

Beschouwend artikel

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

Jimmy van Rijt (Tilburg University), Hans Hulshof (Universiteit Leiden) Peter-Arno Coppen (Radboud Universiteit Nijmegen)

Studenten aan hbo-lerarenopleidingen Nederlands blijken er niet voldoende toe in staat om te redeneren over grammatica. Zo presteren ze niet beter op korte redeneertaken dan vwo 3-leerlingen, terwijl ze in hun latere loopbaan wel geacht worden om op een hoog niveau over grammatica te kunnen redeneren. Dat levert een uitdaging op voor de lerarenopleiding. In dit artikel bespreken we op basis van recent empirisch onderzoek hoe de lerarenopleiding Nederlands studenten kan afleveren die met voldoende zelfvertrouwen en kennis van zaken grammaticalesen kunnen geven waarin grammaticaal inzicht en redeneervaardigheid centraal staan. In het artikel worden daartoe vier aanbevelingen gedaan voor lerarenopleidingen Nederlands.

Inleiding

Sinds jaar en dag maakt grammatica, waarin de structuur en betekenis van zinnen en woordgroepen wordt bestudeerd, deel uit van de hbo-lerarenopleidingen Nederlands. Meestal komt die aandacht tot uiting in de vorm van traditionele zinsontleding en woordsoortbenoeming, en hoewel juist die onderdelen al in de jaren 70 stevig ter discussie gesteld werden (zie ACLO-M, 1978; Hulshof et al., 2015), werd grammatica indertijd zelfs centraal getoetst in de MO A-examens (Hulshof & Klomp, 1979). Ofschoon zulke uitvoerige centraal georganiseerde examens snel verdwenen, bleef er een redelijke mate van inhoudelijke aandacht voor grammatica binnen de lerarenopleiding, die ook nu nog bestaat. Anno 2022 wordt grammatica door middel van de Landelijke Kennisbasis Toets (LKT) overigens in zekere zin wel weer centraal getoetst, al is dat in veel beperktere mate dan in de jaren 70.

Alle hbo-lerarenopleidingen in Nederland bieden inhoudelijke modules grammatica ('syntaxis') en taalkunde aan, vaak in een later stadium van de opleiding gevolgd door grammatica- c.q. taalbeschouwingsdidactiek. Die blijvende aandacht voor grammatica wordt deels ingegeven door de Landelijke Kennisbasis voor leraren Nederlands (en de bijbehorende LKT), en deels ingegeven door de praktijk van het schoolvak Nederlands, waarin de traditionele

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

grammatica nog altijd een vrij stevige plek heeft. Dat geldt met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het is dan ook niet vreemd dat de tweedegraadslerarenopleiding aandacht aan grammatica besteedt. Bovendien hebben leraren zelf een stevige grammaticale kennis nodig om leerlingen adequaat te kunnen begeleiden in taalbeschouwing en taalgebruik (Myhill et al., 2013). In het verlengde daarvan wint de idee terrein dat het waardevol is voor leerlingen om te begrijpen hoe taal en taalgebruik in elkaar zitten (Coppen, 2021a; Meesterschapsteam Nederlands, 2021; Van Rijt & Coppen, 2021).

Tegelijkertijd is er met name de afgelopen jaren veel kritiek geleverd op het traditionele grammaticaonderwijs. Samengevat luidt die kritiek dat het grammaticaonderwijs (1) taalkundig arm is, wat wil zeggen dat er slechts een beperkte aansluiting is met belangrijke achterliggende taalwetenschappelijke metaconcepten en inzichten (Struckmeier, 2020); en (2) dat het didactisch arm is, wat wil zeggen dat de didactiek hoofdzakelijk bestaat uit het stellen van controlevragen ('Wie/wat + gezegde + onderwerp = lijdend voorwerp') en ezelsbruggetjes ('ZWOBBELS' als geheugensteuntje voor de koppelwerkwoorden), waarbij nauwelijks redeneervaardigheid of reflectieve ontwikkeling aan bod komt (zie Coppen et al., 2019). Recente wetenschappelijke studies hebben uitgewezen dat het grammaticaonderwijs zowel taalkundig (Van Rijt, 2020) als didactisch (Dielemans & Coppen, 2021; Wijnands et al., 2021; Van Rijt, 2020) eenvoudig verrijkt kan worden, en dat die verrijking positieve uitwerkingen heeft op het inzicht, het redeneervermogen en de reflectieve ontwikkeling van leerlingen. Bovendien kunnen verrijkte grammaticalesen de goedkeuring van de meeste leraren Nederlands wegdragen (zie Van Rijt et al., 2021a). Daar moet echter de kanttekening bij geplaatst worden dat docenten vaak nog worstelen met een goede uitvoering van zulk grammaticaonderwijs; een worsteling die deels wordt ingegeven door een gebrek aan kwalitatief hoogstaand lesmateriaal.

De verschuiving van traditionele grammaticalesen naar didactisch en inhoudelijk verrijkte grammaticalesen vraagt dus nogal wat van leraren, en daarmee ook van de lerarenopleiding Nederlands. Hoe kan de lerarenopleiding studenten afleveren die, aan het einde van hun opleidingstraject, met voldoende zelfvertrouwen verrijkte grammaticalesen kunnen geven? Deze vraag staat centraal in dit artikel, dat aanbevelingen oplevert voor lerarenopleidingen en voor lerarenopleiders Nederlands om hun grammaticaonderwijs op een andere manier in te steken. Omdat er recentelijk ook steeds meer aandacht uitgaat naar

het stimuleren van inzicht en redeneervaardigheid bij de moderne vreemde talen (MVT) (zie ook Van den Broek, 2020; Leenders et al., 2021) is dit artikel ook voor MVT-lerarenopleiders relevant.

Grammaticaal inzicht van studenten aan de lerarenopleiding

Om te bepalen wat lerarenopleidingen Nederlands kunnen doen om startbekwame docenten af te leveren die een verrijkte grammaticales kunnen geven, waarin inzicht en redeneervermogen centraal staan, is het zaak om eerst te onderzoeken wat studenten op dit gebied presteren. In theorie is het immers mogelijk dat studenten al over voldoende inzicht en redeneervermogen beschikken, en dat de lerarenopleidingen dus op de bestaande koers door kunnen gaan. Dat lijkt echter onverstandig.

In een recente empirische studie (Van Rijt et al., 2021b) werd door middel van een meerkeuzetoets, de zogenoemde Toets voor Grammaticaal Inzicht (TGI), onderzocht hoeveel grammaticaal inzicht studenten in verschillende fasen van hun hbo-lerarenopleidingopleiding Nederlands hadden (N = 97 studenten, van 8 verschillende lerarenopleidingen) in vergelijking met vwo 3-leerlingen¹ (N = 120, gem. leeftijd = 14 jaar). De TGI bestond uit twaalf meerkeuzevragen waarin steeds een grammaticaal probleem voorgelegd werd. De problemen uit de test gingen daarbij over zinsdelen die zowel de leerlingen als de studenten al vaker gezien hadden (gezegdes, onderwerpen, voorwerpen, bepalingen). Voor elke vraag kon de participant steeds kiezen uit vier gerandomiseerd aangeboden antwoordalternatieven: (A) het meest inzichtgevende antwoord, waarbij ook expliciete grammaticale terminologie correct gebruikt werd; (B) een antwoord dat enig inzicht gaf en dat gebruikmaakte van correcte expliciete grammaticale terminologie, maar dat niet het beste antwoord was; (C) een antwoord dat fout was, waarbij bovendien een expliciete grammaticale term fout gebruikt werd; (D) een antwoord dat het minste inzicht gaf en waarin geen expliciete grammaticale terminologie gebruikt werd. Alleen voor de eerste twee afleiders kon de participant punten scoren, respectievelijk 2 of 1, waarmee een maximale score van 24 haalbaar was. Tabel 1 geeft een voorbeeld van een vraag uit de TGI.

¹ In Vlaanderen gaat het om 3 aso. Volledigheidshalve merken we op dat ook de lerarenopleidingen in Vlaanderen anders zijn vormgegeven dan in Nederland, al voert het te ver om daar nu over in detail te treden.

Vraag: waarom is de zin 'Mijn opa rookt altijd een lantaarnpaal' ongrammaticaal?		
	Antwoordalternatieven	Score (naar mate van grammaticaal inzicht)
A	Het werkwoord <i>roken</i> legt beperkingen op aan de betekenis van het lijdend voorwerp.	2
B	Een lantaarnpaal kan niet het lijdend voorwerp zijn van het werkwoord <i>roken</i> .	1
C	Het werkwoord <i>roken</i> vereist een verplicht lijdend voorwerp in normale zinnen.	0
D	In een normale wereld is het niet goed voorstelbaar dat een lantaarnpaal gerookt wordt.	0

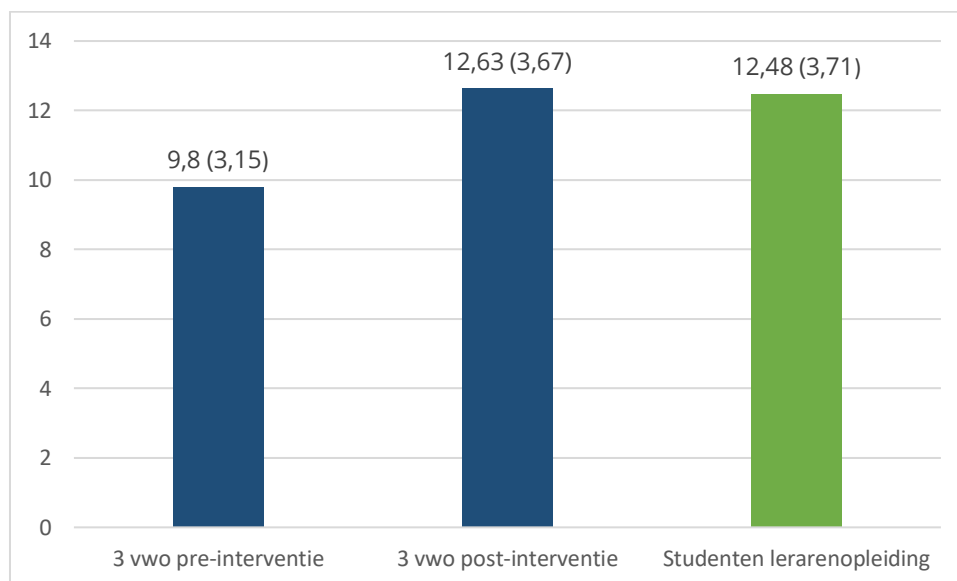
Tabel 1: voorbeeldvraag uit de Test voor Grammaticaal Inzicht (TGI)

De hbo-studenten Nederlands, die vrijwillig aan deze studie deelnamen na een oproep van hun opleiders, kregen de TGI onvoorbereid voorgelegd in diverse fasen van de opleiding (variërend van jaar 1 t/m jaar 4). Bovendien waren hbo-voltijd (n=61), -deeltijd (n=36) en -master (n=11) vertegenwoordigd. Omdat onbekend is hoeveel studenten er op elke opleiding zaten, kan de representativiteit van dit sample niet volledig worden ingeschat. Van de leerlingen uit het voortgezet onderwijs kregen er 60 de TGI voorafgaand aan een korte interventie die gericht was op taalkundige metaconcepten en redeneervaardigheid (bestaande uit vier lessen van 50 minuten); 60 kregen de TGI na afloop van deze interventie.

De resultaten waren bemoedigend voor het effect van de interventie, maar niet voor de lerarenopleiding: hoewel de studenten aan de lerarenopleidingen gemiddeld significant hoger scoorden dan de leerlingen uit vwo 3 voorafgaand aan de interventie, scoorden ze geenszins beter dan leerlingen die vier verrijkte grammaticalesen van 50 minuten gevolgd hadden (zie Figuur 1), terwijl juist voorspeld was dat studenten aan de lerarenopleiding het te allen tijde beter zouden doen dan de leerlingen uit het voortgezet onderwijs aan wie ze na de opleiding onderwijs mogen geven. Immers: de studenten aan de lerarenopleiding hebben op hbo-niveau colleges grammatica gevolgd, en hebben – afhankelijk van de fase van opleiding waarin ze zitten – dikwijls tijdens het werkplekleren zelf les moeten geven in grammatica. Bovendien krijgen ze na hun

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

opleiding een bevoegdheid om les te geven in de gehele onderbouw, dus het mag verwacht worden dat studenten altijd beter presteren dan leerlingen (ook nadat leerlingen een korte interventie hebben gevolgd). De studenten gaven op een 10-punts Likertschaal aan de TGI tamelijk moeilijk te vinden ($M = 8,76$; $SD = 1,46$), terwijl ze wel rapporteerden erg hun best te hebben gedaan ($M = 9,47$; $SD = 0,97$). Overigens vonden we tussen de verschillende opleidingen geen significante verschillen in scores. Dat lijkt erop te duiden dat studenten van verschillende opleidingsinstituten kampen met dezelfde moeilijkheden.



Figuur 1: gemiddelde TGI-scores (SD) van vwo 3-leerlingen pre-interventie ($n=60$), vwo 3-leerlingen post-interventie ($n=60$) en studenten aan de lerarenopleiding Nederlands ($n = 97$). Onafhankelijke T-toetsen laten zien dat studenten aan de lerarenopleiding het significant beter doen dan vwo 3-leerlingen vóór de interventie ($t(155) = 4.66$, $p < .001$). Dat voordeel verdwijnt na de interventie ($t(155) = -0.25$, $p = .81$).

Grammaticale redeneervaardigheid van studenten aan de lerarenopleiding

In dezelfde studie werd de studenten en de leerlingen gevraagd om zich te buigen over twee grammaticale redeneertaken. Voor de leerlingen waren die taken onderdeel van de interventie van 4 lessen. Het gaat om zogenoemde odd one out-taken ('Welke hoort er niet bij?'), waarbij de participanten een lijstje van drie grammaticale elementen te zien kregen. Ze moesten daarbij aangeven welke van de drie opties de vreemde eend in de bijt was, en vooral: waarom. Ze moesten in hun antwoord gebruikmaken van de volgende antwoordsjabloon: *X hoort er niet bij, want de andere twee ..., om zo niet alleen oog te hebben voor de eigenaardigheid van de uitgezonderde optie, maar om ook te zoeken naar een overeenkomst tussen de andere twee opties*. Volgens eerder onderzoek leidt het gebruiken van die formulering tot een diepere redenering (Havekes, 2015). De

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

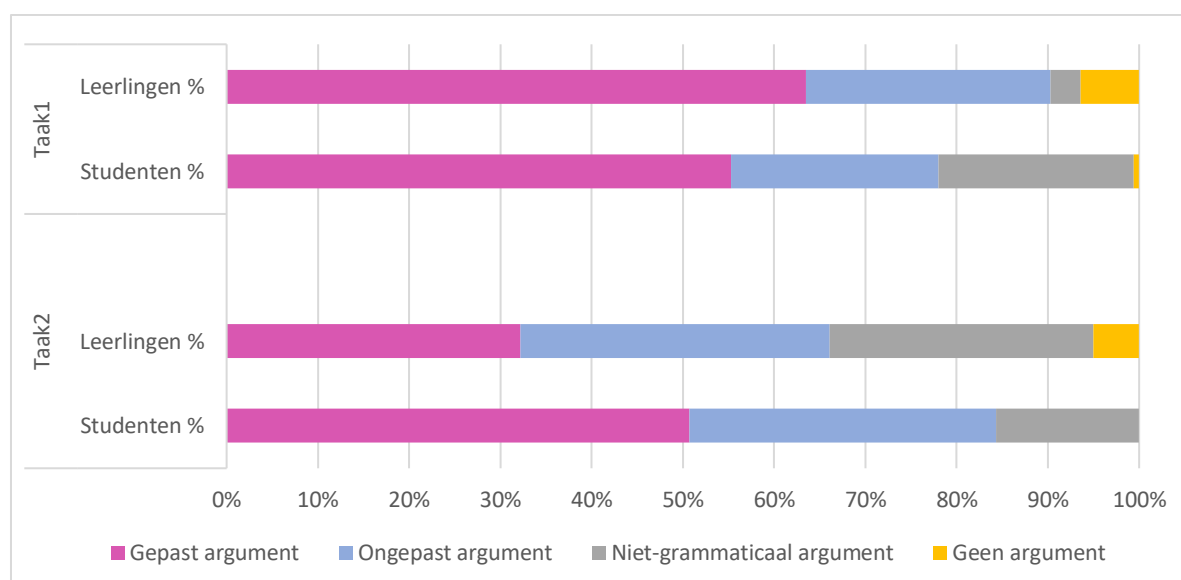
gebruikte opgaven staan in Tabel 2. De opgaven zijn zo ontworpen dat álle opties om meerdere redenen uitgezonderd kunnen worden, om zo maximale ruimte te geven aan de zoektocht naar grammaticale argumenten.

Taak 1	Taak 2
A. Krijgen	A. Jan ziet elke dag <i>vele politici</i> .
B. Groeien	B. <i>Oma</i> bakt voor ons vandaag weer een appeltaart.
C. Roken	C. De boer rijdt <i>op een tractor</i> over het terrein.

Noot In Taak 2 moesten participanten zich richten op het gecursiveerde deel.

Tabel 2: redeneertaken 'Welke hoort er niet bij?'

Onderzoekers vroegen participanten om ten minste één van de opties uit te zonderen (voor beide taken), en om daarvoor een reden te formuleren in het gegeven sjabloon. Een voorbeeld van een goed argument is: *groeien* hoort er niet bij, want de andere twee kunnen een lijdend voorwerp bij zich krijgen ('iets roken', 'iets krijgen', maar niet 'iets groeien'). Vervolgens classificeerden onderzoekers de antwoorden die ze gaven. Ze onderscheidden vier hoofdgroepen: (1) argumenten konden gepast zijn (d.w.z.: kloppend en relevant), (2) ze konden ongepast zijn (niet kloppend of geen goede reden tot uitsluiting), (3) ze konden niet over grammatica gaan (en daarmee ongepast zijn voor de taak), of studenten konden (4) géén argument geven (en alleen een alternatief uitzonderen zonder toelichting). Toen op basis van die indeling de studenten van de lerarenopleiding vergeleken werden met vwo 3-leerlingen (die aan deze taken werkten tijdens de interventie), leverde dat het beeld op in Figuur 2:



Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

Figuur 2: het percentage gepaste, ongepaste, niet-grammaticale en niet-aanwezige argumenten voor vwo 3-leerlingen en hbo-studenten Nederlands per taak. Voor Taak 1 gaat het om een totaal van 123 argumenten voor de studenten en 154 voor de leerlingen; voor Taak 2 gaat het om 121 argumenten voor de studenten en 134 voor de leerlingen.

Met andere woorden: studenten aan de lerarenopleiding doen het niet zonder meer beter dan de leerlingen uit het voortgezet onderwijs: ze produceren slechts in één taak net wat meer gepaste argumenten (en dan nog slechts zo'n 50%), en het aandeel ongepaste argumenten is redelijk vergelijkbaar in beide taken. Wel liet een multilevel regressieanalyse duidelijk zien dat studenten met een hogere TGI-score doorgaans ook beter waren in het bedenken van grammaticale argumenten in redeneertaken zoals hierboven. Opmerkelijk genoeg leek de fase van de opleiding waarin de studenten zich bevonden er daarbij niet echt toe te doen: studenten die net aan de opleiding begonnen waren (bijvoorbeeld eerste- of tweedejaars voltijd) deden het niet beter dan studenten die al meer gevorderd waren (derde- en vierdejaars voltijd). Wel bleek dat argumenten die uit meer woorden bestonden doorgaans van hogere kwaliteit waren.

Aan de studenten zijn nog enkele reflectieve stellingen voorgelegd op een 5-punts Likertschaal. Daarbij viel op dat 94 % van de studenten het 'eens' of 'zeer eens' was met de stelling 'Ik heb mijn best gedaan bij deze opdrachten'.

Beginnende bachelorstudenten ($M = 4,30$, $SD = 0,71$) staken daarbij significant meer moeite in de opdracht dan meer gevorderde bachelorstudenten ($M = 3,95$, $SD = 0,60$): ($F(3, 514)$, $p < .05$); verder vonden de onderzoekers geen verschillen tussen groepen studenten op deze stellingen. Ook drukten veel studenten een ruime mate van vertrouwen uit in hun redeneervaardigheid in de context van deze opdrachten: 45% van de studenten was het 'eens' of 'zeer eens' met de stelling 'Ik heb er vertrouwen in dat ik deze taken goed volbracht heb'; 37% koos hier voor 'neutraal'. Slechts 18% van de studenten drukte uit 'weinig' of 'zeer weinig' vertrouwen te hebben in de wijze waarop ze deze taken volbracht hadden.

Tot slot werd de studenten gevraagd in hoeverre ze redeneertaken van dit type weleens in de lerarenopleiding waren tegengekomen. Dat bleek voor 62% van de studenten niet te gelden. Studenten vonden verder dat dit type redeneeropdrachten goed ingezet zou kunnen worden voor havo/vwo-leerlingen (76% van de studenten was het met deze stelling 'eens' of 'zeer eens'). Voor het vmbo werden de opdrachten een stuk minder geschikt geacht (35% van de studenten was het 'eens' of 'zeer eens' met de stelling dat de opdrachten geschikt zouden zijn voor het vmbo).

Verklaringen voor deze resultaten

De resultaten uit de hierboven beschreven studie roepen twee vragen op:

1. Hoe kan het dat studenten aan de hbo-lerarenopleiding kennelijk niet beter presteren in grammaticaal inzicht en grammaticale redeneervaardigheid dan de leerlingen aan wie zij na de opleiding mogen lesgeven?
2. Waarom is het grammaticaal inzicht en redeneervermogen van studenten aan het eind van de lerarenopleiding niet hoger dan in het begin?

Naar aanleiding van vraag 1 zou verondersteld kunnen worden dat de studenten minder aandacht aan de opdracht hebben besteed omdat het resultaat niet meetelde voor een cijfer. Echter, dit komt niet overeen met de reacties op de stellingen, die aangaven dat zij er behoorlijk hun best op gedaan zouden hebben. Een andere verklaringsgrond voor vraag 1 zou gelegen kunnen zijn in het denkniveau van de studenten aan de hbo-lerarenopleiding. De meeste studenten zijn havisten, terwijl de leerlingen vwo-leerlingen waren. Daar staat tegenover dat de studenten een stuk ouder waren (gemiddeld 21 jaar oud) dan leerlingen (gemiddeld 14 jaar oud). Het is aannemelijk dat inzicht en redeneervaardigheden met de jaren toenemen. Een verschil in ontwikkeling of denkniveau is dus moeilijk als verklaring aan te tonen.

Vraag 1 zou ook nog omgekeerd kunnen worden. In plaats van de vraag waarom hbo-studenten niet beter presteren dan leerlingen, kan gevraagd worden waarom de leerlingen blijkbaar net zo goed presteren als hbo-studenten, zelfs aan het eind van hun opleiding. Daar zijn twee verklaringsgronden denkbaar. Ten eerste kan overwogen worden dat de getoetste leerlingen allemaal net met een interventie bezig geweest waren met een aantoonbaar effect op hun redeneervaardigheden. Dit brengt hen dus op een hoger niveau dan de gemiddelde leerling. En ten tweede kan verondersteld worden dat de havisten die kiezen voor de lerarenopleiding Nederlands blijkbaar door die affiniteit met dit vak een bovengemiddeld niveau hebben. Bij beide verklaringen kan dan echter weer de kanttekening geplaatst worden dat het niveauverschil tussen de leerlingen voor en na de interventie weliswaar significant was, maar toch nog klein.

Vraag 2 kan alleen verklaard worden door aan te nemen dat het onderwijs van de hbo-lerarenopleiding geen enkel effect heeft op het inzicht en de linguïstische redeneervaardigheid van de studenten, althans voor de inzichten en vaardigheden die in de taken gemeten zijn. Dit is aannemelijk, omdat dit type redeneertaken doorgaans niet tot het curriculum van de hbo-lerarenopleiding behoort. Daar komt bij dat het opvalt dat de resultaten van het experiment over

het algemeen lage scores opleveren. Studenten doen het niet even goed als leerlingen, maar eerder even slecht. Dit kan verklaard worden uit een mismatch tussen de taken uit het experiment en de verwachtingen of opvattingen van leerlingen en studenten over het grammaticaonderwijs. Die opvattingen zijn doorgaans al gevormd in het voortgezet onderwijs en krijgen verder gestalte op de lerarenopleiding.

Het grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs

Studenten van de hbo-lerarenopleiding hebben als leerling jarenlang traditioneel grammaticaonderwijs genoten, waarin het ontleden van zinnen en het benoemen van woordsoorten centraal stond, zonder dat daar verder al te veel redeneervaardigheid aan te pas is gekomen. Zo blijkt dat veelgebruikte schoolmethodes waarin grammatica wordt behandeld voor meer dan 90 procent bestaan uit opdrachten waarbij leerlingen na een summier stukje theorie zinnen moeten ontleden, of zinsdelen moeten aanwijzen (Van Rijt et al., 2019).

Bovendien kenmerkt de traditionele schoolgrammatica zich, met haar nadruk op trucjes, ezelsbruggetjes en controlevragen, door het feit dat ze uit is op één antwoord. In de schoolgrammatica wordt vaak ten onrechte de indruk gewekt dat zinnen eigenlijk maar op één manier ontleed kunnen worden, en dat er in het geval van twijfel toch altijd maar een antwoord is dat écht juist is (zie Coppen, 2010; Wijnands & Echten, 2019). Een dergelijke benadering stimuleert daarmee geenszins een multiperspectieve benadering van grammatica, die juist gevraagd wordt bij odd one out-taken. Met andere woorden: studenten zijn jarenlang geconfronteerd met grammaticaoefeningen die het beeld versterken dat er over grammatica niet al te lang of te diep nagedacht hoeft te worden. En dat beeld is sterk. Uit onderzoek naar *teacher beliefs* is bekend dat de ervaringen die leraren zelf hebben opgedaan als lerenden een krachtige invloed uitoefenen op hun ideeën over onderwijs en didactiek (Phipps & Borg, 2009), en dat die ideeën zelfs moeilijk te veranderen zijn als studenten geconfronteerd worden met beter onderbouwde of zelfs evidence-informed alternatieven (zie voor grammatica bijvoorbeeld Swierzbin en Reimer, 2019). Dat geldt ook hier: onderzoek heeft laten zien dat het stimuleren van grammaticale redeneervaardigheid (waarvan multiperspectiviteit een belangrijke component vormt) gunstig is voor het grammaticaal inzicht van leerlingen (Van Rijt, 2020). Grammaticaonderwijs dat op deze manier verrijkt is, kan daarmee gezien worden als een evidence-informed alternatief dat tegenover de (niet evidence-informed) traditionele grammaticadidactiek geplaatst kan worden. In die traditionele grammaticadidactiek is een redenering doorgaans niet nodig. Daardoor hebben

studenten hiermee geen ervaring opgebouwd, waarmee ze, als het op grammaticaal redeneren aankomt, zijn blijven steken op het niveau van leerlingen.

In het verlengde daarvan geldt dat de praktijk van het schoolvak Nederlands (en MVT) op het gebied van grammatica vaak nog vooral traditioneel is, en dat studenten met deze traditionele praktijk ook tijdens het werkplekleren nog vaak geconfronteerd worden. Daarmee kunnen hun reeds aanwezige opvattingen over een traditionele benadering van het grammaticaonderwijs versterkt worden, in weerwil van alternatieven die met studenten op de lerarenopleiding besproken worden.

Het grammaticaonderwijs op de hbo-lerarenopleiding

Ook de opbouw van het curriculum van de hbo-lerarenopleiding bevat doorgaans weinig grammaticale redenering. In veel gevallen bieden opleidingen in de beginfase van de studie een inhoudelijke cursus grammatica aan, die gevolgd wordt door een didactische cursus in een later leerjaar (Coppen, 2021b). Studenten zien die inhoudelijke cursus, die vaak onbedoeld van een redelijk traditionele aard is, doorgaans als een didactisch model voor hun eigen handelen (Graus, 2018; Graus & Coppen, 2018). Een overwegend traditionele inhoudelijke cursus grammatica, die weinig aandacht heeft voor grammaticaal redeneren en achterliggende taalkundige metaconcepten, vormt daarmee een schril contrast met de didactische modules die later in de opleiding aan bod komen. Als de inhoudelijke cursus geen expliciete aandacht laat uitgaan naar het ontwikkelen van metaconceptueel inzicht en redeneervaardigheid, terwijl de didactische cursus daar veel nadrukkelijker het accent op legt, zijn de studenten al grotendeels gevormd in de wijze waarop ze grammatica benaderen (bijvoorbeeld meer monoperspectief dan multiperspectief, of meer op basis van trucjes dan op basis van achterliggende inzichten). Hierdoor bestaat de kans dat studenten de didactische alternatieven meer als ballast zien, te afwijkend van de wijze waarop ze zelf jarenlang aan grammatica zijn blootgesteld, en ook te afwijkend van de nog altijd tamelijk traditioneel ingestoken praktijk die ze waarschijnlijk tegenkomen tijdens het werkplekleren (Van Rijt et al., 2021). Daarmee ontstaat als het ware een 'praktijkshock' voor studenten (Stokking et al., 2003), die de indruk kan wekken dat de didactische alternatieven die aangeboden worden op de lerarenopleiding te idealistisch zijn voor de praktijk waartoe zij opleidt.

Met andere woorden: de lerarenopleidingen lijkt nog te veel geënt te zijn op de traditionele zinsontleding, en te weinig op achterliggende taalkundige inzichten

Leren redeneren over grammatica in de hbo-lerarenopleiding Nederlands

en grammaticale redeneervaardigheid. Studenten hebben in veel gevallen niet of nauwelijks geleerd om een grammaticale analyse te onderbouwen met geldige argumenten, noch hebben ze geleerd om vanuit meerdere perspectieven naar een grammaticaal probleem te kijken, daarbij hun oordeel uitstellend en de onzekerheid die daarmee gepaard gaat omarmend (Wijnands et al., 2021). Voor een deel blijkt dat uit het gegeven dat 62 procent van de studenten aangeeft nog nooit met redeneeropgaven zoals de odd one out in aanraking te zijn gekomen.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

Uit het hierboven beschreven onderzoek en de mogelijke verklaringen voor de resultaten valt een viertal aanbevelingen te destilleren voor de lerarenopleiding Nederlands. Met die aanbevelingen kunnen lerarenopleidingen hun studenten veel beter voorbereiden op het geven van grammaticalesen die inzicht en redeneervaardigheid centraal stellen in plaats van trucjes, ezelsbruggetjes en controlevragen.

Aanbeveling 1: leg de nadruk op taalkundige (meta)concepten en redeneervaardigheid

Gelet op de effectiviteit van de interventie in 3 vwo, waarin het werken met (meta)concepten centraal stond, verdient het aanbeveling om dezelfde principes een grotere plek te geven in de lerarenopleiding. Het gaat dan met name om het werken op basis van achterliggende taalkundige metaconcepten en het didactiseren van grammaticale redeneervaardigheid. Verschillende lerarenopleidingen nemen in hun cursus zinsanalyse de traditionele zinsontleding als uitgangspunt, daarbij gebruikmakend van boeken als *Een praktische cursus zinsontleding* (Klein & Van den Toorn, 2011) of *In verband met de zin* (Luif, 1998). Daarmee wordt vaak een traditioneel model van grammatica gevolgd, al worden zulke modellen ook in sommige gevallen al taalkundig verrijkt met achterliggende metaconcepten, zoals *valentie*, *predicatie*, *semantische rollen* of *complementatie* (zie Coppen, 2011). Een relevant voorbeeld is valentie.

Werkwoorden verschillen in hun valentie: soms vraagt een werkwoord om alleen een onderwerp (zoals het werkwoord *zweten*), soms ook om een lijdend voorwerp (zoals het werkwoord *omhakken*) en soms ook een meewerkend voorwerp (zoals het werkwoord *vertellen*). Begrip van het overkoepelende metaconcept kan het begrip van daarvan afhankelijke concepten, zoals onderwerp en lijdend voorwerp, vergemakkelijken (Van Rijt, 2016).

Uit verschillende studies (Coppen, 2011; Mooij & Sweep, 2019; Van Rijt et al., 2019, 2020, 2022) is dan ook gebleken dat het aanbeveling verdient om een centralere rol weg te leggen voor dat soort achterliggende taalkundige

metaconcepten, en om pas daarna de vertaalslag naar de traditionele zinsontleding te maken, in plaats van andersom. Een grotere inzet van zulke metaconcepten bevordert grammaticaal inzicht en redeneervermogen. Daarnaast zou in een cursus grammatica expliciete aandacht moeten zijn voor grammaticaal redeneren (Dielemans & Coppen, 2021). De lerarenopleider kan studenten daarbij bijvoorbeeld leren wat goede argumenten zijn om een bepaalde grammaticale analyse te onderbouwen, daarbij gebruikmakend van taalkundige (meta)concepten en taalkundige naslagwerken; ook kan aandacht uitgaan naar het afwegen van argumenten in gevallen waarbij meerdere analyses te verdedigen zijn. Dat kan aan de hand van odd one out-taken, maar ook andere redeneerwerkvormen die om uitleg en toelichting vragen zijn geschikt. Het is daarbij zaak om studenten te begeleiden in het formuleren van heldere en genuanceerde argumentatie, bijvoorbeeld in taaldenkgesprekken. Studenten die uitvoeriger waren in het bedenken van argumenten in odd one out-taken waren er immers toe in staat meer nuance in hun argument uit te drukken, wat rijkere en beter beoordeelde argumenten tot gevolg had (Van Rijt et al., 2021).

Op basis van het principe van *constructive alignment*, dat stelt dat de toetsing en de leeractiviteiten afgestemd moeten zijn op de leerdoelen, geldt daarbij uiteraard wel dat ook de tentaminering van grammatica overeenkomstig zou moeten worden aangepast. Die zou meer moeten gaan over de achterliggende (meta)concepten en over grammaticaal redeneren, en minder over traditionele zinsontleding. Het verdient aanbeveling om, in het verlengde daarvan, ook met studenten te spreken over een dergelijke toetsing van grammatica op het voortgezet onderwijs. Daarbij zou specifiek oog moeten zijn voor verschillen tussen havo/vwo- en vmbo-leerlingen, aangezien studenten met name redeneeropdrachten vooral geschikt lijken te vinden voor havo/vwo-leerlingen. Hoewel redeneeropdrachten er vanzelfsprekend anders uit zouden moeten zien voor havo/vwo-leerlingen dan voor vmbo-leerlingen, lijkt het voorbarig om te denken dat vmbo-leerlingen niet gebaat zouden kunnen zijn bij leren redeneren in de context van grammatica (zie ook Sanderse, 2021). Het is waardevol om hierover met studenten te discussiëren.

Aanbeveling 2: verklein de kloof tussen grammaticale inhoud en didactiek

De tweede aanbeveling luidt om de kloof tussen inhoud en didactiek te verkleinen. Op de eerste plaats gaat het dan om het eerder besproken contrast tussen de inhoudelijke module(s) grammatica en de vakdidactische vervolgcursus. Omdat studenten geneigd zijn de (vaak redelijk traditionele) inhoudelijke cursus op de lerarenopleiding op te vatten als een didactisch model

voor hun eigen handelen (Graus, 2018), zou in de inhoudelijke module een didactische werkwijze gekozen moeten worden die aansluit bij hetgeen er van de studenten gevraagd wordt in de didactische module. Lerarenopleiders kunnen zo zelf het goede voorbeeld geven ('practice what you preach'). Ook op andere manieren zijn er bruggen te slaan tussen inhoud en didactiek, bijvoorbeeld door op het inhoudelijke tentamen ook didactisch gekleurde vragen te stellen en door omgekeerd bij de vakdidactische verwerkingsopdrachten of dossiers eisen te stellen aan de inhoud. Op het inhoudelijke tentamen kunnen vakinhoud en didactiek bijvoorbeeld gecombineerd worden door studenten een odd one out voor te leggen, met daarbij een aantal argumenten die door leerlingen bedacht zijn (of zouden kunnen zijn). De vraag aan de student zou dan kunnen zijn om die argumenten te wegen, bijvoorbeeld door aan te geven of het argument klopt of niet, en of het argument een passend uitsluitingscriterium is.

Aanbeveling 3: stel van meet af aan studentopvattingen over grammatica ter discussie

Studenten komen allemaal binnen met in het voortgezet onderwijs opgedane opvattingen over grammatica, en die opvattingen kunnen erg sterk zijn. Ze kunnen bovendien gebaseerd zijn op slechte voorbeelden, of op misvattingen over waar grammatica toe dient. Een voorbeeld is de misvatting dat grammatica alleen voorschrijvend (prescriptief) is, en niet of nauwelijks beschrijvend (descriptief) (Nygård & Brøseth, 2021). In onze ervaring komen studenten ook dikwijls de opleiding binnen met tamelijk traditioneel gekleurde opvattingen over grammatica(didactiek). Die opvattingen botsen vaak met de opvattingen over grammatica die aan de lerarenopleiding verkondigd worden. Daardoor wordt de ontwikkeling van grammaticale inzichten en redeneervaardigheden belemmerd. Dat maakt het noodzakelijk om die opvattingen van studenten al van meet af aan te onderzoeken en ter discussie te stellen. Alleen door regelmatig op de eigen opvattingen te reflecteren en door in de tussentijd geconfronteerd te worden met andere visies en didactische benaderingen, kunnen bestaande opvattingen gaan verschuiven (Graus, 2018). Bovendien verdient het aanbeveling om gedurende de opleiding op verschillende momenten met de opvattingen van studenten over grammatica(didactiek) bezig te zijn, zodat studenten kunnen ervaren hoe hun visie in de loop van de opleiding verandert. Een belangrijk punt om aan de orde te stellen bij grammatica is de legitimering. Sommige studenten zijn er immers van overtuigd dat leerlingen niet met grammatica 'lastiggevalen' zouden moeten worden, al lijkt die overtuiging maar al te vaak gebaseerd op de beperkte didactiek van traditioneel grammaticaonderwijs. Zo'n didactiek, die maar beperkt leunt op inzicht en

redeneervaardigheid, geeft de lerende al snel het gevoel dat er in grammaticalessen maar weinig geleerd kan worden (Coppen, 2009). Het aan de orde stellen van de legitimering van grammatica zou dus hand in hand moeten gaan met het goede didactische voorbeeld. Pas als de didactiek goed is, kan het onderdeel goed op waarde geschat worden. Aanknopingspunten voor discussies over de legitimering van grammatica staan in de inleiding van de dissertatie van Van Rijt (2020, pp. 11-29). Zie verder Wijnands et al. (2021) voor een instrument om in grammaticalessen de cognitieve en reflectieve ontwikkeling van studenten te bevorderen.

Aanbeveling 4: laat grammatica wat vaker terugkomen tijdens de lerarenopleiding

De wijze waarop grammatica op dit moment vormgegeven wordt in de lerarenopleiding lijkt er niet toe te leiden dat studenten zich op grammaticaal gebied echt ontwikkelen: vierdejaars voltijd redeneren niet beter over grammaticale vraagstukken dan tweedejaars voltijd. Dat is onwenselijk. Studenten zouden moeten groeien in hun grammaticale vaardigheid. Omdat het ontwikkelen van grammaticale redeneervaardigheid tijd kost, verdient het aanbeveling om ook buiten de cursussen grammatica en vakdidactiek grammatica af en toe aandacht aan grammaticaal redeneren te besteden, bijvoorbeeld in periodieke herhalingscolleges of door gerichte opdrachten tijdens werkplekleren. Ook in het kader van nascholing zou de lerarenopleiding een rol kunnen vervullen, door werkplekbegeleiders en andere docenten scholing aan te bieden over vernieuwende grammaticadidactiek en grammaticale redeneervaardigheid. Op die manier kunnen ook werkplekbegeleiders studenten beter voorbereiden op verrijkt grammaticaonderwijs.

Met deze aanbevelingen kunnen lerarenopleidingen hun studenten veel beter voorbereiden op het geven van grammaticalessen die inzicht en redeneervaardigheid centraal stellen in plaats van trucjes, ezelbruggetjes en controlevragen.

Over de auteurs

Jimmy van Rijt

Dr. Jimmy van Rijt was jarenlang lerarenopleider Nederlands aan Fontys Lerarenopleiding Sittard. Op dit moment werkt hij als universitair docent bij het Tilburg Center of the Learning Sciences van Tilburg University. Hij promoveerde

in februari 2021 aan de Radboud Universiteit Nijmegen op een proefschrift over grammaticadidactiek.

j.h.m.vanrijt@tilburguniversity.edu.

Hans Hulshof

Prof. dr. Hans Hulshof is neerlandicus, taalkundige en emeritus hoogleraar Didactiek van het Nederlands aan de Universiteit Leiden. Was leraar, vakdidacticus, onderzoeker en bijzonder hoogleraar Theorie van de moedertaal didactiek aan de toenmalige Katholieke Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoeksinteresse richt zich vooral op de mogelijkheden van taalkunde in het voortgezet onderwijs.

hulshof@hum.leidenuniv.nl.

Peter-Arno Coppen

Prof. dr. Peter-Arno Coppen is taalkundige en hoogleraar Vakdidactiek aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zijn onderzoek richt zich voornamelijk op de didactiek van taalkunde en grammatica. Hij is lid van het Meesterschapsteam Nederlands, redactielid van Onze Taal en neerlandistiek.nl, en columnist voor Trouw.

peter-arno.coppen@ru.nl.

Referenties

ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*. Staatsuitgeverij.

Coppen, P.-A. (2021a). Taalbeschouwing, wat is dat? (deel 1). In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. Geraadpleegd 14 september 2021 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-1/>.

Coppen, P.-A. (2021b). *Evaluatie taalbeschouwing lerarenopleidingen Nederlands 2020*. Intern rapport hbo-lerarenopleidingen.

Coppen, P.-A. (2011). Emancipatie van het grammaticaonderwijs. *Tijdschrift Taal* 2(3), 30–33.

Coppen, P.-A. (2009). *Leren tasten in het duister*. Inaugurele rede. Radboud Universiteit.

Coppen, P.-A., Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A. & Dielemans, R. (2019). Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135(2), 85-99.

Dielemans, R., & Coppen, P.-A. (2021). Defining Linguistic Reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1/2), 182-206.

Graus, J. (2018). Grammatica in de lerarenopleiding. *Levende Talen Magazine*, 105, 22-27.

Graus, J., & Coppen, P.-A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *Modern Language Journal* 102(4), 693-712.

Havekes, H. (2015). *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.

Hulshof, H., & Klomp, H. (1979). *Training in grammaticale analyse*. Uitgeverij NIB.

Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Uitgeverij Passage.

Klein, M., & Van den Toorn, M. (2011). *Een praktische cursus zinsontleding*. Noordhoff.

Leenders, G., De Graaff, R., & Van Koppen, M. (2021). Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits. *Pedagogische Studiën* 98(1), 67-93.

Luif, J. (1998). *In verband met de zin*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Meesterschapsteam-Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 14 september 2021 via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.

Mooij, R., & Sweep, J. (2019). Semantisch grammaticaonderwijs: beter ontleden en beter formuleren. *Levende Talen Tijdschrift* 20(1), 3-16.

Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.

Nygård, M., & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129-152.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37, 380-390.

Van den Broek, E.W.R. (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers' beliefs, practices and change processes*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.

Van Rijt, J.H.M. (2016). Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs. *Levende Talen Magazine* 103(7), 6-10.

Van Rijt, J.H.M. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit.

Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28.

Van Rijt, J.H.M. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2), 175-199.

Van Rijt, J.H.M., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2021a). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education* 37(1), 1-29.

Van Rijt, J.H.M., Hulshof, H., & Coppen, P.-A. (2021b). 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland' – Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-13.

Van Rijt, J.H.M., Myhill, D., De Maeyer, S., & Coppen, P.-A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education. Evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLOS ONE*, 17(2), 1-25.

Sanderse, W. (2021, 11 juni). Waarom bildung het vmbo onterecht links laat liggen. *Van Twaalf tot Achttien*. <https://www.van12tot18.nl/waarom-bildung-het-vmbo-onterecht-links-laat-liggen>

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.

Struckmeier, V. (2020). Why are there growing divisions between traditional grammars and theoretical and experimental linguistic works (and how can they be overcome)? *Pedagogical Linguistics* 1(2), 211-233.

Swierzbina, B., & Reimer, J. (2019). The effects of a functional linguistics-based course on teachers' beliefs about grammar. *Language Awareness*, 28(1), 31-48.

Wijnands, A., & Echten, K. (2019). Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5. In: S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.). *33ste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 267-270). Gent: Scribis.

Wijnands, A., Van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317-335.