerlingen van A2b?*

De analyse van de toetsen is opgesplitst in *beheersing* (onthouden en begrijpen) en *begrijpen* en *integreren*. Een afweging is gemaakt welke grammaticale fouten beoordeeld zouden worden. Er is voor gekozen het onderzoek te beperken tot de twee behandelde hoofdstukken. Eerder geleerde grammatica is buiten beschouwing gelaten om te voorkomen dat het onderzoek vertroebeld wordt. Overgeslagen onderdelen waarin grammaticale elementen voorkwamen uit de twee hoofdstukken, zijn ook als fout aangemerkt.

Tabel 1 laat de uitkomsten van de nulmeting zien (SO's en brief) zien. De resultaten van de zorgleerlingen zijn apart in kaart gebracht, en er wordt een totaalscore gegeven. Het aantal te behalen fouten is per onderdeel weergegeven. Er is gekeken naar het totaal aantal fouten, het gemiddeld aantal fouten, en het percentage van het aantal te maken fouten. Bij Beheersing ontbreekt de analyse van de brief omdat het bij het schrijven van een brief meer om *begrijpen & integreren* gaat.

In de tabel wordt duidelijk dat de zorgleerlingen bij beide SO's lager scoren dan de totale klas waar het gaat om Beheersing.

Het onderdeel *begrijpen* en *integreren* laat een iets ander beeld zien. De zorgleerlingen scoren op dat onderdeel bij SO 4.1 beter dan de totale klas. Bij SO 4.2 is dat omgedraaid. De zorgleerlingen laten weer betere resultaten zien bij het schrijven van een brief.

LEREN 1: Beheersing				
		SO 4.1	SO 4.2	
		Aantal	Aantal	
		fouten	fouten	
		max =	max =	
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen		11	15	
ZORGLEERLINGEN	N =	5	6	
aantal fouten		19,5	38,5	
gemiddeld aantal fouten		3,9	6,4	
% van het totaal aantal te maken fouten		35%	43%	
TOTAAL	N =	29	30	
Totaal aantal fouten		103	164,5	
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen		3,6	5,5	
% van het totaal aantal te maken fouten		32%	37%	

LEREN 2: Begrijpen & Integreren				
		SO 4.1	SO 4.2	Brief 4
		Aantal	Aantal	Aantal
		fouten	fouten	fouten
		max =	max =	max =
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen		5	10	n.v.t.
ZORGLEERLINGEN	N =	5	6	6
aantal fouten		6,0	15,0	12,0
gemiddeld aantal fouten		1,2	2,5	2,0
% van het totaal aantal te maken fouten		24%	25%	
TOTAAL	N =	29	30	28
Totaal aantal fouten		41	68	99
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen		1,4	2,3	3,5
% van het totaal aantal te maken fouten		28%	23%	

Tabel 1: Hoofdstuk 4 - SO's & brieven - resultaten nulmeting A2b

LEREN 1: Beheersing (Onthouden & Begrijpen)				
Totaal aantal te behalen fouten: 23				
	A2a	A2b	A2c	Totaal
	Aantal	Aantal	Aantal	aantal
	fouten	fouten	fouten	fouten &
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen				leerlingen
ZORGLEERLINGEN	0	6	0	6
aantal fouten	0	46	0	46
gemiddeld aantal fouten	0,0	7,7	0,0	0,6
TOTAAL	26	29	26	81
Totaal aantal fouten	87	188,5	162	438
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen	3,3	6,5	6,2	5,4

LEREN 2: Begrijpen & Integreren				
Totaal aantal te behalen fouten: 12				
	A2a	A2b	A2c	Totaal
	Aantal	Aantal	Aantal	aantal
	fouten	fouten	fouten	fouten &
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen				leerlingen
ZORGLEERLINGEN	0	6	0	6
aantal fouten	0	11	0	11
gemiddeld aantal fouten	0,0	1,8	0,0	1,8
TOTAAL	26	29	26	81
Totaal aantal fouten	10,5	42	30	82
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen	0,4	1,4	1,1	1,0

Tabel 2: Hoofdstuk 4 - repetitie – resultaten nulmeting A2a, A2b, A2c

In tabel 2 zijn de resultaten van de repetitie te zien. In de rijen zijn de scores van de klassen A2a, A2b, A2c en de totaalscore uitgezet. Opvallend is dat klas A2b op beide onderdelen minder scoort dan de parallelklassen. Het overzicht maakt ook duidelijk dat er in A2a en A2c geen sprake is van zorgleerlingen. De zorgleerlingen van A2b maken meer fouten (7,7) dan de rest van de klas (6,5).

- *Hoe waarderen de leerlingen van A2b het grammaticaonderwijs?*

Om te beoordelen wat de leerlingen van het huidige grammaticaonderwijs vinden, is een enquête gehouden onder de leerlingen van klas A2b en hebben er interviews plaatsgevonden met groepen leerlingen (zie hoofdstuk 3 – Doelgroepen). In tabel 3 staan de stellingen vermeld alsook het aantal keer dat op die stelling door de leerlingen met ja of JA! (samengevoegd) is geantwoord. Hier is ook weer onderverdeeld in de totale klas en de zorgleerlingen.

In tabel 4 wordt duidelijk gemaakt wat de voorkeuren van de leerlingen zijn wat betreft de grammatica-aanpak. In de eerste rij worden de verschillende wijzen van aanpak genoemd. In de

volgende rijen staat hoe vaak er gekozen is voor deze aanpak. Leerlingen konden hun voorkeur aangeven door de rangorde te bepalen. In de tabel zijn de eerste, tweede en derde keuzen aangegeven (nr. 1, nr. 2, nr. 3) met, in de rijen daaronder, de frequentie.

Enquête (klas). In tabel 3 worden de uitslagen van de enquête weergegeven. In de eerste kolom staan de stellingen waarop gereageerd moest worden, in de rijen (totale klas en zorgleerlingen) staan de totalen vermeld.

Stelling	ja/JA! Totale klas (N=30)	ja/JA! Totaal (zorg)ln (N=6)
IN DE LES		
Ik let goed op in de les als de grammatica wordt uitgelegd.	22	4
Ik neem de aantekeningen altijd netjes over.	23	5
Als er een Powerpoint getoond wordt, maak ik aantekeningen waar ik goed mee aan de slag kan.	12	3
THUIS LEREN		
Thuis oefen ik nog meer met de grammatica.	14	3
Ik zorg ervoor dat ik de grammatica aan (een denkbeeldig) iemand kan uitleggen.	8	2
Als ik grammatica leer, probeer ik het ook gelijk toe te passen.	14	2
Ik oefen voor een SO nog eens extra met de grammaticaoefeningen uit het werkboek.	5	0
Ik houd mijn leerwerk (grammatica) steeds goed bij.	18	4
Ik word thuis door iemand geholpen.	15	3
THUIS LEREN - DIGITAAL		
Ik ga naar de ELO en bekijk de Powerpoint nog een keer goed.	9	2
Ik ga naar de links op de ELO en ik doe de spelletjes bij de grammatica.	6	0
Ik zoek op internet naar extra oefeningen.	3	0
LEREN - ALGEMEEN		
Ik weet hoe ik grammatica moet leren.	23	3
Ik vind het leren van de Franse grammatica makkelijker dan het leren van de Duitse grammatica.	17	2
Ik vind het leren van de Franse grammatica makkelijker dan het leren van de Engelse grammatica.	14	4
Ik vind het leren van grammatica makkelijker dan het leren van woordjes.	6	2
Ik vind het wel leuk om grammatica te leren.	3	0
Ik zie het belang van het leren van grammatica.	24	4

Tabel 3: nulmeting - enquête 1

Wat opvalt is dat, hoewel leerlingen aangeven dat zij weten hoe de grammatica geleerd moet worden, zij dat bijna niet doen door oefeningen uit het werkboek nog eens te doen, door de stof uit te leggen of door naar de ELO gaan voor de PowerPointpresentatie en de spelletjes. Een grote minderheid (14 leerlingen) oefent thuis met de stof. Leerlingen zijn ook positief over het opletten in de klas en het overnemen van aantekeningen. Ook wordt duidelijk dat leerlingen grammatica weliswaar nuttig vinden, maar niet leuk.

Uit tabel 4 spreekt dat leerlingen graag veel willen oefenen en klassikale uitleg waarderen. De tabel laat zien dat de leerlingen graag veel willen oefenen met de grammatica. Van 20 leerlingen was dat een eerste, tweede of derde keus. Ook de zorgleerlingen kozen daarvoor in totaal drie keer. Duidelijk wordt ook dat de leerlingen graag een gesproken PowerPointpresentatie bekijken. Uit de enquête wordt duidelijk dat 11 leerlingen deze ook daadwerkelijk opzoeken op de ELO. Het zelf ontdekken van de grammaticaregels wordt veel minder gewaardeerd door deze klas. Zeven leerlingen vinden dit een prettige aanpak.

Enquête (zorgleerlingen). De helft van de zorgleerlingen weet hoe zij grammatica moet leren en oefent thuis. Een grote meerderheid zorgt ervoor netjes aantekeningen over te nemen. De helft van deze leerlingen wordt thuis door iemand bijgestaan. Geen van deze leerlingen vindt grammatica leuk, maar vier leerlingen vinden het wel nuttig.

De zorgleerlingen (zie tabel 4) vinden een klassikale uitleg en veel oefenen ook belangrijk. En drie van deze leerlingen kiezen ervoor de grammaticale regels zelf te ontdekken.

Onderwerp	Aantal keer gekozen						Totaal
	nr. 1	ZorglIn nr. 1	Totaal nr. 2	ZorglIn nr. 2	Totaal nr. 3	ZorglIn nr. 3	Totaal nr. 1,
Grammatica wordt klassikaal uitgelegd (met gebruik van het bord).	10	2	7	3	2	0	19
Grammaticale uitleg via een (gesproken) Powerpoint.	1	0	9	1	6	1	16
Ik lees de grammatica zelf en dan snap ik het wel. Een docent heb ik daarbij niet zo nodig.	2	1	2	0	6	1	10
Een samenvatting op papier van de grammatica.	5	0	6	0	2	1	13
Veel oefenen met de grammatica.	5	1	2	0	13	2	20
Beginnen met een oefening en dan de grammaticaregels zelf ontdekken.	3	2	2	1	2	0	7

Tabel 4: Nulmeting - Wat hebben de leerlingen nodig?

Interview (groep 1: sterk/zwak). De zwakkere leerlingen vinden de grammatica dit jaar ingewikkelder dan in klas 1. Er zijn erg veel werkwoorden om te leren en er moeten veel meer eigen zinnen gemaakt worden. De sterkere leerlingen vinden het niet veel moeilijker dan vorig jaar en sommige onderdelen vinden ze zelfs wat makkelijker (de werkwoorden bijvoorbeeld). Grammatica wordt door iedereen belangrijk gevonden bij het spreken en om teksten en gesprekken te begrijpen.

De sterke leerlingen letten goed op in de les en voor de SO kijken ze de grammatica in het boek nog door. Ook de zwakkere leerlingen doen dit, maar één zwakkere leerling geeft aan dat ze daarin 'een beetje lui' is en 'tijdens de SO komt het wel goed'. De ander kijkt ook nog naar de oefeningen om te controleren of hij het een beetje snapt.

De leerlingen wensen meer variatie in de lessen. De huidige aanpak komt in hun ogen toch vaak op hetzelfde neer: uitleg, oefenen, toetsen. Eén leerling geeft de tip om hoofdregels te leren en geen uitzonderingen. Zij willen graag veel oefenen, werken met overzichtelijke schema's en stappenplannen en waarderen het als PowerPointpresentaties op de ELO worden geplaatst. Zij houden er niet van als grammaticaregels inductief wordt aangeboden.

Interview (groep 2: zorgleerlingen) Deze leerlingen vinden Frans moeilijk. Grammatica is wel belangrijk. Zonder goede grammatica kan de communicatie onduidelijk worden. Toch vinden zij de woordjes het meest belangrijk. Door woorden, gebaren en hele werkwoorden, wordt de boodschap wel duidelijk. Bij het maken van zinnen vinden zij het moeilijk te bedenken dat de regels moeten worden toegepast. Allen hebben tijdproblemen bij het maken van toetsen. Dat geldt vooral bij het maken van de zinnen. Daarvoor hebben zij meer tijd nodig om te bedenken wat het in het Frans

moet zijn. Alle leerlingen zeggen bij het leren eerst de grammatica te lezen en een enkeling verzint vervolgens zinnen waarin wat grammatica voorkomt en probeert deze te vertalen. Soms wordt nog een oefening uit het boek gemaakt. De basisregels van de grammatica leren, dat gaat nog wel, maar als die regels worden uitgebreid met uitzonderingen, dan vinden zij het verwarrend. En ook bij het maken van zinnen vinden zij het moeilijk te bedenken dat de regels moeten worden toegepast.

Het zelf ontdekken van regels en het maken van eigen aantekeningen wordt niet gewaardeerd. Dat blijkt echter niet uit de enquête. Daar kiezen drie zorgleerlingen voor deze aanpak. Zij willen graag schema's en stappenplannen en extra oefeningen met een PowerPointpresentatie op de ELO.

- *Wat is de visie van het Marnix College op het onderwijs?*

De schoolleiding staat op het standpunt dat leren niet altijd leuk hoeft te zijn. De maatschappij mag eisen stellen aan de scholen als het gaat om wat leerlingen aan het eind van de rit moeten kunnen en moeten weten. Enige drang en dwang zijn daarbij onvermijdelijk.

Het beleid is erop gericht dat in 2016 in de lessen bij elk vak en binnen elk onderwijstype sprake is van differentiatie op niveau en tempo, aandacht voor verschillende leerstijlen, afwisselend lesmateriaal, een grote variatie aan werkvormen, veelvuldig gebruik van de ELO waarbij minder papier zal worden gebruikt, leerlingen werken met (werk) boeken, digitaal leermateriaal, een laptop of een andere device en dat er sprake is van digitaal toetsen. Het is daarbij uitdrukkelijk het streven de laptop of het tablet niet alleen in te zetten als opslagplek voor gedigitaliseerde schoolboeken, maar juist ook in te zetten als didactisch instrument. In de aanloop naar 2016 wordt met ingang van het schooljaar 2013-2014 van secties verwacht dat zij in elke leerlaag tenminste één toets digitaal afnemen.

Daarnaast speelt nog een andere ontwikkeling waarmee de docenten van de vreemde talen (vt) te maken krijgen: het doeltaal-voertaalprincipe. Vanuit de inspectie voor het onderwijs is de eis neergelegd de doeltaal meer toe te passen in de vt-lessen.

4.2 Wat zijn de mogelijke en wenselijke aanpassingen aan het grammaticaonderwijs van klas 2?

Bij het aanpassen van het huidige grammaticaonderwijs worden de meningen, wensen, ideeën en de ondervonden problemen van zowel leerlingen als docenten betrokken, alsmede de visie van het Marnix College op het toekomstige onderwijs.

- *Welke onderdelen van de Franse grammatica ervaren de leerlingen als moeilijk?*

De leerlingen hebben van de behandelde grammatica aangegeven welke grammaticale onderwerpen zij het moeilijkst vinden. Dit wordt in tabel 5 weergegeven. Deze tabel laat per onderwerp zien hoe vaak bepaalde grammatica door leerlingen beschouwd werd als een moeilijk onderdeel. De nummers geven aan op welke plaats het grammaticale onderwerp staat wat betreft de moeilijkheidsgraad.

De klas. Hier is te zien dat het wederkerende werkwoord uit hoofdstuk 5 moeilijk werd gevonden: 21 maal. Andere moeilijke onderwerpen waren het bijwoord, de gebiedende wijs en het bezittelijke voornaamwoord.

De zorgleerlingen. De zorgleerlingen laten hier een zelfde beeld zien. Zij vinden zinsconstructies met *il faut* ook ingewikkeld.

Grammaticaal onderwerp ↓	Aantal keer gekozen →	Totaal	ZorglIn	Totaal	ZorglIn	Totaal	ZorglIn	Totaal
		nr. 1	nr. 1	nr. 2	nr. 2	nr. 3	nr. 3	nr. 1,
Bijwoord		1	0	5	0	6	2	12
Gebiedende wijs		1	0	2	0	7	2	10
Zinnen met 'il faut'		3	2	1	0	3	1	7
Zinnen met 'devoir'		1	0	4	1	2	0	7
Wederkerend werkwoord (in présent/imparfait/passé composé en met ontkenningen)		16	3	4	1	1	0	21
Bezittelijk voornaamwoord		2	2	7	3	3	0	12
Werkwoorden op -re		2	0	3	0	3	0	8
Werkwoorden op -ir		0	0	3	0	5	1	8

Tabel 5: Wat vinden de leerlingen moeilijk?

- Welke onderdelen van de Franse grammatica ervaren de docenten als moeilijk?

De docenten geven aan dat de leerlingen de grammatica van het bijwoord en het geven van opdrachten (gebruik van *il faut*, *devoir*, gebiedende wijs) erg moeilijk vinden. En ook het wederkerende werkwoord wordt als een struikelblok gezien. Grammatica is moeilijk voor de leerlingen als veel stappen tegelijk gezet moeten worden.

- Wat hebben de leerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?

Aandacht voor motivatie. Leerlingen zeggen in de interviews en enquêtes dat grammatica nodig is, maar niet leuk. Het onderwijs kan zich, waar mogelijk, meer concentreren op *hoofdregels*. Motivatie kan verder worden gevonden in *afwisselende activiteiten*, en meer op het 'gebruiken' van taal. Door het doeltaal-voertaalprincipe kan de Franse wereld wat meer de klas worden ingehaald en kunnen de lessen worden aangepast aan de ERK-eisen. In de lessen kan ook de aandacht voor *leerstijlen* betrokken worden. Concreet wordt hierbij gedacht aan meerdere spelvormen binnen de lessen. Uitdaging is zo vaak mogelijk te winnen waardoor leerlingen aan het eind van de rit een prijs kunnen winnen. De spellen moeten gericht zijn op herkenning van de grammatica, het doeltaal-voertaalprincipe, de ERK-eisen en de leerstijlen.

Oefenen. Leerlingen geven aan dat zij weten hoe zij moeten leren en bijna de helft van de klas zegt ook thuis te oefenen. Toch worden de oefeningen in het werkboek vaak niet nog eens gedaan en gaan de leerlingen ook niet naar de ELO om meer te oefenen. Daarom zijn op de ELO opdrachten en oefeningen geplaatst. De leerlingen moesten deze 14 opdrachten, verspreid over de lesweken, maken en terugsturen. Ook stonden de schema's, stappenplannen en PowerPointpresentaties op de ELO. Tijdens de lessen werd geoefend met de grammatica en ook in de spellen kwam de grammatica terug.

Directe instructie. Zowel docenten als leerlingen willen graag directe instructie. De leerlingen vragen om schema's en stappenplannen. De lessen begonnen daarom met uitleg van nieuwe grammatica, waarna leerlingen met deze grammatica aan de slag konden gaan.

- Wat hebben de zorgleerlingen nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?

Herhaling. Als aanvulling op de behoeften van de hele klas zeggen de zorgleerlingen dat zij de stof meer willen herhalen. Herhalen van oude en nieuwe kennis. Een voorstel van een van de leerlingen is een boekje met onderzoekgrammatica. Als de lessen zich meer richten op het onderdeel Toepassen, is

er impliciet sprake van herhaling. De grammatica kwam om die reden in de lessen steeds weer aan de orde in de vorm van opdrachten op het bord en in de spellen. Ook werd de leerlingen gevraagd in teksten het wederkerende werkwoord op te zoeken, waarmee getraind werd op het herkennen van de structuren. Net als in hoofdstuk 5 werd van de leerlingen gevraagd om hun kennis toe te passen in een schrijfo opdracht. In de lessen die aan de deze opdracht vooraf gingen, werden posters gemaakt over de eigen dagindeling.

- *Wat hebben de docenten nodig bij het grammaticaonderwijs en wat is de aanpak die hieruit volgt?*

Grammatica-aanbod. De docenten geven aan dat zij binnen de sectie graag zouden willen discussiëren over de huidige grammatica-aanpak. Daarbij vinden de meeste docenten dat grammatica ondergeschikt moet zijn aan de communicatie. Hun wens is daarom afspraken te maken over een nieuwe aanpak. De ‘Stellingen van Kwakernaak’, het doeltaal-voertaalprincipe en de ERK-eisen kunnen daarin een leidraad zijn (zie bijlage 4). Bepaald moet dan worden wat leerlingen moeten beheersen bij het verlaten van de school en hoe het PTA kan worden aangepast.

Tijdens discussies in de lerarenkamer wordt duidelijk dat de docenten meer tijd willen hebben voor het ontwikkelen van nieuw materiaal, het onder de knie krijgen van digitale middelen (bijvoorbeeld het werken met de ELO), discussiëren over nieuwe ontwikkelingen en scholing op het gebied van de doeltaal-voertaalprincipes. Ook vragen de docenten, gezien het beperkte aantal lesuren per week, om een effectieve wijze van lesgeven.

Nederlands. De leerlingen spreken er niet over, maar de docenten zien het wel: de leerlingen missen transfer van de grammaticalesen bij het vak Nederlands naar de vt-lessen. Afspraken zijn gemaakt met de docente Nederlands. Zij had in haar lessen aandacht voor de grammaticale onderwerpen die bij Frans werden behandeld.

4.3 Welke resultaten levert het aangepaste grammaticaonderwijs op voor A2b?

Om te beoordelen wat leerlingen vinden van de nieuwe aanpak zijn weer de resultaten van de klas gemeten en tevens afgezet tegen de prestaties van de parallelklassen. En wederom is er een enquête afgenomen bij de totale klas en zijn er interviews geweest met de twee eerdere groepen.

- *Welke resultaten behalen de leerlingen in A2b in vergelijking met de resultaten van onderzoeksvraag 1?*

In de volgende tabellen is nogmaals een indeling in zorgleerlingen en het totaal aantal leerlingen te zien. Voor de bepaling van de fouten zijn dezelfde normen gehanteerd als bij de nulmeting. In de rijen zijn de SO's van beide hoofdstukken uitgezet. Bij het *begrijpen & integreren* staan ook de brieven vermeld.

Voor het onderdeel *beheersing* laten de percentages zien dat de klas én de zorgleerlingen bij SO 5.1 beter scoorden dan bij SO 4.1. SO 5.2 is nog beter gemaakt. Ook laat SO 5.2 een verbetering met SO 5.1 zien. De situatie bij *begrijpen & integreren* wijkt af. Op dit onderdeel werd door alle leerlingen ruim minder gescoord bij SO 5.1. Maar bij SO 5.2 hebben alle leerlingen beter gescoord dan bij SO 4.2 (en beter dan bij SO 4.1 en SO 5.1). De zorgleerlingen hebben de SO iets minder gemaakt (11%) dan de totale klas (9%), maar wel beter dan de eerdere SO's.

LEREN 1: Beheersing					
		SO 4.1	SO 5.1	SO 4.2	SO 5.2
		Aantal	Aantal	Aantal	Aantal
		fouten	fouten	fouten	fouten
		max =	max =	max =	max =
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen		11	11	15	15
ZORGLEERLINGEN	N =	5	6	6	6
aantal fouten		19,5	13,8	38,5	15,5
gemiddeld aantal fouten		3,9	2,3	6,4	2,6
% van het totaal aantal te maken fouten		35%	21%	43%	17%
TOTAAL	N =	29	30	30	28
Totaal aantal fouten		103	76,5	164,5	71,0
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen		3,6	2,6	5,5	2,4
% van het totaal aantal te maken fouten		33%	24%	37%	16%

LEREN 2: Begrijpen & Integreren							
		SO 4.1	SO 5.1	SO 4.2	SO 5.2	Brief 4	Brief 5
		Aantal	Aantal	Aantal	Aantal	Aantal	Aantal
		fouten	fouten	fouten	fouten	fouten	fouten
		max =	max =	max =	max =	max =	max =
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen		5	5	10	10	n.v.t.	n.v.t.
ZORGLEERLINGEN	N =	5	6	6	6	6	5
aantal fouten		6,0	10,0	15,0	6,5	12,0	6,0
gemiddeld aantal fouten		1,2	1,7	2,5	1,1	2,0	1,2
% van het totaal aantal te maken fouten		24%	33%	25%	11%		
TOTAAL	N =	29	30	30	28	28	26
Totaal aantal fouten		41	79	68	25,0	99	39
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen		1,4	2,6	2,3	0,9	3,5	1,6
% van het totaal aantal te maken fouten		28%	53%	23%	9%		

Tabel 6: Hoofdstuk 4 en 5 – SO's en brieven – resultaten meting 'tweede meting' A2b

Ook de brief van hoofdstuk 5 is beter gemaakt door alle leerlingen (ook de zorgleerlingen) dan de brief van het voorgaande hoofdstuk. En net als de brief bij hoofdstuk 4, is ook deze brief door de zorgleerlingen beter gemaakt dan door de totale klas.

LEREN 1: Beheersing (Onthouden & Begrijpen)**Totaal aantal te behalen fouten: 25**

	A2a	A2b	A2c	Totaal
	Aantal	Aantal	Aantal	aantal
	fouten	fouten	fouten	fouten
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen				
ZORGLEERLINGEN	0	6	0	6
aantal fouten	0	23,5	0	24
gemiddeld aantal fouten	0,0	3,9	0,0	0,3
TOTAAL	28	30	26	84
Totaal aantal fouten	121,5	151,1	160,5	433
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen	4,3	5,1	6,2	5,2

LEREN 2: Begrijpen & Integreren**Totaal aantal te behalen fouten: 5,5**

	A2a	A2b	A2c	Totaal
	Aantal	Aantal	Aantal	aantal
	fouten	fouten	fouten	fouten
Verdeling fouten j/m/zorgleerlingen				
ZORGLEERLINGEN	0	6	0	6
aantal fouten	0	11	0	11
gemiddeld aantal fouten	0,0	1,8	0,0	1,8
TOTAAL	28	30	26	84
Totaal aantal fouten	38,5	38	51	127
gemiddeld aantal fouten alle leerlingen	1,4	1,3	1,9	1,5

Tabel 7: Hoofdstuk 5 – repetitie - resultaten meting ‘nieuwe aanpak’ A2a, A2b, A2c

Bij de vergelijking met de parallelklassen wordt duidelijk dat A2b nu bij Beheersing betere resultaten boekt dan bij de nulmeting. Was de klas bij de nulmeting duidelijk de minste; nu scoort hij weliswaar minder (5,1 fout) dan A2a (4,3 fout), maar beter dan A2c (6,2 fout). De klas laat een resultaat zien dat iets beter is dan het gemiddelde van alle klassen (5,2). Opvallend is dat de zorgleerlingen met een gemiddeld aantal fouten van 3,9, het beste resultaat behalen.

Als gekeken wordt naar *begrijpen* en *integreren*, is te zien dat de resultaten van A2b beter zijn dan die van de andere klassen. De zorgleerlingen laten hier dan wel een groter aantal fouten zien (1,8) dan het gemiddelde van de eigen klas (1,3) en dan het totale gemiddelde (1,5), maar hun resultaat is wel beter dan de totaalscore van A2c (1,9).

4.4 Hoe ervaren de leerlingen van A2b een andere manier van aanpak?

Om hierop antwoord te kunnen geven zijn wederom enquêtes en interviews met de leerlingen gehouden. Tabel 8 vertoont dezelfde indeling als de al eerder getoonde tabel 3.

Enquête (klas). Duidelijk is te zien dat een meerderheid (19) de ELO-opdrachten waardeerde en daarmee goed geoefend heeft (20). Als leerlingen niet tevreden waren over hun scores, maakten zij de opdracht nog een keer (21). De meerderheid gaf aan de grammatica door de ELO-aanpak goed te snappen (18) en las ook de opmerkingen van de docent in de ELO (20). De leerlingen vonden de lessen van de ‘nieuwe aanpak’ leuker dan de ‘normale’ lessen (21).

De leerlingen zijn niet tevreden over het aantal ELO-opdrachten. Technisch gezien waren er ook wat tegenslagen. In de ELO en in de enquête gaven de leerlingen de volgende tips en reacties:

‘Pleazz stop met die opdrachten alstublieft!’

‘Volgende keer weer spelletjes en ELO-opdrachten.’

‘Het is wel handig maar internet doet het niet altijd, dus misschien gewoon op papier, en meetellen als repetitiecijfer want het is superveel werk.’

‘Niet te lange opdrachten.’

‘Minder opdrachten (bijvoorbeeld 3 per week).’

‘Weer zoiets: veel uitleg & veel herhaling.’

‘Bij het inleveren werd het bestand soms niet goed geopend en niet goed opgeslagen.’

‘Er waren problemen met hoofdletters en punten (soms): dan werd een antwoord fout gerekend.’ ‘Soms werkten de links niet.’

‘Ik heb geen Explorer en daardoor vaak problemen met Magister.’

‘Soms leverde je iets in en dat werd ook gemeld, en dan zag je later dat het niet ingeleverd was.’

‘Internet deed het niet.’

‘Magister werkte niet.’

Enquête (zorgleerlingen). Uit de enquête komt naar voren dat de zorgleerlingen positief waren over de ELO opdrachten. Zij oefenden hiermee en deden oefeningen indien nodig opnieuw . Ook hadden ze het gevoel dat ze de grammatica snaptten (5) en vier leerlingen lazen de ELO-feedback van de docent. De lessen met de spelletjes werden positief ontvangen en zij vonden deze leuker en leerzamer dan anders.

Stelling	ja/JA! Totale klas (N=30)	ja/JA! Totaal (zorglIn) (N=6)
IN DE LES		
Ik vond de lessen waarin spelletjes werden gedaan leuker dan de “normale” lessen.	21	5
THUIS LEREN		
Ik ben thuis door iemand geholpen bij mijn opdrachten.	6	1
THUIS LEREN - DIGITAAL		
Ik vond het maken van de ELO-opdrachten leuker dan de grammatica-oefeningen die we in de les doen.	19	6
Ik heb steeds goed geoefend met de ELO-opdrachten.	20	6
Als mijn scores niet goed waren, dan deed ik de opdracht nog een keer.	21	5
Ik vond dat ik door de ELO-opdrachten de grammatica van dit hoofdstuk goed snapte.	18	5
Ik was tevreden over de hoeveelheid ELO-opdrachten.	2	1
Ik heb soms gesteggeld met de ELO-opdrachten (dus: ik heb de opdracht niet écht gemaakt, maar de opdracht wel ingeleverd alsof ik hem gemaakt heb)	2	1
Ik las in de ELO ook de opmerkingen en aanwijzingen die mijn docent gaf over de door mij gemaakte opdrachten.	20	4
Door de opdrachten op de ELO had en heb ik een goed beeld van wat ik al kon en wat ik nog niet kon.	16	2
Ben je problemen tegengekomen bij het werken op de ELO?	11	1
LEREN - NIEUWE AANPAK		
Ik wil in de toekomst wel vaker op deze manier werken.	15	3
Ik vond het leren van de grammatica op deze manier (ELO, spelletjes enz.) leuker en leerzamer dan anders.	14	4
Als je meer dan 3 opdrachten niet hebt ingeleverd, en je kijkt dan naar je repetitiecijfer, ben je dan tevreden over dat cijfer?	4	1
GRAMMATICA - ALGEMEEN		
Ik vond de grammatica van dit hoofdstuk (wederkerende werkwoorden, werkwoorden op –ir, bezittelijke vnv, opdrachten geven) moeilijker dan de grammatica van het vorige hoofdstuk (bijwoord, opdrachten geven)	15	3
Als ik de term <i>wederkerend werkwoord</i> hoor, weet ik meteen wat daarmee wordt bedoeld.	21	4
Als ik de term <i>bijwoord</i> hoor, weet ik meteen wat daarmee wordt bedoeld.	17	4

Tabel 8: Meting 'tweede aanpak' – enquête 2

Ook toen de leerlingen als reactie op de nieuwe aanpak gevraagd werd om de verschillende manieren van behandelen van grammatica te classificeren (tabel 9) werd duidelijk dat de leerlingen een klassikale aanpak het prettigst vinden (15 leerlingen), en ook veel oefenen (20 leerlingen). Nu werd ook het werken met een aantal opdrachten op de ELO positief gewaardeerd (13) en een samenvatting van de grammatica vinden 12 leerlingen ook fijn.

  OnderwerpAantal keer gekozen	Totaal	ZorglIn	Totaal	ZorglIn	Totaal	ZorglIn	Totaal
	nr. 1	nr. 1	nr. 2	nr. 2	nr. 3	nr. 3	nr. 1, 2, 3
Grammatica wordt klassikaal uitgelegd (met gebruik van het bord).	9	1	1	3	5	1	15
Grammaticale uitleg via een (gesproken) Powerpoint.	1	1	5	0	2	0	8
Ik lees de grammatica zelf en dan snap ik het wel. Een docent heb ik daarbij niet zo nodig.	0	0	1	0	2	1	3
Creatieve opdrachten doen die met de grammatica te maken hebben.	3	2	3	2	3	0	9
Werken met een aantal opdrachten op de ELO.	1	0	3	3	9	1	13
Veel oefenen met de grammatica.	8	2	8	0	4	1	20
Beginnen met een oefening en dan de grammaticaregels zelf ontdekken.	3	0	4	1	1	0	8
Een samenvatting op papier van de grammatica.	4	0	3	0	5	0	12

Tabel 9: Tweede meting - Wat hebben leerlingen nodig?

Interview (groep 1: sterk/zwak). De opdrachten op de ELO werden als prettig ervaren. Het oefenen op de ELO vonden de leerlingen het fijnst bij de behandeling van dit hoofdstuk, al was het soms wat veel. Drie leerlingen vinden zeven tot tien ELO-opdrachten een beter aantal. Voordelen vonden zij het feit dat ze er een cijfer voor kregen, en dat er al zoveel geoefend was dat nu niet meer geleerd hoefde te worden. Ook vonden zij het beter gaan omdat nu goed alleen geoefend kon worden. Een leerling vond het fijn dat er naar hun verhalen van de vorige keer geluisterd was bij het maken van deze lessen. De spelletjes vonden ze allemaal grappig. Het moeilijkste onderwerp was het wederkerende werkwoord vanwege de vele stappen die gedaan moesten worden.

Interview (groep 2: zorgleerlingen). De leerlingen hebben het fijn gevonden om met ELO-opdrachten te werken. De jongen met PDD-NOS gaf aan dat hij zich had aangewend om iedere avond om 9 uur een opdracht te maken. De zes leerlingen vonden het een goede oefening om de grammatica te leren. De meerderheid vond de foutencontrole en de feedback ook fijn. Zo kon je zien wat je fout had gedaan. De meisjes zouden het fijn vinden als de opdrachten in een keer op de ELO komen te staan. Dat maakt het mogelijk vooruit te werken en je kunt kiezen wanneer je de opdracht maakt. De jongens vonden het juist fijn dat de opdrachten verspreid over de week gemaakt moesten worden. De spelletjes waren leuk. Het meisje met ADHD merkt op dat zij de chaos die ontstaat als mensen/leerlingen door elkaar lopen niet prettig vindt. De anderen vonden de spelletjes juist rustig verlopen. Deze groep leerlingen vond de *passé composé* van het wederkerende werkwoord het moeilijkst.

- *Hoe ervaren de docenten Frans een andere manier van aanpak?*

Lessen. In de lessen was te zien dat de leerlingen de spelletjes enthousiast speelden. Gewonnen jokerpunten werden ook fanatiek in het werkboek geplakt, uit angst ze kwijt te raken.

ELO. De ELO opdrachten werden door de meeste leerlingen heel ijverig gemaakt en op tijd ingeleverd. Wel kwamen leerlingen soms technische problemen tegen en lag een dag het programma Magister eruit. Daardoor ontstond onrust en werd de docent gemaïld door ouders en leerlingen. Voordeel was dat de docent onmiddellijk kon zien welke grammatica níet en welke wél beheerst werd. En ook welke leerlingen nog problemen ondervonden. Door gerichte feedback (individueel en richting de hele groep) in de ELO en extra uitleg in de lessen, kon daar snel op worden ingespeeld.

Het aantal opdrachten mag minder. Dat vinden de leerlingen. Maar de docent is dezelfde mening toegedaan. De leerlingen stellen zeven tot tien opdrachten voor. Dat lijkt een goede tip.

Een leerling koos ervoor om geen ELO-opdrachten meer te maken. Zij vond het teveel tijd kosten in haar toch al zo drukke schoolweek. Bovendien kon ze zich wel een onvoldoende voor een SO permitteren. Prettig was het wel om ook hier onmiddellijk inzicht te hebben in het leerproces van de leerling. Daarover kon in de lessen gesproken worden.

Effectiviteit en tijd. De nieuwe aanpak is effectief gebleken. De leerlingen waren positief over de lessen en de ELO-opdrachten. Duidelijk was te zien dat de leerlingen de grammatica beter begrepen en betere scores lieten zien.

Voordeel was dat de docent onmiddellijk kon zien welke grammatica níet en welke wél beheerst werd. En ook welke leerlingen nog problemen ondervonden. Door gerichte feedback (individueel en richting de hele groep) in de ELO en extra uitleg in de lessen, kon daar snel op worden ingespeeld. Het werk van de zorgleerlingen werd bij iedere opdracht bekeken; van het werk van de overige leerlingen werden steekproeven genomen. Afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de opdracht, werd van meer of minder leerlingen de opdracht nagekeken.

Wel kostte deze manier van werken de docent veel tijd. Veel handelingen moesten verricht worden met het werken in de ELO. Ondanks het feit dat niet van iedere leerling iedere opdracht werd nagekeken, moest toch van iedere opdracht het vakje *Beoordeling* worden ingevuld. Er moest velen malen 'geklikt' worden.

Op het moment dat een tweede leerling ook geen opdrachten meer inleverde, kon snel een gesprek gevoerd worden met deze leerling. Op dat moment bleek dat deze leerling op persoonlijk vlak problemen had. Daarop kon snel actie worden ondernomen.

Andere docenten. De nieuwe aanpak is door één docent gevoerd. De overige docenten hebben er daarom geen praktische ervaring mee kunnen opdoen. In gesprekken met deze docenten is wel duidelijk geworden dat de docenten zien dat de huidige situatie verandering behoeft.

Hoofdstuk 5 – Discussie

Op basis van de resultaten van het onderzoek naar een nieuwe aanpak voor het grammaticaonderwijs worden aanbevelingen gedaan voor de toekomst. Naast de onderdelen die hoopvol genoemd kunnen worden, wordt er ook met een kritische blik naar de ontwikkelingen gekeken. Het hoofdstuk eindigt met een blik vooruit. Puntsgewijs worden daar alle aanbevelingen op een rij gezet.

5.1 Nulmeting

Nadat de nulmeting was uitgevoerd bleek dat het de leerlingen van A2b ontbrak aan motivatie om grammatica te leren en om te oefenen. Deze leerlingen scoorden ook minder goed op de grammaticaonderdelen dan hun leeftijdsgenoten in de parallelklassen. De resultaten van de zorgleerlingen weken nog meer af: van de eigen klasgenoten en van de leerlingen uit de andere klassen. Bij leren gericht op beheersing, oppervlakkig leren, is de rol van de leerling passief en de resultaten zijn matig omdat leerlingen fragmentarisch leren en de finesses missen (Burnett, Pillay & Dart, 2003). Ondanks het feit dat leerlingen grammatica niet leuk vinden, drongen zij zelf aan op meer oefenen en de zorgleerlingen (allen) ook op herhaling. Leerlingen die meer studeren en regelmatig oefenen, leren ook meer (Walberg & Paik, 2000). Verder wensen de leerlingen dat de lessen zich richten op de hoofdregels (Kwakernaak, 2009) en willen zij meer afwisseling in de lessen. Aan de klassikale uitleg, de directe instructie, wilden zij niets veranderen. Directe instructie heeft als hoofddoel de benodigde basiskennis en vaardigheden aan te leren (Joyce en Weil, 1992, zoals geciteerd in Ebbens en Ettekhoven, 2005). De nulmeting maakt ook duidelijk dat de docenten Frans de aansluiting missen bij het vak Nederlands en dat de visie van de school de docenten vraagt digitale middelen in te zetten als didactisch instrument (Marnix College, 2012).

Bij de nulmeting moeten ook kanttekeningen gemaakt worden. Bij de aanpak in de lessen en in de toetsen komt de grammatica uitgebreid aan bod. De toetsen beginnen met reproductieve oefeningen en sluiten af met vertaalzinnen. Langs de meetlat van OBIT (*Onthouden, Begrijpen, Integreren, Toepassen*) betekent dit dat er veel aandacht is voor onthouden en begrijpen. Integreren komt veel minder aan bod en toepassen komt in de eindtoetsen niet aan de orde. Ook niet in de lessen van de tweede klassen. Dit werd bevestigd door de heer Denijs van het APS (persoonlijk gesprek, gevoerd op 16 mei 2012). Integreren komt in de vertaalopdrachten voorzichtig voor. Doordat er echter ook veel kant-en-klare chunks en expressions geleerd en overhoord worden, gaat het bij deze opdrachten voor een groot deel nog om *begrijpen*. De beoordeling van de brieven leverde ook een probleem op. Een probleem met het beoordelen van de brieven is de formuleringsvrijheid. De door de docent gewenste grammatica hoeft door de leerling niet altijd gebruikt te worden. Wel is getracht met de schrijfoopdrachten (zie bijlagen 5 en 6) zo te sturen, dat er een grote kans is dat de leerling bepaalde grammaticaregels gebruikt (Kwakernaak, 2009).

Er wordt aanbevolen om in de lessen, naast de directe instructie, meer in te zetten op beklijving van het geleerde. De geleerde regels worden gecombineerd met al eerder geleerde stof (*integreren*) of worden ongeleid toegepast in een nieuwe situatie (*toepassen*). Concreet kan daarbij worden gedacht aan bijvoorbeeld het maken van filmpjes, het schrijven van brieven in het Frans met leeftijdgenoten of een taaldorp. Zo wordt een situatie gecreëerd die meer natuurlijk, levensecht en functioneel is. Hierdoor zullen leerlingen gemotiveerder zijn en bereid langer mee te werken waardoor de stof beter wordt onthouden (Westhoff, 2008). Om een competent taalgebruiker te worden, zou verwerven ook belangrijker zijn dan leren. Het is daarom voor de ontwikkeling van functionele taalvaardigheid goed als er in het onderwijs ruimte is voor het verwerven van taal (NaB-MVT, 2004).

De conclusie kan gesteld worden dat het in ons onderwijs ontbreekt aan de onderdelen integreren en toepassen. De bovenstaande aanpak sluit hierop beter aan, net als op het doeltaal-voertaal

principe (Westhoff, 2008) en op de 'can-do statements' van het ERK (Boekaerts en Simons, 2003, zoals geciteerd in Ebbens & Ettekhoven, 2005; Europees Referentiekader, n.d.) en aan het doeltaalvoertaalprincipe (Westhoff, 2008). Het kan zinvol zijn de leerstofkeuze en de volgorde van aanbieden van de grammatica bij het vak Nederlands af te stemmen op de onderdelen die in de leergangen van de vreemde talen aan bod komen (Wiers, Van Berkel, Hoeks-Mentjens, 2007).

5.2 Veranderende eisen

De veranderende eisen vragen om een nieuwe benadering van de docenten. Zij zijn zich ervan bewust dat meer aansluiting gezocht moet worden bij de ERK-eisen en het gebruik van de doeltaal als voertaal binnen de lessen. Daar voegt de school de eis aan toe dat docenten digitale hulpmiddelen moeten inzetten uit didactisch oogpunt, toetsen digitaal moeten afnemen, en meer rekening moeten houden met de veranderde, individuele, leerling (Marnix College, 2012) en met de verschillende leerstijlen van de leerlingen. De school heeft daarin al een voorzet gegeven met een studiedag over de leerstijlen van Kolb (Dienst Beroepsonderwijs departement Onderwijs en Vorming, 2007).

Punt van aandacht bij deze eisen is het feit dat docenten bijgeschoold moeten worden op deze onderdelen. Onlangs is een middag besteed aan bijscholing, samen met de sectie Duits, over het onderwerp doeltaal-voertaal. De eerste stappen zijn dus gezet. De docenten zijn het erover eens dat dit nog meer aandacht behoeft. Er moet ook ruimte zijn om het PTA aan te passen op al deze veranderingen en het ontbreekt een aantal docenten ook aan de nodige digitale kennis. Er kan dan beter wat minder grammatica goed behandeld worden, dan veel grammatica minder goed (Kwakernaak, 2009). De docenten stellen voor daarin een gerichte keuze te doen. Daarbij blijft grammatica in de ogen van de collega's een belangrijk onderdeel in de lessen. Zonder grammatica is het immers niet mogelijk gesprekken te voeren en brieven te schrijven. Ook kan een slechte beheersing van de grammatica de lees- en luistervaardigheid in de weg staan. Kwakernaak (2009) bevestigt dit met zijn bewering dat grammaticale regels kunnen helpen om de verwerving van een taal te vergemakkelijken en te versnellen. Daaraan voegt hij wel toe dat grammaticale elementen communicatief weinig relevant zijn. Met andere woorden: zij brengen niet veel betekenis over. Dat is bij woorden veel meer het geval.

De docenten Frans zien hierin zeker kansen en een meerderheid van hen heeft inmiddels al laten weten voorstander te zijn van een gezamenlijk voorstel richting directie. Globaal komt dit voorstel erop neer dat de sectie tijdens de verplichte studiemiddagen met de sectie aan de slag wil om literatuur over ontwikkelingen in onderwijs en ook op het gebied van de vreemde talen te bestuderen en daarover te discussiëren. Daarnaast kan er lesmateriaal uitgewisseld en ontwikkeld worden en kunnen de docenten elkaar op praktische wijze bijscholen als het gaat om werken met de ELO. Wellicht kan ook de sectie Duits participeren in de plannen van de sectie Frans.

5.3 Lessenserie

In de lessenserie zijn de verschillende kenmerken omschreven die reeds in het theoretisch kader werden genoemd. Er was aandacht voor de verschillende leerstijlen door stof op verschillende manieren aan te bieden. Belangrijk waren oefenen, bekijken en meer uitdaging. De ELO werd gebruikt als didactische omgeving. Leerlingen kregen individuele feedback en het leerproces kon gemonitord worden. Door het toepassen van spellen werd ingezet op herkenning en op het uiten in de vreemde taal. Zo ontdekten de leerling bepaalde leemten in hun grammaticale kennis. Door de natuurlijke behoefte om hun kennis uit te breiden (leerlingen vroegen informatie aan medeleerlingen én aan de docent) ontstond 'pushed output' (Westhoff, 2008). Tijdens de uitvoering van de lessencyclus is ook de inzet van de docent Nederlands gevraagd om de grammaticaonderwerpen die bij Frans werden behandeld, ook in de lessen Nederlands te behandelen.

Het beoordelen van de ELO-lessen vroeg veel handelingen en was daarom veel werk voor de docent. Ook waren er, naar de mening van zowel leerlingen als docent, teveel opdrachten. Er was één

leerling die de opdracht niet in wilde leveren en een onvoldoende hiervoor incalculeerde. Daarnaast ontstonden er digitale problemen die onrust veroorzaakten. De meeste leerlingen vonden de aanpak duidelijk leuker dan de normale aanpak. Ook werd door een leerling in het interview ‘nieuwe aanpak’ (zie bijlage 3) gezegd dat zij het prettig vond dat er naar haar mening gevraagd en geluisterd was. Toch kiest maar de helft van de klas voor een herhaling van deze lessen. Is dat te wijten aan hun roep om afwisseling en het feit dat ze het aantal ELO-opdrachten te groot vonden?

Een advies is dan ook om in nieuw te ontwikkelen lessen ook de ELO in te zetten. Het aantal opdrachten dient hierbij teruggebracht te worden. Daarnaast kan het aantal spellen worden uitgebreid en kunnen leerlingen uitgedaagd worden door meer in te zetten op de communicatie in de Franse taal, het *integreren* en *toepassen* (Kwakernaak, 2009; Van Werkhoven, n.d.). Aandacht heeft ook de afwisseling. Ook deze manier van werken, zal op een bepaald moment vervelen. De docent dient daartoe in contact met de leerlingen te blijven. Verder moet worden nagedacht over een aanpak van leerlingen die hun ELO-opdrachten niet willen maken en inleveren. Het kan zinvol zijn de leerstofkeuze en de volgorde van aanbieden van de grammatica bij het vak Nederlands af te stemmen op de onderdelen die in de leergangen van de vreemde talen aan bod komen (Wiers, Van Berkel, Hoeks-Mentjens, 2007). In de lessen Frans wordt echter soms gewerkt met Franse grammaticale termen. Transfer van de ene taal naar de andere is daarom voor leerlingen moeilijker toe te passen (Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, 2002).

5.4 Tweede meting

De leerlingen, ook de zorgleerlingen, lieten een duidelijke verbetering zien ten opzichte van de nulmeting. Ook werd door de docent geconstateerd dat de leerlingen met meer enthousiasme aan het werk gingen. Dit werd in de enquêtes en interviews bevestigd. De lessen werden door de spellen een gezellige, ontspannen bijeenkomst waar soms ook wat fanatisme te zien was. De aanpak was, hoewel arbeidsintensief, wel effectief. Door het aantal leermomenten in de week uit te breiden, beheersten de leerlingen de grammatica beter. Het aantal mogelijkheden voor individuele aandacht is uitgebreid en leerlingen zijn op verschillende manieren actief geweest met de stof.

Een kanttekening is evenwel dat de onderwerpen in de hoofdstukken van elkaar verschilden. Daarom is de vergelijking niet geheel objectief te noemen. Daarom is er ook voor gekozen om de parallelklassen als controlegroep te betrekken in dit onderzoek.

5.5 Aanbevelingen

Alle leerlingen zijn vooruit gegaan. Duidelijk is gebleken dat oefenen, en oefenen uit te breiden naar meer momenten in de week, effect heeft. Dit is een prettig uitgangspunt voor toekomstig handelen. De sectie Frans ziet genoeg mogelijkheden, maar is zich er tegelijkertijd van bewust dat daarvoor genoeg tijd en ruimte moet zijn. Het onderzoek houdt hier niet op. Het eigenlijke werk begint nu. De aanbevelingen die daarvoor hierboven al werden gedaan, worden hier nog kort herhaald:

Aanbeveling 1. Grammaticaonderwijs in de tweede taal heeft een functie. Het is nodig voor de basiskennis, de vaardigheid om procedures uit te voeren (Van Werkhoven, n.d.). Daarnaast is grammatica nodig om zich bewust te worden van de grammaticale verschillen tussen moedertaal en tweede taal (Booij, n.d.; Van der Heijden, 2000). Grammatica helpt de leerlingen toe te werken naar de hogere ERK-niveaus die meer correctheid vragen.

Aanbeveling 2. Veel oefenen van grammatica zorgt ervoor dat leerlingen beter presteren. Door de ELO te gebruiken, wordt de onderwijstijd verlengd. Het blijkt een goed werkend didactisch instrument bij het lesgeven. Er kan immers gerichte feedback verleend worden en de ELO blijkt een effectief middel om inzicht te krijgen in het leerproces van de leerlingen. Daarbij kan gedacht worden aan kleine oefeningen (zeven tot tien opdrachten), die op verschillende momenten in de week gemaakt moeten worden.

Aanbeveling 3. Na het oefenen breekt een nieuwe fase aan: het daadwerkelijk gebruiken van de grammaticale structuren in situaties met een communicatief doel. Het mes snijdt dan aan twee kanten: de leerlingen ontdekken al doende een leemte in hun kennis waardoor een natuurlijke behoefte ontstaat aan uitbreiding van grammaticale kennis (Westhoff, 2008). Bovendien sluit onderwijs dat zich meer richt op de communicatie, meer aan op de ERK-eisen en het doeltaal-voertaalprincipe. Handig voor de leerlingen zou daarbij een boekje zijn met overzichtelijke ‘opzoek grammatica’.

Aanbeveling 4. Docenten dienen vaardig te worden in het werken met de ELO. Door de school zijn op dit gebied al diverse bijscholingsbijeenkomsten geweest. Uit oogpunt van efficiency is het raadzaam voor de sectie bijeenkomsten te organiseren waar materiaal ontwikkeld wordt, en tegelijkertijd op de ELO wordt geplaatst.

Aanbeveling 5. Directe instructie dient steeds als startfase van het grammaticaonderwijs. Zowel leerlingen als docenten kiezen voor een klassikale aanpak met duidelijke schema's en stappenplannen.

Aanbeveling 6. De leerlingen vragen om meer variatie in de lessen. Met aandacht voor leerstijlen, het doeltaal-voertaalprincipe en het richten op de ERK-eisen kan dit worden bewerkstelligd. Om dit te bereiken is blijvend contact met de leerlingen over hun wensen en ideeën gewenst

Aanbeveling 7. De sectie zal keuzen moeten maken in het grammatica-aanbod. Het is beter wat minder grammatica goed te doen, dan veel grammatica slecht (Kwakernaak, 2009). Door de lessen teveel op grammaticaonderwijs te richten, wordt het onderwijs onaantrekkelijk gemaakt voor de leerlingen én voor de docenten. Bovendien is er daardoor geen ruimte voor het richten op de communicatie, de inhoud.

Aanbeveling 8. Er moeten afspraken gemaakt worden tussen de secties van de vreemde talen en de sectie Nederlands om aandacht te besteden aan eenduidig grammaticaal onderwijs.

5.6 Suggestie voor verder onderzoek

Aanbevolen wordt, op basis van deze uitkomsten, een aanpak te zoeken voor onderwijs gericht op toepassen, bekijken. Onderwijs dat aansluit bij de ERK-eisen en gevoerd wordt in de doeltaal-voertaal. Inmiddels zijn daarin, als gevolg van het huidige onderzoek, door de sectie Frans al stappen gedaan. Wellicht kan hierbij ook samenwerking worden gezocht met de sectie Duits. Het volgend schooljaar gaan de lessen in een aantal tweede klassen zich, naast het richten op automatiseren van de grammaticaregels, ook veel meer richten op de communicatie.

Literatuur

“Audio-lingual method” (n.d.). Gevonden op 18 maart 2012 op http://en.wikipedia.org/wiki/Audio-lingual_method.

APS (2010). Gevonden op 12 mei 2012 op <http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/56D2F806-D92D-4A87-B1E6-CF86176FB3C3/0/ToetsenOBIT.PDF>.

Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Gorcum B.V.

Booij, G.E. (n.d.). *Taalkunde in het secundair onderwijs*. Gevonden op 10 maart 2012 op http://www.dbnl.org/tekst/_spe011197301_01/_spe011197301_01_0030.php.

Bot, K. de, Lowie W., Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: and advanced resource book*. Gevonden op 6 maart 2012 op http://www.nabmvt.nl/publicaties/De_zin_en_onzin_van_grammatica_onderwijs.pdf/.

Burnett, P.C., Pillay, H. & Dart, B.C., 2003. *The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students' approaches to learning*. Londen: Sage Publications. Gevonden op 5 september 2011 op <http://www.sagepub.com/holt/articles/Burnett.pdf>.

College voor Examens (2011). *Aangescherpte exameneisen in het voortgezet onderwijs*. Gevonden op 7 december 2011 op http://www.cve.nl/nieuws/20110728/aangescherpte_exameneisen_in_het.

Dienst Beroepsopleiding departement Onderwijs en Vorming (2007). *Onderwijzen in het bed van Procrustes?* Gevonden op 4 september 2012 op http://www.iiav.nl/epublications//2007/onderwijzen_in_het_bed_van_procrustes.pdf.

Digidact (n.d.). *Digitaal handboek voor docenten Nederlands als vreemde taal*. Gevonden op 15 juni 2011 op http://taaluniecentrum-nvt.org/materialenbank/newPackage/grammatica_theorie.html.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren – basisboek*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.

Ebbinge-Planchon, L., Jansen, H., Sanden-Piva N. van der, (n.d.). *D'Accord – 2 havo/vwo. Frans voor de onderbouw, tweede druk. Livre de texte*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Ebbinge-Planchon, L., Jansen, H., Sanden-Piva N. van der, (n.d.). *D'Accord – 2 havo/vwo. Frans voor de onderbouw, tweede druk. Livre d'exercices*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Europees Referentiekader (n.d.). *Wat is het ERK?* Gevonden op 6 maart 2012 op <http://www.erk.nl/docent/Wat/>.

Expertisecentrum Nederlands (n.d.). *Kennis in taal. Kennisplatform taaldidactiek*. Gevonden op 10 maart 2012 op http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32986.htm.

Harinkck, F.(2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Heijden, E. van der (2000). *Contrastieve grammatica's. Enkele overwegingen bij hun functie voor het taalverwervingsonderwijs Nederlands*. Gevonden op 25 maart 2012 op <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=77044>.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingsgolven in het vreemde talenonderwijs. *Levende Talen Magazine* (7), 18-23. Gevonden op 25 maart 2012 op <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/51/51>.

Marnix College (2012). *Van pil tot tablet: Leermiddelenbeleidsplan 2012-2016*. Ede: Marnix College.

Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT)(2004).*taalprofielen*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen. Verkregen op 10 december 2011 via http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/http___www.nabmvt.pdf/.

Rijksoverheid (n.d.). Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs. Gevonden op 10 maart op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>.

Sebregts, C. (2002). *Woordenschatverwerving in het moderne vreemde talen onderwijs*. Remediaal, 3 (1), 9-15

Stichting leerplanontwikkeling (SLO) (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans - Tweede fase. Herziening examenprogramma's havo/vwo*. Enschede: SLO in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur, Wetenschappen. Gevonden op 11 maart 2012 op http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20MVT_20Duits_2c_20Engels_2c_20Frans.pdf/.

"Talenexpo", (2012). Gevonden op 10 maart 2012 op <http://talenexpo.nl/hoofdstuk.php?mnu=13¶graaf=3&PHPSESSID=5f021cbe0232f42de1106edbcd9d4167>.

Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (2002). *"Het staat er toch!" – Omgaan met teksten in de vakken*. Meppel: Giethoorn Media Groep.

Voorwinden, R. (2011). *Geheugen houdt niet van rijtjes leren*. Het Onderwijsblad, 13, 32-34.

Walberg, J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices*. Gevonden op 29 november 2011 op http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03e.pdf.

"Wat is toegepaste taalwetenschap?" (n.d.). Gevonden op 10 maart 2012 op <http://kunst-en-cultuur.infonu.nl/taal/11519-wat-is-toegepaste-taalwetenschap.html>.

- Werkhoven, M. (n.d.). *Leren 1 en leren 2*. Verkregen op 16 mei 2012 op <http://www.aps.nl/APSSite/Onderwijssectoren/Projecten/Leerconcepten+die+je+leraarschap+verdiepen/leren1.htm> [video].
- Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Gevonden op 5 januari 2012 op http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0424-200658/westhoff_08_schijfvanvijf.pdf.
- Westhoff, G. (n.d.). *Eigen inhoud eerst – Grammaticale regelkennis en het CEF*. Gevonden op 6 maart 2012 op http://www.nabmvt.nl/publicaties/De_zin_en_onzin_van_grammatica_onderwijs.pdf/.
- Wiers, E., Van Berkel, A. & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslectische leerlingen en het vak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94 (5), 8-11.

Bijlagen

In deze bijlagen zijn opgenomen:

1. Interviews met docenten
2. Interviews met leerlingen - nulmeting
3. Interviews met leerlingen – nieuwe aanpak
4. Stellingen van Kwakernaak
5. Schrijfopdracht nulmeting
6. Schrijfopdracht nieuwe aanpak
7. Toetsen nulmeting
8. Toetsen nieuwe aanpak
9. Logboek PGO
10. Lessencyclus studiewijzer
11. ELO-opdrachten (selectie)
12. Foto's van de lessen

Deze bijlagen zijn te zien op: www.dropbox.com

Inlognaam: pool_vanakkeren@hotmail.com

Wachtwoord: windesheim

Ga naar de folder met de naam *Public*.