

Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans

Een advies over de mogelijke leerlijnen voor grammaticale items bij Duits en Frans

Aan dit advies werkten mee:

voor Duits:

Erik Kwakernaak

Erwin de Vries

Henri Pieper

Voor Frans:

Jos Canton

Wim Mulder

Eindredactie:

Dick Meijer

Enschede, oktober 2006

VO/3060/B/2006

Verantwoording

© 2006 Stichting leerplanontwikkeling (SLO) Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs:

Erik Kwakernaak

Erwin de Vries

Henri Pieper

Jos Canton

Wim Mulder

Eindredactie: Dick Meijer

Besteladres:

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Secretariaat Moderne Vreemde Talen

Bea van de Berg of Angela Ligtenberg

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 285

Inhoud

Voorwoord

1. Inleiding
2. Verantwoording en leeswijzer
3. Achtergronden bij advies- grammaticaleerlijnen
4. Advies-grammaticaleerlijn Duits
 - 4.1 Inleiding
 - 4.2 Spreekgrammatica Duits
 - 4.2.1 Spreekgrammatica Duits op ERK-niveau A1 (vmbo-tl, eind klas 3 havo en vwo)
 - 4.2.2 Spreekgrammatica Duits op ERK-niveau A2 (eindniveau havo en vwo)
 - 4.3 Schrijfgrammatica
 - 4.3.1 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau A1 (eindniveau vmbo-tl, eind klas 2 havo, eind klas 2 vwo)
 - 4.3.2 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau A2 (eind klas 3 havo, eind klas 3 vwo)
 - 4.3.3 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau B1 (eindniveau havo, eind klas 4 vwo)
 - 4.3.4 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau B2 (eindniveau vwo)
5. Advies grammatica-leerlijn Frans
 - 5.1 Inleiding
 - 5.2 Grammaticaleerlijnen Frans
 - 5.2.1 Grammaticaselectie leerjaar 1
 - 5.2.2 Grammaticaselectie leerjaar 2
 - 5.2.3 Grammaticaselectie leerjaar 3
 - 5.2.4 Grammaticaselectie bovenbouw HAVO/VWO
 - 5.3 Grammaticaleerlijnen Frans gekoppeld aan taalgebruikssituaties (A1-A2)

Bijlagen

- Bijlage 1 Europees Referentiekader en curriculumontwikkeling
Bijlage 2 Deelnemers resonansbijeenvakkomsten

Voorwoord

In het denken over competentie gericht leren wordt vaak verwezen naar de plaats van kenniselementen bij die competenties. Niet zelden wordt ervan uitgegaan dat deze kenniselementen tekort komen als alleen maar aan de ontwikkeling van vaardigheden wordt gewerkt. Maar competent kan iemand pas zijn als hij ook over voldoende kenniselementen beschikt.

Het project 'Advies- grammaticaleerlijnen voor Duits en Frans' dat op aanvraag van de secties Duits en Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen is uitgevoerd, was bij uitstek een plek waar de rol van kennis (in dit geval van structurelementen) uitgebreid een belangrijk element vormde. Tijdens de uitvoering van het project is dan ook met grote regelmaat de rol van grammatica onderwijs binnen het vreemde talenonderwijs bediscussieerd. En lang niet altijd leidde dat tot eensluidende standpunten.

Toch is er uit al die discussies een product ontstaan dat enerzijds het belang van kennis onderstreept maar anderzijds ook een bijdrage levert aan de ontwikkeling van onderwijsmateriaal dat leerlingen competent, vaardiger, moet maken in de productieve taalvaardigheden gesprekken voeren, spreken en schrijven. Dit wordt onder andere geïllustreerd door de relatie die in het uiteindelijke product is gelegd met het Europees Referentiekader, dat voor alle taalvaardigheden competenties beschrijft.

In deze publicatie treft u de advieslijsten met grammaticale onderwerpen aan, die voor Duits en Frans verschillend zijn samengesteld. Daarmee doelen we op de keuze van de onderwerpen en de manier waarop die worden aangeboden. In het project hebben we gemeend de opvattingen die de verschillende deelnemers in dit project ten aanzien van grammatica hadden, ook in de uiteindelijke voorstellen zichtbaar te laten worden.

Beide lijsten, die nadrukkelijk als advieslijsten worden gepresenteerd, bieden leergangauteurs, docentenopleiders en zeker ook docenten voldoende aanknopingspunten om ze in hun respectievelijke context zinvol te kunnen inzetten. In dat perspectief zijn het handreikingen om enerzijds het op het ontwikkelen van competenties gerichte leren te stimuleren maar die ook gebruikt kunnen worden om bestaand onderwijsmateriaal te beoordelen of zelf nieuw onderwijsmateriaal te ontwikkelen.

Voor hun bijdragen aan de totstandkoming van de advieslijsten voor Duits en Frans en aan de discussies over dit product verdienen de vertegenwoordigers van de secties Duits (Erwin de Vries) en Frans (Anita Burman) van de Vereniging Leraren Levende Talen waardering. In dit verband moet ook de rol van Erik Kwakernaak (als expert namens VLLT) worden genoemd. Hij heeft niet alleen een substantiële bijdrage aan deze publicatie geleverd maar hij heeft ook in het ontwikkeltraject zelf de nodige voorzetten gegeven. Dank daarvoor. Ook dank aan Wim Mulder, die aan de projectgroep was toegevoegd als extern expert voor Frans. En 'last but not least' is voor de docenten die in de resonansgroepen hun kritisch oog over de advieslijsten hebben laten gaan een woord van dank op zijn plaats.

We hopen van harte dat deze advieslijsten een nuttige bijdrage mogen leveren aan het ontwikkelen van competentiegericht onderwijsmateriaal en dat ze docenten mogen ondersteunen in het maken van keuzes ten aanzien van de grammaticale structuren die effectief en efficiënt zijn voor de groep leerlingen waarmee ze werken.

Dick Meijer,
Projectleider

1 Inleiding

Het aanleren en toepassen van structuurregels is door de jaren heen een punt van - soms heftige - discussie tussen docenten. Voor de één is het structureel aanbieden van grammaticale onderwerpen een absolute must en is men bereid er veel tijd in te steken, voor de ander staat de geïnvesteerde tijd in geen verhouding tot het uiteindelijke resultaat en zouden er alleen al op basis daarvan andere keuzes ten aanzien van al die onderwerpen gemaakt moeten worden. Bij de argumenten die in deze 'traditionele' discussie een rol kunnen spelen is een relatief nieuw aspect een rol van betekenis gaan spelen, het Europees Referentiekader (ERK). Niet dat dit ERK de richtingenstrijd kan beslechten, daarvoor doet het maar te beperkt uitspraken over grammatica, maar door het beschrijven van de competenties van leerlingen in zogenoemde 'ik kanbeschrijvingen' is er wel een relatie te leggen naar praktisch en adequaat taalgebruik, gekoppeld aan in ERK-niveaus beschreven correctheidsomschrijvingen.

In deze publicatie is een poging gedaan in beeld te brengen wat een zinvol corpus aan structuurregels zou zijn, wanneer als uitgangspunt het bereikbare, verwerfbare en noodzakelijke wordt genomen en gerelateerd wordt aan de beschikbare tijd. Vanuit deze optiek zijn de advieslijsten ontstaan. Daarnaast is gekeken naar het belang van dat corpus in termen van het ERK en zijn er suggesties gedaan ten aanzien van de manier waarop het betreffende onderwerp zou kunnen worden aangeboden.

Leeswijzer

Zowel met betrekking tot de uitgangspunten als waar het gaat om uitwerkingen is er een verschil tussen Duits en Frans. In deze publicatie zijn de voorgestelde advieslijsten dan ook strikt gescheiden.

In een eerste hoofdstuk wordt ingegaan op de aanvraag en de problematiek die aan de aanvraag ten grondslag ligt. Ook de werkwijze binnen het project wordt beschreven.

In een volgend hoofdstuk wordt ingegaan op de achtergronden en afwegingen die tot de uiteindelijke advieslijsten voor Duits en Frans hebben geleid.

Daarna vindt u de resultaten van het project: de advieslijsten voor Duits en Frans, elk voorzien van een specifieke inleiding. De advieslijsten zijn voor Duits en Frans anders geordend, wat onder andere een gevolg is van de gevolgde procedure per taal en de eerder gememoreerde verschillen tussen beschikbare tijd en te bereiken niveau.

In de bijlage treft u dat deel van het Europees Referentiekader aan dat op de het onderdeel grammatica betrekking heeft. Dit betreft een deel uit een nog te publiceren Nederlandse vertaling van dat ERK.

2. Verantwoording en werkwijze

2.1 De aanvraag

Het onderzoek naar de mogelijkheid van het maken van advieslijsten voor grammaticale leerlijnen voor Duits en Frans is het resultaat van door de secties Duits en Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) ingediende veldaanvraag. Deze aanvraag - gesteund door enkele scholen voor voortgezet onderwijs en de Rijksuniversiteit Groningen - is in 2005 en 2006 uitgevoerd.

De argumentatie voor deze veldaanvraag is gelegen in het feit dat er geen standaard voor het grammatica-aanbod voor Duits en Frans in onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs bestaat. Het ontbreken hiervan zou - volgens de aanvragers - aansluitingsproblemen tussen onder- en bovenbouw, evenals voor in- en doorstromers uit andere schooltypes en scholen veroorzaken. Feit is dat docenten in de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs aangeven dat zij meer kennis van grammaticale structuren veronderstellen dan er daadwerkelijk aanwezig blijkt te zijn. Dat geldt eveneens voor het afnemend (beroeps- en wetenschappelijk) onderwijs dat wordt geconfronteerd met instromers met zeer verschillende grammaticale kennis en vaardigheden. Het onderzoek naar mogelijke grammaticaleerlijnen moet mede in het licht van de binnen het onderwijs bestaande behoefte aan doorlopende leerlijnen worden gezien.

2.2. Doelgroep

De grammaticaleerlijnen, i.c. de advieslijsten voor Frans en Duits in deze publicatie, kunnen praktisch nut hebben voor leraren, leergangauteurs en lerarenopleiders.

Leraren kunnen met deze advieslijsten leergangen beoordelen of hun werkwijze met een leergang eventueel aanpassen. Vanzelfsprekend is het natuurlijk niet de bedoeling leerlingen met deze lijsten in de hand "af te rekenen". Veeleer is het een hulpmiddel voor het maken van oefeningen, het uitvoeren van opdrachten door leerlingen en het geven van feedback aan leerlingen.

Leergangauteurs hebben met deze advieslijsten voor Frans en Duits een instrument in handen dat ze kunnen gebruiken voor de leerstofselectie en -ordering voor wat grammatica betreft. De advieslijsten zijn indicatief, niet imperatief, dat wil zeggen dat de volgorde van de genoemde grammaticale onderwerpen binnen de gegeven begrenzings van leerjaren en/of ERK-niveaus kan variëren (en zelfs buiten deze begrenzings kan gaan, want die gaan vloeiend in elkaar over). Zo kan het bijvoorbeeld voorkomen dat de gekozen communicatieve situaties in een leergang een bepaalde afwijking van de volgorde in de lijsten vereisen, die heel goed verantwoord kan worden..

Lerarenopleiders kunnen binnen hun opleiding studenten kennis laten maken met deze advieslijsten voor Frans en Duits, zowel in het kader van het bespreken van de rol van de grammatica in het moderne vreemde talenonderwijs, als bij de oriëntatie op moderne ontwikkelingen in het onderwijs zoals de doorlopende leerlijnen en de rol van grammaticale onderwerpen binnen de 'ik kan-beschrijvingen' van het ERK.

2.3 De problematiek

Of vreemdetalenonderwijs nu meer of minder communicatief aangeboden wordt, men wordt altijd geconfronteerd met grammaticale onderwerpen die voor Nederlandse leerlingen meer of minder problematisch kunnen zijn. Bij deze constatering scheiden zich vervolgens de geesten. Dan doemen er namelijk vragen op die te maken hebben met het 'wat' en het 'hoe', en daaraan gekoppeld het 'hoeveel'. Er moeten dus duidelijke keuzes gemaakt worden met betrekking tot vragen als 'wat moet wanneer aangeboden worden?' of 'wat moet als regel uitgelegd en toegepast worden en wat kan als 'chunk' (vooreerst) worden aangeleerd?'. En bij het beantwoorden van deze (en vergelijkbare) vragen bepalen het te bereiken communicatieniveau en de beschikbare leertijd de speelruimte. Veel docenten laten zich bij het maken van keuzes en het vinden van antwoorden vooral leiden door de leergang.

Kijkend in de leergangen naar de selectie en ordening van grammaticale onderwerpen die aan de orde gesteld worden, dan zijn er aardig wat verschillen te constateren, in volgorde en aanpak. Richtlijnen als zodanig zijn er niet (wie zou die ook moeten opstellen, want de keuze hangt mede af van de voor de doelgroep relevante

inhouden?). En in menig leergang wordt de keuze en de volgorde van het aanbod aan grammaticale onderwerpen niet of nauwelijks verantwoord.

Docenten meten door de bank genomen de effecten van hun grammaticaonderwijs af aan de resultaten van proefwerken, waarin de grammatica getoetst wordt door middel van invul- en/of vertaalzinnen. In de bovenbouw komen daar schrijf-, in het bijzonder dan briefopdrachten bij. Voor veel docenten zal herkenbaar zijn dat wat aan grammatica in invuloefeningen goed gaat, in meer open schrijfopdrachten (bijvoorbeeld briefopdrachten 'wordt vergeten'. Wat leerlingen in een tamelijk gesloten oefening schijnen te beheersen, wordt niet toegepast in complexere situaties. Kortom, niet alleen in de volgorde en de relevantie van het aanbod aan grammaticale onderwerpen maar ook aan de didactische kant ervan lijkt nog wel een wereld te winnen.

Deze publicatie besteedt hoofdzakelijk aandacht aan de advies-grammaticaleerlijnen voor Duits en Frans en omdat daarbij af en toe een uistapje naar de didactische aspecten onvermijdelijk is, worden er in de voorgestelde advieslijsten ook suggesties gedaan hoe bepaalde onderwerpen bij verschillende doelgroepen zouden kunnen worden aangeboden. Voor de didactische aspecten van grammaticaonderwijs verwijzen wij verder graag naar Thornbury (1999)

Beheersingsniveaus

Het gebruiken of inzetten van grammaticale regels heeft veelal te maken met de mate waarin correctheid van het taalgebruik is vereist of wordt geëist. En juist daarin bestaan verschillen in opvatting. Om daarop enigszins grip te krijgen onderscheidt Kwakernaak (1996: 268, 2001: 123 e.v.) een aantal fases in de beheersing van grammaticale structuren (zie tekstkader). Daarbij loopt de mate van beheersing op van 'begrijpen van de betekenis van de structuur' (niveau 1) tot 'correct produceren' in mondelinge taalgebruik (niveau 5). Bij het laatste niveau gaat het dan zowel om mondelinge productie in een gesloten ('geleide') als in een spontane ('vrij') communicatieve (oefen-) situatie. Deze beheersingsniveaus moeten niet worden verwisseld met de niveaus van het ERK. In het ERK gaat het om competentieniveaus, vooral gebaseerd op spontane productie. En die (in de schoolse situatie min of meer) spontane productie dient aan een aantal criteria te voldoen (en niet alleen correctheidseisen) om te kunnen bepalen of er een prestatie op een bepaald niveau is geleverd.

Vijf beheersingsniveaus:

1. *receptieve beheersing*. De leerling begrijpt de betekenis van de structuur, bijvoorbeeld *ich laufe, I run / am running, je cours slaat op 'nu', ich bin gelaufen / lief, I ran / have run / was running / have been running, j'ai couru / je courais / courus op 'hiervoor, vroeger'.*
2. *productieve beheersing* in schriftelijke vormgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een schriftelijke invuloefening de structuur correct invullen.
3. *productieve beheersing* in mondelinge vormgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een mondelinge vervangoefening de structuur correct produceren.
4. *productieve beheersing* in schriftelijke inhoudgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren.
5. *productieve beheersing* in mondelinge inhoudgerichte (oefen-)situaties. De leerling kan bij geleid of vrij spreken de grammaticale structuur correct produceren.

Om te bereiken dat de leerling een bepaalde grammaticale structuur op een hoger niveau beheerst, moeten leerling en docent er aandacht, oefentijd en/of feedback in investeren. Omdat er maar beperkte onderwijstijd beschikbaar is, ontkomt men er niet aan lastige keuzes te maken. Veel tijd investeren in het maken van (grammaticale) oefeningen, leidt er niet automatisch toe dat de structuur ook in andere, meer open situaties correct wordt toegepast. Daarvoor is meer nodig. En juist die productieve beheersing die in communicatieve situaties nodig is, vereisen een zinvolle context (om te oefenen en om zelf te testen), die uitdagend en voor de leerling relevant is. Hier kan het ERK enig soelaas bieden. Dat biedt zinvolle contexten, waarin oefeningen effectief kunnen worden ingezet om een betere vaardigheid (en dus efficiënter te kunnen communiceren) te bereiken. Kortom, de docent zal steeds de afweging moeten maken tussen effectiviteit van de oefening voor de gewenste communicatie en het noodzakelijke kennisniveau om dat communicatieniveau ook efficiënt te laten zijn. Of anders gezegd, ervoor te zorgen dat 'de boodschap zonder problemen over komt'.

Al eerder is opgemerkt dat het moeilijk te achterhalen is welke criteria in de verschillende leergangen gehanteerd worden voor de keuze en de volgorde van de grammaticale onderwerpen. Meestal speelt de systematiek van de

beschrijvende grammatica daarbij een rol, plus een aantal andere criteria zoals frequentie, communicatieve relevantie en moeilijkheidsgraad. Frequentie en moeilijkheidsgraad zijn vaak tegenstrijdig. Geen Duitse zin zonder naamvallen, maar ze zijn bijzonder lastig. In het Engels zijn de tenses hoogfrequent, maar hoe lang duurt het voordat ze een beetje zitten? Ook in het Frans leveren de meest voorkomende werkwoordsvormen vaak jarenlange leerproblemen op.

Een criterium dat tot dusver in de vaststelling van een logische volgorde van het aanbod van grammaticale onderwerpen weinig aandacht gekregen heeft, is de verwerfbaarheid (Kwakernaak, 1996). Verwerfbaarheid overlapt voor een deel het criterium 'moeilijkheidsgraad'. Onder dat laatste verstaat men meestal de 'uitlegbaarheid' (ingewikkeldheid van de beschrijving van de betekenismatigheden en de gebruiksvoorwaarden) en/of de 'complexiteit' (ingewikkeldheid van het vormensysteem). Maar er wordt weinig gekeken naar de praktische verwerfbaarheid: hoe lang duurt het tot de meeste leerlingen beginnen bepaalde structuren correct te gebruiken?

Om dat te kunnen bepalen is het verstandig naar het hoogste beheersingsniveau te kijken, dus het correcte gebruik bij geleid of vrij spreken. Dat geeft immers een duidelijke indicatie van wat haalbaar is en wat niet. Wanneer dat voor de verschillende klassen en schooltypes vastgesteld zou kunnen worden, dan zou dat het duidelijkst denkbare beeld geven. Door dat beeld vervolgens als uitgangspunt voor volgorde te nemen, zou men tot een grammaticaalijn kunnen komen die een haalbare, natuurlijke verwervingslijn volgt.

Een dergelijke 'verwervingslijn' zou een bijdrage kunnen leveren aan een manier om wat los te komen van grammaticaonderwijs waarvan grote delen voor veel leerlingen theorie blijven. Bovendien kan een dergelijke insteek de hoeveelheid aan grammaticale onderwerpen die in de diverse leerjaren worden aangeboden (behoorlijk) inperken. De in de volgende hoofdstukken beschreven advieslijsten geven een beeld van de onderwerpen die in de verschillende leerjaren en schooltypes bij Duits en Frans de revue zouden kunnen passeren.

2.4 Werkwijze onderzoek

Een projectgroep bestaande uit diverse experts heeft voor zowel Duits als Frans allereerst een lijst van grammaticale onderwerpen opgesteld, zonder indeling in leerjaren, schooltypes en ERK-niveaus. Criteria die gehanteerd werden, waren, zoals deels in 2.3 beschreven: contrastiviteit, leerlast, c.q. verwerfbaarheid, frequentie, communicatieve toepasbaarheid. (Zie verder de inleidingen bij de advieslijsten Duits en Frans).

Vervolgens is een onderscheid aangebracht in schriftelijk en mondeling taalgebruik, bewust te beheersen grammatica en als lexicon ("chunks") te leren taalelementen. Bij Frans speelde ook nog het onderscheid tussen productieve en receptieve taalbeheersing een rol.

Deze advieslijsten vormden de basis voor vele inhoudelijke discussies over de uiteindelijke haalbaarheid ervan. Aanvullingen en wijzigingen werden aangebracht om ten slotte ook een onderverdeling in leerjaren en schooltypes mogelijk te maken. Vervolgens is er ook nog een koppeling aangebracht met de niveaus van het ERK.

Bij het ontwerpen van deze nieuwe grammaticaleerlijnen voor Duits en Frans met optimale aandacht voor wat in de praktijk haalbaar blijkt, is een inbreng van docenten onontbeerlijk. Daarom zijn er voor Duits en Frans resonansgroepen samengesteld, die de voorgestelde advieslijsten aan een kritische beschouwing moesten onderwerpen. Daarbij werd de resonansgroepen gevraagd te reflecteren op de volgende vragen:

- 1 Wat vind je van deze aanpak? Is het volledig? Ontbreekt er iets?
- 2 Wat vind je van de voorbeelden?
- 3 Hoe helder is de relatie met het ERK?
- 4 Hoe is de verdeling over de leerjaren? Wat bv. in het 1e leerjaar?
- 5 Moet er een differentiatie havo/vwo zijn?
- 6 Wat vind je van het onderscheid schrift- en schrijfgrammatica (bv. bij Duits)?

Enkele conclusies uit deze resonansgroepen

De resonansgroep Frans was van oordeel dat de projectgroep er heel behoorlijk in geslaagd was de belangrijkste onderwerpen in een logische volgorde te plaatsen, maar dat er in de lijst geen verschil tussen schrijven en spreken opgenomen diende te worden en dat de communicatieve taalsituaties het belangrijkste selectie criterium voor grammaticale onderwerpen dienden te vormen. Verder vond men het een goede zaak dat er sprake was van enige reductie van grammaticaregels en dat docenten bij het gebruik van deze lijst een behoorlijke foutentolerantie zouden moeten hanteren. Ook zou er een verschil in havo en vwo gemaakt moeten worden, in ieder geval in het vertalen van de lijst in de didactische uitwerking.

De resonansgroep Duits was verheugd over de gepresenteerde advieslijst. De gehanteerde criteria, de selectie en ordening, het verschil in schrijven en spreken, evenals de koppeling aan het ERK werden onderschreven. Met deze advieslijst zijn we weer een stap verder op weg, vond men.. Wel werd er voor gewaarschuwd dat deze lijsten gebruikt zouden kunnen worden voor het afrekenen van de leerling. De lijsten zouden een didactisch doel moeten dienen en het zou duidelijk moeten zijn dat het niet gaat om beoordelingsinstrumenten. Over enkele elementen van de advieslijst werden opmerkingen gemaakt die achteraf zijn verwerkt, bijvoorbeeld: het te bereiken niveau voor vmbo4-leerlingen vonden enkele aanwezigen te hoog geschat. Dit is gecorrigeerd. Er werd de wenselijkheid uitgesproken in het bijzonder deze lijst nog eens te onderwerpen aan een raadpleging onder vmbo-docenten apart. Dat was binnen de kaders van dit project niet meer mogelijk.

Literatuur

Kwakernaak, Erik (1996), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam/Atlanta: Rodopi

Thornbury, S. (1999), *How to teach grammar*, London, Longman, ISBN: 0582339324.

3. Achtergronden bij de advies-grammaticaleerlijnen

De advies-grammaticaleerlijnen bevatten grammaticale structuren die Nederlandstalige leerlingen in het Duits en/of Frans sprekend c.q. schrijvend, in het laatste geval met gebruikmaking van naslagmateriaal (woordenboek, grammaticaoverzicht), correct moeten kunnen produceren op de aangegeven niveaus van het Europees Referentiekader (ERK).

Het gaat hier dus om een specificatie van grammaticale leerdoelen. Dat wil uiteraard niet zeggen dat alle leerlingen alle leerdoelen voor 100% halen. De mate waarin leerlingen de leerdoelen halen, wordt meestal uitgedrukt met een cijfer, en zoals bekend halen niet alle leerlingen een 10.

Aangenomen wordt dat Nederlandstalige leerlingen bij het eindexamen havo en vwo voor gespreksvaardigheid Duits het ERK-niveau A2 en voor Frans A1.1 halen (vgl. Van Hest, Erna, John H.A.L. de Jong, Gé Stoks (2001), p. 36 e.v.). Dit onderzoek geeft helaas geen indicaties voor niveaus van schrijfvaardigheid. Het ERK geeft voor de productieve vaardigheden per niveau maar één beschrijving van de verwachte grammaticale correctheid (CEFR 2001: 114), hoewel het een ervaringsfeit is dat goed gealfabetiseerde leerlingen schrijvend een hoger niveau van grammaticale correctheid kunnen bereiken dan sprekend – bij het schrijven is immers meer tijd beschikbaar voor extra aandacht voor taalvormen en voor opzoeken. Daarom omvat het hier opgevoerde grammaticarepertoire per niveau voor schrijven meer structuren dan voor spreken.

Mede op grond van een vergelijking van de ERK-niveaus met de Nederlandse examenprogramma's wordt hier uitgegaan van de veronderstelling dat leerlingen van vmbo-tl, havo en vwo voor schrijfvaardigheid hogere ERK-niveaus kunnen halen dan voor gespreksvaardigheid. Tevens wordt aangenomen dat bij schrijfvaardigheid, anders dan bij gespreksvaardigheid, in het vwo wel een hoger ERK-niveau bereikt kan worden dan in het havo. De eindniveaus zijn hier voor Duits als volgt verdeeld:

	schrijfvaardigheid	gespreksvaardigheid
vwo	B2	A2
havo	B1	A2
vmbo-tl	A1+	A1

In een overzicht van de leerjaren van vwo, havo en vmbo-tl:

leerjaar	vwo		havo		vmbo-tl	
	schrijvend	sprekend	schrijvend	sprekend	schrijvend	sprekend
6	B2	A2				
5			B1	A2		
4	B1				A1+	A1
3	A2	A1	A2	A1	A1	
2	A1		A1			
1						

Toelichting bij de aangegeven niveaus voor vmbo-tl: in het algemeen geldt dat in het beginonderwijs de spreekgrammatica meer gelijk oploopt met de schrijfgrammatica. Andersom: naarmate het niveau hoger is, gaat de schrijfgrammatica meer voorlopen op de spreekgrammatica. Als in de 3^e klas van het vmbo voor de schrijfgrammatica niveau A1 gehaald wordt, is het niet realistisch om aan te nemen dat in het examenjaar nog veel nieuwe schrijfgrammatica ingeoeffend kan worden. Wel kunnen leerlingen in de examenklas een hoger correctheidsniveau in de structuren van niveau A1 bereiken. Eventueel kunnen ook enkele structuren van niveau A2 ingeoeffend worden. Dat wordt in het schema met 'A1+' aangeduid.

Voor Frans moeten lagere niveaus aangenomen worden; welke dat precies zijn moet nader worden bepaald.

De overgangen tussen de verschillende niveaus zijn indicatief. Met name de overgang van A1 naar A2 moet als vloeiend beschouwd worden. Het tempo van verwerving kan bij leerlingen en bij groepen van leerlingen uiteenlopen.

Verantwoording en toelichting

Kwakernaak (1996) heeft op grond van onderzoek van de grammatica in historische leerboeken Duits geconcludeerd dat de leerboekauteurs sinds het begin van de 19^e eeuw grammaticale stof geselecteerd en verdeeld moeten hebben volgens (combinaties van) de volgende criteria:

1. Systematik der beschreibenden Grammatik
 2. Konzentrischer Aufbau
 3. Gegenseitige strukturelle Bedingtheit
 4. Frequenz (in relevanten Kommunikationssituationen)
 5. Kommunikative Relevanz (in relevanten Kommunikationssituationen)
 6. Schwierigkeitsgrad
 7. Entzerrung.'
- (Kwakernaak 1996: 117)

Aangenomen mag worden dat deze criteria ook gelden voor de selectie en ordening van grammatica in leerboeken voor andere talen. Toelichtingen:

1. Streng doorvoering van de *systematiek van de beschrijvende grammatica* leidt ertoe dat de leerlingen beginnen met een complete behandeling en oefening van het zelfstandig naamwoord en zijn attributen (of, al naar gelang de taalkundige opvatting, het werkwoord) en aan het eind van de jaren waarin ze de vreemde taal onderwezen krijgen, pas toekomen aan de interjecties (of een andere woordsoort, wederom afhankelijk van de taalkundige school c.q. opvattingen van de grammaticus). Dit principe bleek al in de loop van de 19^e eeuw niet vol te houden te zijn.
2. De *concentrische opbouw* kwam op in de 19^e eeuw. Een tijdlang werden in de onderbouw twee rondgangen door de beschrijvende grammatica gemaakt. In de eerste ronde kwamen alleen hoofdregels aan de orde, in de tweede ronde werden bijkomende regels en uitzonderingen aangeboden. In de bovenbouw werd in de tweede helft van de 20^e eeuw steeds minder nieuwe grammatica aangeboden; het grammaticaprogramma bleef daar steeds meer beperkt tot herhaling van de onderbouwgrammatica.
3. Een voorbeeld voor de *onderlinge structurele bepaaldheid*: in het Duits en in het Frans zijn de (onregelmatige) hulpwerkwoorden nodig om (regelmatige) samengestelde werkwoordstijden (zoals de onvoltooid tegenwoordige tijd) te vormen.
4. De *frequentie* van grammaticale structuren is altijd al een criterium geweest. Dat uitdrukkelijk naar frequentie *in relevante communicatiesituaties*, bijvoorbeeld in gesproken i.p.v. in geschreven taal, gekeken wordt, is een relatief modern verschijnsel.
5. Het criterium van de *communicatieve relevantie* is betrekkelijk nieuw. Sommige grammaticale structuren dragen relatief veel betekenis over, of anders geformuleerd: veroorzaken eerder misverstanden bij incorrect gebruik, maar in het algemeen gelden grammaticale structuren gemiddeld als communicatief weinig relevant, gemiddeld veel minder dan bijvoorbeeld woorden.
6. De *moelijkheidsgraad* van grammaticale structuren is lastig objectief vast te stellen. Hij is in elk geval contrastief bepaald. Voor sprekers van het Nederlands biedt de zinsbouw van het Duits weinig moeilijkheden, maar het tegendeel is het geval met de naamvals vormen van de zelfstandig naamwoordgroep, die weer makkelijker toegankelijk zijn voor sprekers van sterk flecterende talen als bijvoorbeeld het Russisch. Traditioneel gaat men bij de inschatting van de moeilijkheidsgraad uit van de complexiteit van de grammaticale beschrijving en/of een gebrek aan eenduidigheid waarmee functies c.q. betekenissen van grammaticale structuren beschreven kunnen worden (bijv. simple en perfect tense in het Engels, imparfait en passé défini in het Frans).
7. 'Entzerren' betekent 'uit elkaar trekken'. 'Entzerrung' is *afstand in de tijd creëren* tussen de aanbiedingsmomenten van structuren die makkelijk met elkaar verward worden, bijvoorbeeld de groepen Duitse voorzetsels die bepaalde naamvallen regeren. Terwijl de beschrijvende grammatica ze in het

hoofdstuk over de voorzetsels achter elkaar opsomt, kunnen ze in het onderwijs beter gespreid worden aangeboden, zodat een bepaalde groep voorzetsels een redelijk aantal malen geoefend en herhaald en zo enigszins ingeslepen kan worden, voordat de volgende groep er aankomt.

Het moge duidelijk zijn dat veel van deze uitgangspunten direct of indirect met elkaar strijdig kunnen zijn. Er moeten steeds keuzes gemaakt worden, die verschillend kunnen uitvallen al naar gelang de prioriteiten die men stelt. Een voorbeeld: Duitse naamvalsvormen zijn zeer frequent, zowel in geschreven als in gesproken taal (zij het dat sommige naamvalsvormen in gesproken taal minder voorkomen), maar zijn voor Nederlandstaligen moeilijk correct te realiseren en communicatief weinig relevant. Ze worden niettemin nog in brede kring beschouwd als behorend tot de onderbouw-‘basisstof’ van het onderwijs Duits.

De advies-grammaticaleerlijnen in deze publicatie zijn tot stand gekomen op grond van vaak complexe afwegingen tussen de volgende criteria.

1. De *systematiek van de beschrijvende grammatica* speelt in zoverre een rol dat grammaticale bewustmaking en bevordering van opzoekvaardigheid alleen met behulp van de (verschillende) categorieën en terminologie(ën) van de (verschillende scholen binnen de) beschrijvende grammatica kunnen geschieden. In de volgorde en de portionering zullen de systematieken van de beschrijvende grammatica vooral concurreren met (vermoedelijke) natuurlijke verwervingssequenties, zoals die blijken uit typische fouten van leerlingen op verschillende niveaus van grammaticale ontwikkeling.
2. Een *concentrische opbouw* wordt in het vto al lang niet meer gerealiseerd in de vorm van twee of meer steeds dieper gaande rondgangen door de (al of niet complete) beschrijvende grammatica, in die zin dat in elke rondgang de verschillende hoofdstukken in de dezelfde volgorde worden behandeld. Wel wordt binnen grammaticale complexen (bijv. het werkwoord bij Frans, de naamvalsmarkering in het Duits) gezocht naar een opbouw van relatief gemakkelijk naar relatief moeilijk, waarbij steeds voortgebouwd wordt op wat al geleerd is. In dit advies wordt afgestapt van het idee dat het hele grammaticarepertoire in de onderbouw aangeboden moet worden en in de bovenbouw herhaald (en evt. aangevuld). Zo'n curriculumopbouw verdraagt zich niet met het criterium van de verwerfbaarheid, omdat hij ertoe leidt dat veel structuren veel te vroeg moeten worden aangeboden, op een moment dat de leerlingen er in hun verwervingsproces nog niet aan toe zijn.
3. De *onderlinge structurele bepaaldheid* van structuren speelt binnen de verschillende grammaticale complexen een rol, waarbij – in tegenstelling tot vroeger – niet alleen criteria uit de beschrijvende grammatica, maar ook uit taalverwervingonderzoek van belang kunnen zijn. Voorbeeld uit het Duits: in de traditionele beschrijvende grammatica wordt de naamvalsmarkering in voorzetselgroepen secundair geacht ten opzichte van de ‘zuivere naamvallen’ (voor onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp); maar in de verwerving komen de markeringen in voorzetselgroepen eerder dan die van de ‘zuivere naamvallen’.
4. De *frequentie* van grammaticale structuren *in relevante communicatiesituaties* blijft een belangrijk criterium, maar concurreert met communicatieve relevantie en moeilijkheidsgraad. Er zijn structuren zoals de Duitse naamvalsmarkeringen of de Franse spellingsregels bij gelijk klinkende werkwoordsvormen (-e / -(e)s / -t / -ent, -é(e)s) enzovoort) die vaak voorkomen maar weinig of geen betekenis overdragen en moeilijk verwerfbaar zijn.
5. De *communicatieve relevantie* blijft een belangrijk criterium, zoals ook in natuurlijke taalverwervingsprocessen, waarin communicatief minder relevante structuren later of vaak helemaal niet verworven blijken te worden.
6. De *moeilijkheidsgraad* van grammaticale structuren is te onderscheiden in twee soorten: de moeilijkheidsgraad in de *beschrijving* (de complexiteit van de grammaticale beschrijving en/of een gebrek aan eenduidigheid waarmee functies c.q. betekenissen van grammaticale structuren beschreven kunnen worden) en de moeilijkheidsgraad in de *verwerving* (die blijkt uit natuurlijke verwervingsprocessen). Tussen die twee soorten bestaat overlap, maar ze zijn niet identiek.
7. *Afstand in de tijd creëren* blijft noodzakelijk, niet alleen om verwarring tussen op elkaar lijkende, maar verschillende structuren te voorkomen, maar ook om tijd te krijgen voor oefenen en herhalen. Dit is vooral essentieel bij de spreekgrammatica.

Algemene opmerkingen bij de advies-grammaticaleerlijnen

- *Leerlijnen bedoeld voor oefenen, feedback en beoordeling.*

De leerlijnen zijn in de eerste plaats bedoeld om aan te geven welke structuren centraal staan bij het oefenen, bij de feedback (correctie) en de beoordeling. Het gaat niet per se ook om de aanbieding. Uiteraard staat het iedere docent vrij om op de verschillende niveaus (veel) meer grammaticestructuren uit te leggen (of door de leerlingen – geleid – te laten ontdekken) dan hier genoemd worden. Die grammaticale theorie kan bijvoorbeeld wenselijk zijn om leerlingen die dat aankunnen, wegwijs te maken in een grammaticaoverzicht.

Maar zoals bekend betekent aanbieding van grammaticale theorie nog lang geen praktische beheersing. Dat geldt voor schrijf-, maar in versterkte mate voor spreek situaties. Oefening en feedback vragen veel aandacht en veel tijd, die maar beperkt beschikbaar is. Als aan structuur X maar weinig aandacht en tijd besteed kan worden omdat volgens het programma structuur Y alweer aan de beurt is, komt de beheersing noch van X noch van Y op een zinvol niveau. Oefenen en feedback blijven dan ineffectief. In de hier aanbevolen leerlijnen is een weloverwogen keus gemaakt voor structuren die op de verschillende niveaus de beste kans maken om bij zoveel mogelijk leerlingen ‘aan te slaan’.

- *Onderscheiding ‘bewust te maken grammatica’ versus ‘lexicaal in te voeren grammatica’ niet van belang bij beoordeling, wel bij aanbieding en (deels) bij feedback.*

De onderscheiding tussen ‘bewust te maken grammatica’ en ‘lexicaal in te voeren grammatica’ speelt bij de beoordeling geen rol; beide categorieën moeten gelijkelijk beoordeeld worden. De onderscheiding kan wel van belang zijn bij de aanbieding en deels ook bij de feedback. Lexicaal in te voeren grammatica betreft alleen bepaalde woorden en uitdrukkingen, bewust te maken grammatica moet de leerling kunnen toepassen op verschillende woorden en in verschillende contexten.

- *Aanbevolen: gespreide aanbieding.*

Plaatsing onder ‘bewust te maken grammatica’ betekent niet dat de genoemde structuren allemaal per se meteen expliciet in regelvorm aangeboden moeten worden, en ook niet dat een genoemd grammaticaal complex meteen in zijn geheel aangeboden moet worden. Er staat bijvoorbeeld: ‘ott regelmatige werkwoorden’.

Werkwoordvormen zoals Duits *du -st* of Frans *nous -ons* kunnen heel goed ‘los’, gespreid ingevoerd en inge oefend worden, om op een later moment geïnventariseerd en ‘op een rijtje gezet’ te worden zodat een ‘rijtje’ (compleet paradigma) ontstaat. Vaak biedt aanbieding en oefening van een compleet paradigma ineens alleen schijnhelderheid en schijnzekerheid, die voor de praktische beheersing contraproductief kan zijn. Immers, het opzeggen van een compleet paradigma is iets principieel anders dan de vaardigheid om elke keer als dat nodig is, met *du* de uitgang *-st* of met *nous* de uitgang *-ons* te verbinden. Het is vaak effectiever om de aandacht te concentreren op één of twee vormen totdat die ‘zitten’, alvorens een volgende vorm aan te pakken.

- *Schrijfgrammatica loopt voor op de spreekgrammatica.*

In de praktijk loopt de schrijfgrammatica vóór op de spreekgrammatica, of anders gezegd: de spreekgrammatica is een selectieve herhaling van eerder ingevoerde en schrijvend geoefende schrijfgrammatica. Die voorsprong zal in het begin nihil of klein zijn en pas langzamerhand groter worden, afhankelijk van (het niveau van) de leerlingen.

Literatuur

Hest, Erna van, John H.A.L. de Jong, Gé Stoks (2001), *Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband*, Enschede/Arnhem: SLO/CITO

Kwakernaak, Erik (1996), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und*

Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden, Amsterdam/Atlanta: Rodopi

4. Advies-grammaticaleerlijn Duits

4.1 Inleiding

Voor een grammaticaleerlijn Duits heeft Kwakernaak (1996: 399-417) een aantal uitgangspunten opgesteld en verantwoord, die hier eerst kort worden weergegeven en vervolgens toegelicht en genuanceerd.

1. Nadruk eerst op het verbale complex (werkwoorden), dan pas op het nominale complex (persoonlijke voornaamwoorden, zelfstandignaamwoordgroep).
2. Samengestelde werkwoordsvormen deels vroeger dan niet-samengestelde werkwoordsvormen.
3. Volgorde van de naamvallen: nominatief – accusatief – datief.
4. Eerst bepaald lidwoord, dan onbepaald lidwoord, maar eerst *mein*-groep, dan *dieser*-groep.
5. Eerst persoonlijk voornaamwoord, dan de zelfstandignaamwoordgroep.
6. Eerst voorzetsels met vaste naamvallen, dan lijdend en meewerkend voorwerp.
7. Verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord vóór de invoering van een nieuwe naamval in de zelfstandignaamwoordgroep.

Het gaat hier deels om bekende en in leergangen gerealiseerde, deels om nieuwe(re) inzichten. Niet alle uitgangspunten moeten of kunnen strikt doorgevoerd worden.

Toelichtingen:

1. Nadruk eerst op werkwoorden, later op het nominale complex

De structuren van de Nederlandse en van de Duitse grammatica contrasteren sterker in het nominale dan in het verbale complex. In beide complexen moet uiteraard veel lexicaal geleerd worden. Dat is dan ook de hoofdtak, met name in het beginonderwijs (de eerste twee leerjaren). Maar op werkwoordelijk gebied verschilt het Nederlands structureel relatief weinig van het Duits. Op nominaal gebied wordt de Nederlandstalige leerder om te beginnen geconfronteerd met een grote leerlast op het deelgebied van de drie grammaticale geslachten, waar het Nederlands er (naar de vorm) maar twee kent, en vervolgens – in combinatie met die geslachten – met het beruchte probleem van de naamvalsmarkering.

Met andere woorden: op werkwoordelijk gebied ontmoet de leerling minder structurele problemen, kan hij vaker met meer succes structurele principes uit zijn moedertaal naar de doeltaal transfereren en is snellere verwerving mogelijk. Op werkwoordelijk gebied liggen de grootste contrasten in de volgende deelgebieden:

- de plaats van de finiete (hulp)werkwoordsvorm aan het eind van de bijzin,
- de stamklinkerwisseling *e/i(e)* en *a/ä* bij een beperkt aantal werkwoorden,
- de vormen en het gebruik van de conjunctief,
- onderscheiding van enkelvoud-, meervouds- en (deels) beleefdheidsvorm in de gebiedende wijs (bijv. Nederlands *Let op!* correspondeert met Duits *Pass auf!* dan wel *Passt auf!* of *Passen Sie auf!* al naar gelang de gesprekspartner(s)).

'Nadruk eerst op werkwoorden' kan uiteraard niet betekenen: 'het hele werkwoord afhandelen voordat op nominaal gebied iets gedaan wordt'. Het betekent dat op nominaal gebied, vooral dat van de naamvalsmarkering, voor een veel voorzichtiger progressie gekozen wordt. Maar bijvoorbeeld op de drie geslachten van zelfstandige naamwoorden kan en moet vroeg geattendeerd worden, zodat bij het lexicale leren van zelfstandige naamwoorden meteen het grammaticale geslacht meegeleerd kan worden, zoals ook in de praktijk gebruikelijk. De meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden werd tot de jaren '70 onderwezen als grammaticaal probleem (met een veelheid van complexe regels en uitzonderingen), sindsdien wordt ze hoofdzakelijk als lexicaal probleem gezien: de meervoudsvorm wordt met de enkelvoudsvorm als lexicaal gegeven meegeleerd,

met daarnaast enkele hoofdregels als steun (met name: woorden op *-heit*, *-keit* en *-ung* zijn *die*-woorden en krijgen in het meervoud *-en*). Hierdoor bestaat op nominaal gebied een grote lexicale leerlast die mede een reden is om te manen tot een voorzichtige progressie op het gebied van de naamvalsmarkering in de zelfstandignaamwoordgroep.

2. *Samengestelde werkwoordsvormen deels vroeger dan niet-samengestelde werkwoordsvormen*

Al langer (in Nederland ongeveer vanaf de jaren '70) is het gebruikelijk om vtt-vormen eerder aan te bieden dan ovt-vormen. Een reden daarvoor is dat vtt-vormen in gesproken Duits zeer frequent zijn. Maar een niet onbelangrijk argument is dat samengestelde werkwoordconstructies blijkbaar makkelijker te produceren zijn dan niet-samengestelde (Jordens 1990: 491). In Nederlandse en Duitse kindertaal duiken heel vroeg constructies op als (*Jantje*) ook *boteram etc.*, die opgevat kunnen worden als incomplete constructies met een nog niet gerealiseerd modaal hulpwerkwoord. Ook vanwege de grote communicatieve bruikbaarheid is het zinvol om modale hulpwerkwoorden en hulpwerkwoorden van tijd vroeg aan te bieden, ondanks de onregelmatigheid in de verbuiging daarvan.

Dit uitgangspunt moet niet verabsoluteerd worden. De niet-samengestelde ott-vormen van werkwoorden zijn nog frequenter, vervullen veel belangrijke communicatieve functies en moeten (en kunnen) vroeg aangeboden worden, ook al omdat er wat betreft de congruentie tussen persoonsvorm en onderwerp geen structurele verschillen bestaan tussen het Nederlands en het Duits.

3. *Volgorde van de naamvallen bij de persoonlijke voornaamwoorden: nominatief – accusatief – datief; bij de zelfstandignaamwoordgroep nominatief – datief – accusatief*

Deze en de volgende uitgangspunten hebben betrekking op het nominale complex. De bewustmakingsvolgorde nominatief – accusatief – datief is in Nederland sinds de jaren '70 algemeen gebruikelijk. Het belangrijkste argument is de frequentie. Het ligt voor de hand om vroeg te beginnen met nominatiefvormen zowel van persoonlijke voornaamwoorden als van zelfstandige naamwoorden. In de laatste categorie is nog een niet onbelangrijk argument om het lang te houden bij de nominatiefvormen, omdat ze in een zeer groot aantal gevallen identiek zijn met accusatiefvormen. Bij de persoonlijke voornaamwoorden moet eerder overgegaan worden tot productieve oefening van accusatiefvormen, maar dat kan ook, omdat ook het Nederlands binnen deze woordsoort naamvallen markeert: *ik – mij, jij – jou* enz. Weliswaar is het Nederlandse naamvalsmarkeringssysteem gereduceerd ten opzichte van het Duitse, omdat het (behalve het kunstmatige onderscheid tussen *hen* en *hun*) geen aparte vormen voor de datief kent, maar beginnende leerlingen kunnen bij het persoonlijk voornaamwoord een tijdlang uitgaan van twee naamvalsvormen, voordat het tijd wordt om ook expliciet in te gaan op de datiefvormen. Tot die tijd kunnen leerlingen in principe lexicaal leren, zonder grammaticale bewustwording: *ik = ich, mij = mich* enzovoort.

Voor de zelfstandignaamwoordgroep moet het uitgangspunt nominatief – accusatief – datief genuanceerd worden. Zoals gezegd zijn de accusatiefvormen hier grotendeels identiek met de nominatiefvormen: de enige afwijking bestaat in de accusatief mannelijk enkelvoud. Kwakernaak concludeert uit de data en analyses van het DiGS-project (Diehl e.a. 2000):

'Die *mit*-Phrase ist offensichtlich die zuerst erworbene oblique Kasusmarkierung im substantivischen Bereich. Sie muss somit ein wichtiger und didaktisch nutzbarer Katalysator im Erwerb des deutschen Kasusmarkierungssystems sein.'

(Kwakernaak 2002: 164).

In de zelfstandignaamwoordgroep zijn de datiefvormen veel opvallender (als afwijkingen van de nominatiefvormen) dan de accusatiefvormen. Het voorzetsel *mit* is het meest voorkomende voorzetsel met een vaste naamval. De naamvalsmarkering bij zo'n voorzetsel is makkelijker te verwerven dan die bij een keuzevoorzetsel als *in*, ook al komt dat veel vaker voor dan *mit*, en is ook makkelijker dan die van het meewerkend voorwerp (vgl. uitgangspunt 6).

In combinatie met uitgangspunt 5 (zie hieronder) heeft dat tot gevolg dat het verstandig is om de bewustmaking van *mit* + zelfstandignaamwoordgroep uit te stellen tot na de bewustmaking van de datief van het persoonlijk voornaamwoord. Wel is een aantal veel voorkomende zelfstandignaamwoordgroepen met *mit* al eerder lexicaal (als chunks) geleerd.

4. Eerst bepaald lidwoord, dan onbepaald lidwoord, maar eerst mein-groep, dan dieser-groep

De traditie om eerst het bepaald, dan het onbepaald lidwoord bewust te maken en te oefenen is zinvol, omdat het economisch is om al vroeg te beginnen met bewustmaking van de drie geslachten in het Duits en bij het leren van zelfstandige naamwoorden meteen het geslacht in de vorm van het bepaalde lidwoord mee in te prenten (bijv. *de kamer = das Zimmer*, meervoud *die Zimmer*). Het onbepaald lidwoord maakt in de nominatief het geslacht niet altijd eenduidig herkenbaar, en bovendien bestaat het niet in het meervoud.

Dat de *mein*-groep (de bezittelijke voornaamwoorden plus *kein*) vóór de *dieser*-groep (behalve *dieser* ook *jeder*, *welcher* enz.) geoefend wordt, vindt zijn oorzaak vooral in de frequentie.

Van de *dieser*-groep is de naamgever het meest frequent. Dat is in veel leergangen tevens het enige aanwijzend voornaamwoord dat bewustgemaakt en geoefend wordt. Sommige leergangen bieden nog het schriftelijke en verouderende *jener* aan als equivalent van het Nederlandse *die / dat* ('*ginds(e)*') (als tegenhanger van *deze / dit*). In werkelijkheid is het equivalent van Nederlands *die / dat* in het Duits beklemtoond *der / das / die / die*, eventueel versterkt met *da*, hetzij attributief (*Der Mann (da) hat mich beleidigt*) hetzij zelfstandig (*Wer hat das gemacht? – Der (da)!*; *Wo ist Martin? – Der ist krank*).

In het voorstel staat het bepaald lidwoord aangegeven in de volgorde *der / das / die / die*. Uiteraard is ook de traditionele volgorde *der / die / das / die* mogelijk. Vóór de eerstgenoemde volgorde pleit dat enerzijds de mannelijke en onzijdige vormen, anderzijds de vrouwelijke en de meervoudsvormen in verschillende naamvallen onderling overeenkomsten vertonen, er tegen dat die overeenkomsten overgegeneraliseerd kunnen worden. Hoe dan ook is het aan te bevelen de 'horizontale' lees-/leerwijze van de verschillende naamvalsvormen aan te houden. De traditionele, 'verticale' lees-/leerwijze (*der / des / dem / den, die / der / der / die* enz.) 'staat dwars op' de successieve en sterk in de tijd gespreide invoering van de naamvallen, die al sinds de jaren '70 van de vorige eeuw in Nederlandse leergangen Duits gebruikelijk is. Daarom is het voor de leerlingen het meest natuurlijk om de geslachtsvormen per naamval bij elkaar te (blijven) zien. Of het *dan der / das / die / die, dem / dem / der / den* (tot naamvalssignalen gereduceerd *rsee, mmmn*) enzovoort is of *der / die / das / die, dem / der / dem / den* (*rese, mmmn*) enzovoort, is een kwestie van afweging.

5. Eerst persoonlijk voornaamwoord, dan de zelfstandignaamwoordgroep

Kwakernaak (2002: 164 e.v.) stelt voor om *der / das / die* als aanwijzend voornaamwoord vroeg bewust te maken en te oefenen, omdat dat kan fungeren als 'brug' tussen het persoonlijk voornaamwoord en de zelfstandignaamwoordgroep, wat belangrijk wordt in een later stadium van taalverwerving, nl. als de leerling zover is dat hij de datief- en accusatiefmarkering van de zelfstandignaamwoordgroep 'te lijf kan gaan'. Hij kan dan profiteren van het feit dat hij bij de persoonlijke voornaamwoorden verder op weg is. Daar beschikt hij immers vanuit het Nederlands al over een automatisme om in de markering twee naamvallen te onderscheiden: een onderwerpvorm en een voorwerpvorm, die ook na voorzetsels gebruikt wordt: *ik = ich, mij = mich* enz. De vraag wanneer in plaats van *mich mir* en in plaats van *ihn ihm* gebruikt moet worden, is een groot leerprobleem, maar de leerling kan daar eerder aan beginnen dan aan de markering van in datief of accusatief in de zelfstandignaamwoordgroep. De *er/ihn*-Ersatzprobe is een oude methode om de leerling te laten profiteren van het feit dat hij vanuit het Nederlands over een (gereduceerd) naamvalsmarkeringsvermogen beschikt. Die aanpak kan uitgebouwd worden: als het naamvalsmarkeringssysteem eerst bij de persoonlijke voornaamwoorden ontwikkeld wordt, kan van daaruit geprofiteerd worden in de zelfstandignaamwoordgroep, niet alleen bij de accusatief-, maar ook bij de datiefmarkering. Uiteindelijk kan de leerling zich dan bewust worden van de samenhang binnen het Duitse naamvalssysteem:

<u>E</u> r ist doof.	(Der Lehrer?) <u>D</u> er ist doof.	<u>D</u> er Lehrer ist doof.
Mit <u>i</u> hn will ich ...	(Der Lehrer?) Mit <u>d</u> em will ich ...	Mit <u>d</u> em Lehrer will ich ...
Für <u>i</u> hn will ich ...	(Der Lehrer?) Für <u>d</u> en will ich ...	Für <u>d</u> en Lehrer will ich ...
<u>I</u> hn finde ich doof.	(Der Lehrer?) <u>D</u> en finde ich doof.	<u>D</u> en Lehrer finde ich doof.

Het aanwijzend voornaamwoord *der / das / die* als brug tussen persoonlijk voornaamwoord en zelfstandignaamwoordgroep (Kwakernaak 2002: 165)

In het gebruikelijke grammaticaonderwijs blijft deze samenhang veelal buiten het zicht van de leerling. Bovendien wordt traditioneel niet de makkelijkste ingang (het persoonlijk voornaamwoord) naar de naamvalsmarkering gekozen, maar juist de moeilijkste (de zelfstandignaamwoordgroep). De oorzaak is een eenzijdige fixatie op de systematiek van de beschrijvende grammatica uit de Grieks-Latijnse traditie.

6. *Eerst voorzetsels met vaste naamvallen, dan lijdend en meewerkend voorwerp*

Nog een aspect van de millennia oude Grieks-Latijnse beschrijvende grammatica is de centrale rol die toegekend wordt aan de zinsfuncties onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, met hun markering ook wel 'de zuivere naamvallen' genoemd, tegenover de secundaire rol die de voorzetselgroepen altijd toebedeeld werd. Het Grieks en het Latijn waren sterk synthetische talen, waarin de voorzetsels nog een relatief geringe rol speelden, terwijl modernere talen meestal analytische tendensen vertonen: steeds vaker worden functies in de zin niet door verbuiging, maar door voorzetsels aangegeven. Een voorbeeld in het Nederlands is de veel voorkomende vervanging van het meewerkend voorwerp door een voorzetselgroep met *aan* of *voor*.

Voor sprekers van talen die niet gewend zijn de zinsfunctie van zelfstandignaamwoordgroepen morfologisch (met naamvalsvormen) te markeren, is het makkelijker om dat te leren in voorzetselgroepen dan bij het lijdend en meewerkend voorwerp. Dit hangt samen met het simpele feit dat voorzetsels als oppervlaktesignalen bijna altijd direct vóór de betreffende zelfstandignaamwoordgroep staan. Het is relatief makkelijk om te leren dat bijvoorbeeld na *mit* altijd één van uitgangen (*de)m* / (*de)m* / (*de)r* / (*de)n*) moet volgen. Uit deze naamvalssignalen moet natuurlijk nog op grond van geslacht en getal de juiste keus gemaakt worden, maar nog veel ingewikkelder is het om van een voorzetselloze zelfstandignaamwoordgroep eerst de functie in de zin te moeten bepalen, alvorens een keus voor de juiste naamvalsmarkering te kunnen maken. In dat licht gezien is het niet verbazingwekkend dat uit de gegevens van het DiGS-project op te maken valt dat de juiste naamvalsmarkering na *mit* eerder verworven wordt dan die van het lijdend en/of meewerkend voorwerp (vgl. hierboven onder 3 *Volgorde van de naamvallen*).

Een consequentie van deze analyse is het inzicht dat de lijdendvoorwerpmarkering van de zelfstandignaamwoordgroep (*Ich nehme den Apfel*) pas laat aan de beurt komt. Heel lang was dat in het onderwijs Duits de eerste instap in het Duitse naamvallensysteem (na de nominatiefvormen). De werkelijke verwerving van deze structuur komt juist laat. In een onderzoek onder leerlingen van twee Nederlandse vwo-5-klassen bleken deze in spreek situaties de mannelijke zelfstandignaamwoordgroepen enkelvoud als lijdend voorwerp slechts voor minder dan een kwart correct te markeren (Draaijer & Reen 1994). De scores bij voorzetsels met vaste naamval waren duidelijk beter.

7. *Verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord vóór de invoering van een nieuwe naamval in de zelfstandignaamwoordgroep*

De verbuiging van het attributief gebruikte bijvoeglijk naamwoord is een groot leerprobleem, vooral als het, zoals lange tijd gebruikelijk was, pas aangeboden wordt na aanbidding en inoefening van het lidwoord in alle vier naamvallen. Ook dit was het gevolg van een fixatie op de systematiek van de beschrijvende grammatica, waarin immers het hoofdstuk 'Het bijvoeglijk naamwoord' volgt op dat over 'Het zelfstandig naamwoord' en/of 'Het lidwoord'. Maar de consequentie is dat er erg veel vormen, in principe drie nieuwe vormenparadigma's van 16 plaatsen elk (de *der-/dieser*-groep, de *ein-/mein*-groep en de groep zonder 'Bestimmwort') aangeboden moeten worden. Een overgrote leerlast en navenante verwarring onder de leerlingen is het gevolg.

Een oplossing ligt in het feit dat elke uitgang van het bijvoeglijk naamwoord syntagmatisch vastligt, d.w.z. na een bepaalde naamvalsvorm van een bepalend woord kan maar één bepaalde vorm van het bijvoeglijk naamwoord volgen (Jordens 1990: 494). De leerlast en de verwarring kunnen worden verminderd door telkens na bewustmaking van een nieuwe set naamvalsvormen (behorend bij een bepaalde naamval) ook de bijbehorende uitgangen van de bijvoeglijke naamwoorden in te oefenen, en dus niet die uitgangen 'op te sparen tot het laatst' en te laten cumuleren tot een complexe massa.

Tegen deze aanpak is in te brengen dat attributief gebruikte bijvoeglijke naamwoorden door leerlingen niet vaak spontaan gebruikt worden, zoals ook uit het DiGS-project bleek (Diehl e.a. 2000: 188). Als te voorspellen is dat een bepaalde leerlingengroep niet langer dan twee of drie jaar Duits krijgt, dus niet doorgaat met het vak en vooral mondeling van de taal gebruik zal maken, is er iets voor te zeggen om in zo'n groep de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord alleen in de nominatief bewust te maken en te oefenen.

Literatuur

- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat, Thérèse Studer (2000), Grammatikunterricht: *Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer
- Draaijer, Erik, Martin Reen (1994), Mondeling geproduceerde datief- en accusatiefvormen bij leerders van Duits, in *Levende Talen* 492, 415-420
- Jordens, P. (1990), Grammatica in taalgebruik, in *Levende Talen* 456, 489-496
- Kwakernaak, Erik (1996), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam/Atlanta: Rodopi
- Kwakernaak, Erik (2002), Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht, in *Deutsch als Fremdsprache* 39/3, 156-166

4.2 Spreekgrammatica Duits

De lijsten op de volgende twee pagina's bevatten grammaticale structuren die Nederlandstalige leerlingen in het Duits sprekend, d.w.z. spontaan sprekend en vrij formulerend correct moeten kunnen produceren op de aangegeven niveaus. Elke volgende lijst impliceert de beheersing van de voorafgaande.

De hier gebruikte taalkundige terminologie is niet per se bedoeld om in de klas of in het leer materiaal gebruikt te worden.

De vormen *ich möchte* enz. worden in de lijsten met *möchten* aangeduid; van oorsprong is dit uiteraard de Konjunktiv II van *mögen*, maar in modern Duits fungeert *möchten* niet meer als zodanig, maar als een apart modaal hulpwerkwoord zonder onbepaalde wijs en verledentijdsvormen.

Legende

- B Bestimmwort, determinant (lidwoord, bezittelijk / aanwijzend / vragend voornaamwoord)
- S Substantiv, zelfstandig naamwoord

4.2.1 Spreekgrammatica Duits op ERK-niveau A1 (vmbo-tl, eind klas 3 havo en vwo)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> ott van <i>haben, sein, werden</i> ott van <i>möchten, können, müssen, wollen, mögen, dürfen, wissen</i> ott van regelmatige werkwoorden, ook van die met stam op -d en -t, inclusief wederkerende werkwoorden <ul style="list-style-type: none"> • vtt van werkwoorden (Vollverben), ook die van zwakke werkwoorden met stam op -d en -t 	<ul style="list-style-type: none"> voltooid deelwoorden van de meest voorkomende sterke werkwoorden enkele vaste formules met vriendelijke uitnodigingen (gebiedende wijs) zoals <i>Komm / Kommen Sie herein, Setz dich / Setzen Sie sich, Nimm / Nehmen Sie ruhig noch ein Stück Kuchen</i> (met pragmatisch juist gebruik van <i>du-</i> c.q. <i>Sie-</i>vorm) 	<ul style="list-style-type: none"> verband <i>er – der S, es – das S, sie – die S, sie – die S</i> (mv.) enkele hoofdregels voor geslacht (<i>der</i> c.q. <i>die</i> bij aanduidingen van mannelijke c.q. vrouwelijke personen; <i>die -heit, -keit, -ung, -ion</i>) aanwijzend persoonlijk vnw 3^e persoon in nominatief bij aanduidingen van personen: <i>Wo ist der Chef? – Der ist krank, morgen ist er wieder da</i>, idem voor <i>die – sie</i> (enk. en mv.). <i>(k)ein S, (k)ein S, (k)eine S, keine S</i> (mv) bezittelijke vwn in nominatief bij persoonsaanduidingen (<i>unser, euer</i> evt. later) regelmatige vergrotende en overtreffende trap van bijv. nwn eventueel: frequente bijvoeglijke naamwoorden (met name <i>ander-</i>) na lidwoord en bezittelijk voornaamwoord in nominatief bij persoonsaanduidingen 	<ul style="list-style-type: none"> persoonlijke vwn in nominatief, <i>wer</i> persoonlijke vwn in accusatief, wederkerende vwn <i>für, gegen</i> + persoonlijke vwn in accusatief enkele frequente vaste uitdrukkingen met <i>mit</i> en <i>zu</i>, bijv. <i>mit dem Bus, mit dem Fahrrad, mit der Bahn, zum Bahnhof, zur Schule</i> enkele veel voorkomende tijdsaanduidingen zonder voorzetsel zoals <i>den ganzen Tag / Abend, letztes / nächstes Jahr, letzte / nächste Woche</i> <i>am 30. Oktober, im Januar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> inversie als ander zinsdeel dan onderwerp voorop staat (bijv. <i>Morgen ich komme komme ich</i>)

4.2.2 Spreekgrammatica Duits op ERK-niveau A2 (eindniveau havo en vwo)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> • ovt van <i>haben, sein, werden</i> • ovt van <i>können, müssen, wollen, mögen, dürfen, wissen</i> • ovt van zwakke werkwoorden (persoonsvormen gelijk aan die van <i>möchten</i> enz.) • gebiedende wijs, vooral in vriendelijke uitnodigingen en behulpzame aanwijzingen 	<ul style="list-style-type: none"> • vormen met e/i-Wechsel en a-Umlaut van een beperkt aantal meest voorkomende werkwoorden • ovt-vormen van een beperkt aantal meest voorkomende sterke werkwoorden • enkele formules met Konjunktiv-II-vormen zoals <i>Ich hätte gern ...</i>, <i>Ich würde gern ...en</i>, <i>Könntest du / Würden Sie mir bitte helfen?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>mit mir, dir, Ihnen, uns, euch</i> (<i>mit</i> + datief persoonlijk voornaamwoord 1e en 2e persoon) • <i>mit ihm/dem, ihr/der, ihnen/denen</i> (<i>mit</i> + (aanwijzend) persoonlijk voornaamwoord 3e persoon als brug naar <i>mit</i> + Bestimmungswort + S, bijv. <i>Der Junge da? Mit dem (ihm) würde ich gern mal ausgehen</i>), <i>mit wem</i> • <i>mit</i> + B + S (voorbereid door vaste uitdrukkingen als <i>mit dem Bus</i> en door <i>mit ihm/dem, ihr/der, ihnen/denen</i>), bijv. <i>mit dem/einem/meinem Freund</i>, <i>mit der/einer/meiner Freundin</i>, <i>mit den/meinen Freunden</i> • <i>geben</i> + <i>mir, dir, Ihnen, uns, euch, ihm, ihr, ihnen</i> (datief van persoonlijk vnw als meewerkend voorwerp, alleen bij het werkwoord <i>geben</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • onregelmatige vergrotende en overtreffende trappen 	<ul style="list-style-type: none"> • verbogen werkwoordvorm achteraan in bijzin (bijv. <i>Ich weiß nicht, ob ich kann kommen kommen kann</i>)

4.3 Schrijfgrammatica Duits

De lijsten op de volgende vier pagina's bevatten grammaticale structuren die Nederlandstalige leerlingen in het Duits schrijvend, met gebruikmaking van naslagmateriaal (woordenboek, grammaticaoverzicht), correct moeten kunnen produceren op de aangegeven niveaus. Elke volgende lijst impliceert de beheersing van de voorafgaande.

De hier gebruikte taalkundige terminologie is niet per se bedoeld om in de klas of in het leer materiaal gebruikt te worden.

De vormen *ich möchte* enz. worden in de lijsten met *möchten* aangeduid; van oorsprong is dit uiteraard de Konjunktiv II van *mögen*, maar in modern Duits fungeert *möchten* niet meer als zodanig, maar als een apart modaal hulpwerkwoord zonder onbepaalde wijs en verledentijdsvormen.

Legende

- B Bestimmungswort, determinant (lidwoord, bezittelijk / aanwijzend / vragend voornaamwoord)
- A Adjektiv, bijvoeglijk naamwoord in attributief gebruik
- S Substantiv, zelfstandig naamwoord

4.3.1 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau A1 (eindniveau vmbo-tl, eind klas 2 havo, eind klas 2 vwo)

(vet = structuren die in de spreekgrammatica op hetzelfde niveau niet voorkomen)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> ott van <i>haben, sein, werden</i> (aanbeveling: persoonsvorm en gespreid aanbieden) ott van <i>möchten, können, müssen, wollen, mögen, dürfen, wissen</i> (aanbeveling: gespreid aanbieden) ott van regelmatige werkwoorden, ook van die met stam op -d en -t, inclusief wederkerende werkwoorden vtt van werkwoorden (Vollverben), ook die van zwakke werkwoorden met stam op -d en -t 	<ul style="list-style-type: none"> voltooide deelwoorden van de meest voorkomende sterke werkwoorden enkele vaste formules met vriendelijke uitnodigingen (gebiedende wijs) zoals <i>Komm / Kommen Sie herein, Setz dich / Setzen Sie sich, Nimm / Nehmen Sie ruhig noch ein Stück Kuchen</i> (met pragmatisch juist gebruik van <i>du-</i> c.q. <i>Sie-</i>vorm) 	<ul style="list-style-type: none"> verband <i>er – der S, es – das S, sie – die S, sie – die S</i> (mv.) enkele hoofdregels voor geslacht (<i>der</i> c.q. <i>die</i> bij aanduidingen van mannelijke c.q. vrouwelijke personen; <i>die -heit, -keit, -ung, -ion</i>) aanwijzend persoonlijk vnv 3^e persoon in nominatief bij aanduidingen van personen: <i>Wo ist der Chef? – Der ist krank, morgen ist er wieder da</i>, idem voor <i>die – sie</i> (enk. en mv.). (<i>k</i>)ein S, (<i>k</i>)ein S, (<i>k</i>)eine S, <i>keine</i> S (mv) bezittelijke vwn in nominatief bij persoonsaanduidingen (<i>unser, euer</i> evt. later) regelmatige vergrotende en overtreffende trap van bijv. nwn B + A + S in nominatief (bijvoeglijke naamwoorden na lidwoord en bezittelijk voornaamwoord in nominatief bij persoonsaanduidingen) 	<ul style="list-style-type: none"> persoonlijke vwn in nominatief, <i>wer</i> persoonlijke vwn in accusatief, wederkerende voornaamwoorden <i>für, gegen</i> + persoonlijke vwn in accusatief, <i>für, gegen wen</i> enkele frequente vaste uitdrukkingen met <i>mit</i> en <i>zu</i>, bijv. <i>mit dem Bus, mit dem Fahrrad, mit der Bahn, zum Bahnhof, zur Schule</i> enkele veel voorkomende tijdsaanduidingen zonder voorzetsel zoals <i>den ganzen Tag / Abend, letztes / nächstes Jahr, letzte / nächste Woche</i> <i>am 30. Oktober, im Januar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> inversie als ander zinsdeel dan onderwerp voorop staat (bijv. <i>Morgen ich komme</i> <i>ich</i>)

4.3.2 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau A2 (eind klas 3 havo, eind klas 3 vwo)
(vet = structuren die in de spreekgrammatica op hetzelfde niveau niet voorkomen)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> • ovt van <i>haben, sein, werden</i> • ovt van <i>können, müssen, wollen, mögen, dürfen, wissen</i> • ovt van zwakke werkwoorden (persoonsvormen gelijk aan die van <i>möchten</i> enz.) • gebiedende wijs, vooral in vriendelijke uitnodigingen en behulpzame aanwijzingen 	<ul style="list-style-type: none"> • vormen met e/i-Wechsel en a-Umlaut van een beperkt aantal meest voorkomende werkwoorden • ovt-vormen van een beperkt aantal meest voorkomende sterke werkwoorden • enkele beleefde formules met Konjunktiv-II-vormen zoals <i>Ich hätte gern ..., Ich würde gern ...en, Könntest du / Würden Sie mir bitte helfen?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dies-, welch-, jed-, alle</i> + A + S in nominatief • <i>mit mir, dir, Ihnen, uns, euch</i> (<i>mit</i> + datief persoonlijk voornaamwoord 1e en 2e persoon) • <i>für mich, dich, Sie, uns, euch</i> (<i>mit</i> + accusatief persoonlijk voornaamwoord 1e en 2e persoon) • <i>mit ihm/dem, ihr/der, ihnen/denen</i> (<i>mit</i> + (aanwijzend) persoonlijk voornaamwoord 3e persoon als brug naar <i>mit</i> + B + S, bijv. <i>Der Junge da? Mit dem (ihm) würde ich gern mal ausgehen</i>) • <i>für ihn/den, sie/die</i>, <i>für</i> + (aanwijzend) persoonlijk voornaamwoord 3e persoon als brug naar <i>für</i> + B + S, bijv. <i>Der Junge da? Für den (ihn) habe ich nichts</i>) • <i>mit</i> + B + S in datief (voorbereid door vaste uitdrukkingen als <i>mit dem Bus</i> en door <i>mit ihm/dem, ihr/der, ihnen/denen</i>), bijv. <i>mit dem/einem/meinem Freund, mit der/einer/meiner Freundin, mit den/meinen Freunden</i> • <i>mit</i> + B + A + S in datief, bijv. <i>mit meinem besten Freund</i> enz. • <i>mir, dir, Ihnen, uns, euch, ihm, ihr, ihnen</i> (datief van persoonlijk 	<ul style="list-style-type: none"> • onregelmatige vergrotende en overtreffende trappen • enkele vaste formules met <i>mir, dir, Ihnen</i>, bijv. ... <i>gefällt mir (nicht), ... macht mir (keinen) Spaß, ... steht dir gut, Gibst du mir bitte ..., Hilfst du mir bitte, Kann ich dir / Ihnen helfen? Ich danke dir</i> • enkele veel voorkomende contrasterende verbindingen met wisselvoorzetsels, bijv. <i>Wollen wir ins Kino gehen? Im Kino läuft ein guter Film, in die Schule gehen, in der Schule sein</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • verbogen werkwoordvorm achteraan in bijzin (bijv. <i>Ich weiß nicht, ob ich kann kommen kann</i>)

		<p>vnw) als meewerkend voorwerp bij een beperkt aantal werkwoorden met een duidelijke 'aan/voor-betekenis' als <i>geben, schenken, bringen, schicken</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>das dass</i>; aanbeveling: associatie <i>das - es</i>		
--	--	--	--	--

4.3.3 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau B1 (eindniveau havo, eind klas 4 vwo)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> alleen receptief, dus voor leesvaardigheid: Konjunktiv I in de indirecte rede (vormen herkennen, stijl herkennen (zorgvuldig geformuleerde geschreven taal) en betekenisnuance ermee verbinden: 'dit is wat de zegsman meedeelt') enkele veel voorkomende werkwoorden met <i>zu</i> en <i>nach</i> ('richting', 'ergens komen') in afwijking van NL. <i>bij, in</i>, bijv. <i>kommen (Kommst du zu mir oder ich zu dir? Ich komme oft nach Berlin), sich setzen (Darf ich mich zu dir setzen?)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> uitbreiding vormen met e/i-Wechsel en a-Umlaut van veel voorkomende werkwoorden uitbreiding ovt-vormen van veel voorkomende sterke werkwoorden uitbreiding beleefde formules met Konjunktiv-II-vormen zoals <i>Wenn Sie das für mich machen könnten, Das wäre nett, wenn du das tun würdest, Das würde ich schön finden</i> <i>sollen</i> in vragen naar de wil van de gesprekspartner, bijv. <i>Soll ich hier bleiben oder kann ich gehen?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> uitbreiding datiefvoorzetsels <i>mit > zu, bei, von + mir, dir, Ihnen, uns, euch</i> uitbreiding datiefvoorzetsels <i>mit > zu, bei, von ihm/dem, ihr/der, ihnen/denen</i> ((aanwijzend) persoonlijk voornaamwoord 3e persoon als brug naar <i>zu, bei, von + B + S</i>, bijv. <i>Der Junge da? Von dem (ihm) habe ich die Nase voll</i>) <i>mit wem?</i> uitbreiding datiefvoorzetsels <i>mit > zu, bei, von + B + A + S</i> (bijv. <i>zu / bei / von dem/einem/meinem besten Freund, der/einer/meiner bester Freundin, den/meinen besten Freunden</i>) <i>mir, dir, Ihnen, uns, euch, ihm, ihr, ihnen</i> (datief van persoonlijk vnw) als meewerkend voorwerp bij groter aantal veel voorkomende werkwoorden <i>für, gegen + B + A + S</i> in accusatief <i>B + A + S</i> in accusatief als lijdend voorwerp: aanbeveling: met behulp van de <i>er/ihn</i>-Probe 	<ul style="list-style-type: none"> uitbreiding veel voorkomende verbindingen met wisselvoorzetsels, bijv. <i>in die Schweiz fahren, in der Schweiz wohnen</i>; aanbeveling: associëren met <i>nach Deutschland fahren, in Deutschland wohnen</i> <i>ein Deutscher, eine Deutsche, die Deutschen</i> 	

4.3.4 Schrijfgrammatica Duits op ERK-niveau B2 (eindniveau vwo)

werkwoorden		voornaamwoorden, zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden		zinsbouw
bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica	lexicaal in te voeren grammatica	bewust te maken grammatica
<ul style="list-style-type: none"> • Irrealis (Konj. II van (modale) hulpwerkwoorden, bij Vollverben omschrijving met <i>würde</i>) (voortbouwend op beleefde formules als <i>Das wäre nett</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • uitbreiding vormen met e/i-Wechsel en a-Umlaut van veel voorkomende werkwoorden • uitbreiding ovt-vormen van veel voorkomende sterke werkwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> • B + A + S in datief als meewerkend voorwerp bij dezelfde werkwoorden waarbij het persoonlijk voornaamwoord als meewerkend voorwerp geoefend is • wisselvoorzetsels; aanbeveling: ook als alle 9 wisselvoorzetsels bewustgemaakt worden, oefening en feedback concentreren op <i>in</i> en <i>auf</i> • betrekkelijk vnw (qua vorm geheel identiek met aanwijzend persoonlijk vnw); aanbeveling: nadruk op ..., <i>mit dem / der / denen</i> ... • zelfstandig gebruikte bijvoeglijke nwn; aanbeveling: veelvuldig oefenen met <i>Deutscher</i>, vervolgens daaraan een beperkt aantal veel voorkomende woorden als <i>Gefangener</i> ophangen 		

5 Advies-grammaticaleerlijn Frans

5.1 Inleiding Frans

De bemoeienis met grammatica van de kant van Levende Talen is niet nieuw. In 1976 verscheen een '*Basisgrammatica Frans*' van D. Eringa die in de inleiding aangeeft dat 'deze kleine grammatica mede te danken is aan de werkzaamheden van de Didactiekcommissie Frans van Levende Talen in haar samenstelling 1974-1975. Met de leerstofafbakening in dit boekje hoopt de Didactiekcommissie een uitgangspunt te hebben dat als een min of meer hard punt kan dienen bij de vergelijking van de omvang en de keus van de grammaticale leerstof in de verschillende leergangen.'

Het boekje geeft een gefundeerde afbakening van de grammaticale leerstof voor de onderbouw MAVO/HAVO/VWO die grosso modo de grammaticaonderwerpen weerspiegelt die men in de leergangen VO aantreft. Het werkje geeft alleen een afbakening van de leerstof aan. Het geeft weliswaar ook een enkele didactische aanwijzing met betrekking tot distributie, maar doet geen uitspraak over de volgorde waarin de onderwerpen aan de orde zouden moeten komen, m.a.w. er wordt niet gerept van een grammaticale leerlijn.

Analyse van de verschillende leergangen die momenteel in gebruik zijn laten aangaande ordening naast overeenkomsten ook de nodige verschillen zien. Wat dit betreft is er sinds de zeventiger jaren niet veel veranderd, want in de cursusbeoordeling IV van de Didactiekcommissie Frans (november 1973) lezen we 'dat de momenten van aanbidding per cursus sterk uiteenlopen.' Is men het over de selectie van de grammaticaonderdelen aardig eens, de ordening blijkt dus nogal te verschillen.

De ordening van de grammaticale leerstof lijkt dus afhankelijk te zijn van de ideeën van de auteurs van de leergang. En indachtig het gezegde dat vele wegen naar Rome leiden, lijkt de vraag dan ook gerechtvaardigd of er sprake moet zijn van 'één grammaticale leerlijn'. Is het niet eerder zo dat er meerdere leerlijnen mogelijk zijn, op voorwaarde dat selectie en ordening consistent en niet conflictueus zijn. Een en ander wordt gedemonstreerd aan de hand van keuzes die de auteurs van een leergang hebben gemaakt. De leerlijnen in de betreffende leergang zijn (destijds) opgezet in samenwerking met de SLO. Bij de planning is uitgegaan van een totaalplan voor 3 leerjaren gebaseerd op de toen geldende kerndoelen voor de basisvorming.. Basis voor de grammaticale onderwerpen vormden een aantal situaties en thema's die per leerjaar aan bod kwamen. Per situatie resp. thema zijn er een aantal functies geselecteerd waarmee de doelstellingen gerealiseerd konden worden. Vervolgens is bepaald op welke wijze de functies talig gerealiseerd konden worden, zowel wat betreft vocabulaire als wat betreft grammatica. Bij de realisatie is voortdurend gelet op de consistentie van het grammaticale systeem.

Uitgaande van bovengenoemde overwegingen is voor Frans een advieslijst ontstaan die in de volgende subparagrafen wordt voorgesteld. Daarbij is een indeling gemaakt in leerjaren en in de laatste lijst is bovendien een relatie gelegd met het ERK. De situaties en thema's zijn gerelateerd (en waar nodig ook geïnterpreteerd) aan de diverse 'ik kan-beschrijvingen' zoals die in '*Taalprofielen*' (Liemberg, & Meijer, 2004) zijn opgenomen. Wij wijzen er op dat bepaalde grammaticale categorieën in het schema niet gebonden zijn aan specifieke taalgebruikssituaties en dus ook niet zijn te koppelen aan Taalprofielen/ERK (bijv werkwoorden en bepaalde grammaticale woorden) .

Daarnaast is er in de grammaticale advieslijst een verschil gemaakt tussen die grammaticale onderwerpen die als 'chunks' zouden kunnen worden (aan)geleerd en die, die als regel 'bewust' moeten worden gemaakt. In de laatste kolom geven de letters P en R aan dat het betreffende onderwerp productief gebruikt moet kunnen worden (P) of dat herkenning van het structuuritem voldoende is (R=receptief).

Literatuur

Eringa, D., *Basisgrammatica Frans*, (1976)

Liemberg, Ellie en Dick Meijer (red.), *Taalprofielen*, Enschede (2004)

5.2 Advies-grammaticaleerlijnen Frans

5.2.1 Grammaticaselectie leerjaar 1

naamwoorden		werkwoorden		
Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	
Vragen naar pers.: Qui est-ce?				P
dingen : Qu'est-ce que c'est ?				
		Vragen naar naam Comment tu t'appelles ?		
		Vragen waar je woont : Tu habites où ?		
	lidwoord enk. bep. : le, la, l'			P
	lidwoord onbep : un ,une			P
telw. 1-10				P
		être ott ev		P
	lidwoord mv. bep : les			P
	lidwoord onbep : des			P
	vervangende pers. vnw : il, elle			P
	bijv. nw: plaats : une belle région, une ville agréable			P
telw hoofd -10-20				P
	telw rang - : 1 ^e , 2 ^e , 3 ^e			R
		avoir (ott ev)		P
	vraagzinnen : Est-ce que ...? d.m.v toon			P
klok (hele uren) : Quelle heure est-il? Il est ... heures				P
	mon, ton, son bez. bijv. vnw enk : ma, ta, sa mes, tes, ses			P
	bijv nw vorm enk : content, -e			P
			regelmatig ww er ev	P
	samentrekking : de + le > du			P
telw. hoofd-: 20-69				P
telw.hoofd-: 70-100				R
	ontkenning : ne...pas			P
	datum : le 2 février			
		faire, pouvoir, vouloir, venir (ott ev)		P
			volt. teg. tijd : J'ai mangé	P
		het weer : il fait il pleut , il neige		P
	delend lidw du, de la, des			P

naamwoorden		werkwoorden		
Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	
	hoeveelheid : un kilo de			P
	bezitt bijv vnw mv : notre nos votre vos			R
		prendre (ott ev)		P
		avoir (ott alle pers)		P
		être (ott alle pers).		P
			passé composé : avoir cherché être parti	R
	de klok: half, kwart, minuten			P
	landennamen : la France, le Luxembourg, les Pays-Bas			
		aller (ott)		P
			futur proche : aller + inf	P
er is / er zijn : il y a				P

5.2.2 Grammaticaselectie leerjaar 2

naamwoorden		werkwoorden		
Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	
		imparfait être: c'était		R
		samenstellingen met <i>prendre</i> :apprendre <i>comprendre</i>		P
	vrgn vnw wat? onderwerp : Qu'est-ce qui ...?			R
			Imparfait: Ik was aan het ...	R
		gebiedende wijs: courez		P
	samentr. à + le > au			R
	aanwijzende vnw : ce, cette			R
	ontkenning : ne ... rien			R
	vragend bijv nw : quel, quelle			R
		dire(ott)		P
	pers vnw objet dir : le la l'			R
			futur regelm ww	R
onregelm bijv. nmw. beau, belle				P
			regelm ww - re	P
pers vnw na voorz	pour moi, ...toi, ... lui, ...elle			P
	bijw. goed : bien			R
		mettre (ott)		P
	pers vnw objet dir : les			R
			dormir,partir sentir, servir, sortir (ott)	P
			wederk ww ott : je me lave, tu te ..., il / elle se ...	P
	aanw vnw : ce, cet, cette, ces			R
	ontkenning : ne jamais			
	vraagvorm inversie : ... travaillez-vous?			R
		futur onregelm ww aller, avoir, savoir, être, faire, pouvoir, vouloir, tenir		R
		il faut + heel ww je moet ..., we moeten		R
		devoir(ott)		P
	vervangingswoord : en			R

Als lexicon (chunk) in te voeren	Als “regel” bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als “regel” bewust te maken	
		croire(ott)		P
			wederk. ww vt t + hulpww être	P
		voir, (ott)		P

5.2.3 Grammaticaselectie leerjaar 3

naamwoorden		werkwoorden		
Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	
	onregelm meervoud : journal > journaux			P
	vergroten en verkleinende trap : plus ... que, moins ... que			
	onregelm bijv. nmw : blanc blanche			P
	zelfst vragend vnw : Lequel ?, laquelle ?			R
	zelfst aanw vnw celui-ci, celle-ci			R
	overtreffende trap : le plus, la plus, les plus			R
	vervangingswoord Y			R
			regelm ww -ir	P
		ouvrir(ott)		P
		faire(ott)		P
			regelm ww -avoir	P
			<i>venir de</i> + heel ww	R
		kunnen: <i>savoir</i> <> <i>pouvoir</i>		R
	voorzetsel + landennamen : en France, aux Etats-Unis			P
	pers vnw obj indir : lui			R
	Ontkenning: ne ww pas de			P
		prendre(ott)		P
		boire(ott)		P
		savoir(ott)		P
			futur du passé	R
		graag doen, liever doen : aimer, préférer + inf		P
		vouloir (ott)		P
		connaître (ott)		P
	bezitt bijv vnw mv : leur, leurs			P

5.2.4 Grammaticaselectie bovenbouw havo/vwo

naamwoorden		werkwoorden		
Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	Als lexicon (chunk) in te voeren	Als "regel" bewust te maken	
		apercevoir (ott)		P
	zelfst bez vnw enk le mien, le tien, le sien			R
	pers vnw objet indir : leur			R
	hoofdlettergebruik nationaliteit / taal le Français / le français			P
	pers vnw beklemtoond :moi, je ...			P
	pers vnw beklemtoond : c'est lui qui ...			R
		naître (vtt)		R
	tijdsbepaling : il y a + tijd = ... geleden			R
		mourir (vtt)		R
		S onregelm . vormen	subjonctif	R
		devenir (ott)		P
	pers. vnw obj 1 ^e , 2 ^e persoon: me, te, nous, vous			P
	ontkenning : ne... que			R
	betr vnw : qui, que, dont			R
			gérondif Als je ... doet, kun je; Toen wij ... , gingen we ...	R
		s'asseoir(ott+geb.w)		R
		se taire (geb w).		R
	onbep. vnw : tout le, toute la			R
	betr vnw : auquel, à laquelle			R
		PS onregelmatige vormen	passé simple	R
		se plaindre (ott)		R
	volgorde pers vnw direct-indirect me le, te le, le lui			R
	ontkenning : ne (...) ni... ni...			R
	ontkenning : ne (...) personne, personne (...) ne			R
weer: quel temps fait-il?				P
		permettre, promettre (ott)		P
	onbep vnw : tous les, toutes les			R
			accord : Elle est rentrée	R
		s'en aller (ott)		P
	plaats obj. dir: le-, la- , les voici!			R

5.3 Grammaticaleerlijnen Frans gekoppeld aan taalgebruikssituaties (ERK A1 – A2)

koppeling aan niveau Taalprofielen/ERK	voorbeeldzin	lexicaal aan te bieden	bewust te maken grammatica	P/R
A1 begroeten, praten over anderen, voorstellen	<i>Qui est-ce? -> c'est</i>		vraagzinnen (vragen naar personen)	P
A1 voorstellen	<i>Je suis le frère de Sophie l'adresse, c'est 9, rue Jules Simon</i>		le, la, l'	P
A1 eenvoudige getallen		telw. 1-10		P
A1 voorstellen	<i>Je suis la mère de Nicolas</i>		être ott ev je suis tu es il/elle est	P
A1 gegevens verstrekken	<i>les baskets sont 12 €</i>		les	P
A1 pers. gegevens verstrekken	<i>Sophie, c'est une fille</i>		un, une, des	P
A1 gegevens verstrekken	<i>Qu'est-ce que c'est?</i>		vraagzinnen (vragen naar dingen)	P
A1 iets of iemand beschrijven	<i>Regarde ce pull, il est beau</i>		vervangende pers. vnw il, elle	P
A1 in vertrouwde sitatie iemand/iets beschrijven	<i>un pull rouge</i>		plaats bijv. nw: kleuren blanc, rouge	P
A1 eenvoudige telwoorden		telw 10-20		P
A1 verstaan waar iemand woont	<i>Elle habite au deuxième étage</i>	1 ^e , 2 ^e , 3 ^e	1 ^e , 2 ^e , 3 ^e	R

	<i>Madame Chose a des enfants? - Oui, elle a une fille</i>		avoir ott ev: j'ai tu as il/elle a	P
A1 korte eenvoudige vragen	<i>Est-ce que tu chantes aussi?</i>		est-ce que ...? vraagzinnen	P
A1 eenvoudige afspraken maken	<i>A quelle heure? Trois heures, d'accord?</i>		l'heure (hele uren)	P
A1 o.a. voorstellen van anderen	<i>voilà mon père voilà ma mère voilà mes parents</i>		mon, ton, son ma, ta, sa mes, tes, ses	P
A1 voorkeuren aangeven	<i>Ah, que je suis contente!</i>		bijv nw (vormen) content, -e	P
A1 hobbies beschrijven	<i>Tu joues d'un instrument?</i>		regelmatig ww ott ve jouer	P
A1 hobbies beschrijven	<i>Je joue du saxo</i>		de+le -> du	P
A2 complexere getallen gebruiken		telw. 20-69	telw. 20-69	P
A2 complexere getallen gebruiken	<i>soixante-quinze quatre-vingts</i>	telw. 70-100		R
A2 (niet) ingaan op uitnodigingen	<i>Je ne peux pas</i>		ontkenning ne...pas	P
A2 complexere afspraken maken	<i>C'est quand? - le 2 mai</i>	datum		
A2 feliciteren, gevoelens uitdrukken	<i>Je veux bien</i>		onregelm ww ott ev faire, pouvoir, vouloir, venir	P
			volt. tijd j'ai mangé j'ai fait	R
A2 inkopen doen	<i>Il y a du coca?</i>		delend lidw du, de la, des	P
A2 hoeveelheidsbepaling	<i>Combien? - 200 grammes de gruyère</i>		un kilo de	P

A2 praten over familie	<i>Ils ont quel âge vos enfants?</i>		bezeit vnv mv notre nos votre vos	R
A2 iets bestellen	<i>Qu'est-ce qu'on prend?</i>		onregelm ww ott ev prendre	P
A2 iets willen kopen	<i>Vous avez des tomates?</i>		avoir ott	P
A2 afspraak maken	<i>Vous êtes libres quand?</i>		être ott	P
A2 gebeurtenissen in het verleden verstaan	<i>J'ai cherché partout</i>		volt tijd avoir cherché	R
A2 gebeurtenissen in het verleden verstaan	<i>Il est parti il y a un mois</i>	volt. deelw. van onregelm ww	volt tijd être parti	R
A2 complexere tijden	<i>Quelle heure est-il? - Il est dix heures moins dix</i>		l'heure (half, kwart, minuten)	P
A2 beschrijving toestand in het verleden	<i>Hier, c'était ma première boum C'était très sympa, mais les voisins n'étaient pas contents</i>	onvolt verl tijd c'était ils étaient		R
A2 standpunt verwoorden	<i>Il y a toujours des disputes à la maison</i>	er is / zijn il y a		P
	<i>Monsieur, je ne comprends pas cet exercice</i>	comprendre	samenstellingen met prendre	P
A2 ergens naar vragen	<i>Qu'est-ce qui se passe?</i>		vraagzinnen vragen naar dingen (wat? onderwerp) qu'est-ce qui?	R
A2 beschrijving gebeurtenissen in het verleden verstaan	<i>Je faisais de la gymnastique, d'autres jouaient au basket</i>		onvolt verl tijd (ik was aan het ...)	R
A2 eenvoudige instructies geven	<i>allez! courez! sautez! arrête!</i>		gebiedende wijs ev	P

A2 praten over sport	<i>Moi, je fais du ping pong . Et toi, qu'est-ce que tu fais comme sport?</i> - <i>Moi, je joue au basket.</i>	jouer à / au faire de / du		P
	<i>Moi, je joue au basket.</i>		samentrekking à + le	R
	<i>Moi, je fais du ping pong</i>		samentrekking de + le	R
A2 beperkte informatie vragen over eenvoudige en concrete zaken	<i>Comment ça marche ce truc?</i>		aanwijzende vnw ce, cette	R
	<i>Je n'ai rien fait</i>	ne ... rien	ontkenning	R
A2 eenvoudig gesprek aan de balie	<i>Pour aller à Paris, vous allez en train ou en voiture?</i>		onregelmatig ww aller ott	P
	<i>Vous avez un avion qui part de Paris Roissy à 16 heures</i>		onregelm ww ott partir	P
A2 zeggen wat je gaat doen	<i>Qu'est-ce que tu vas faire?</i>		futur proche aller + inf	P
	<i>C'est sur quelle chaîne?</i>	quel, quelle	vragend vnw (bijv)	R
A2 vergelijken en voorkeur uitdrukken over vertrouwede en alledaagse onderwerpen	<i>Oh c'était plus dur que la semaine dernière</i> <i>Mon feuilleton est moins violent que ta série</i>		vergroten en verkleinende trap plus ... que, moins ... que	R

Bijlage 1

Europees Referentiekader en curriculumplanning

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader van de Raad van Europa is een systeem van situatiebeschrijvingen en taalhandelingen gerelateerd aan een globaal geschatte talige moeilijkheidsgraad, dat het mogelijk maakt de mate van vreemdetaalbeheersing van een persoon op een gestandaardiseerde manier te beschrijven. De Raad van Europa bouwt ermee voort op de drempelniveau-beschrijvingen van de jaren '70 (Van Ek 1977 en Van Ek & Trim 1991a, 1991b en 2000, Coste e.a. 1976, Baldegger e.a. 1980). Deze drempelniveaubeschrijvingen gaven, uitgaand van de beoogde taalgebruikssituaties, taalhandelingen (functies) en noties, per doeltaal geselecteerde taalmiddelen. Het Europees Referentiekader beschrijft alleen taalhandelingen, geeft geen bijbehorend taalmateriaal en is dus ook niet taalspecifiek. Dat is wel het geval in *Profile Deutsch* (Glabionat u.a. 2002), 'die erste konkrete Umsetzung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ für eine Einzelsprache' (Glabionat u.a. 2002: 5), een vorm van integratie van het Referentiekader met de vroegere drempelniveaus.

Profile Deutsch is interessant, omdat deze publicatie laat zien wat een specificatie van taalmiddelen uitgaand van het Europees Referentiekader, opbrengt ten aanzien van het probleem van de uitwerking van grammaticaleerlijnen. Die opbrengst heeft duidelijke beperkingen. Het ERK is daar helder over (bron: in het najaar 2006 te verschijnen Nederlandse vertaling, Nederlandse Taalunie, Den Haag)

Er is een toelichtende schaal voor grammaticale correctheid beschikbaar. Deze schaal moet worden beschouwd in samenhang met die voor linguïstisch bereik in het algemeen, zoals weergegeven aan het begin van deze paragraaf. Het wordt niet mogelijk geacht een schaal te maken voor de voortgang op het gebied van grammaticale constructies die toepasbaar zou zijn voor alle talen.

	GRAMMATICALE CORRECTHEID
C2	<i>Blijft grammaticaal meester van complexe taal, ook wanneer de aandacht elders is gericht (bijvoorbeeld op vooruitdenken of het monitoren van de reacties van anderen).</i>
C1	<i>Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.</i>
B2	<i>Goede beheersing van de grammatica; incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen maar zijn zeldzaam en worden meestal achteraf verbeterd.</i>
	<i>Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Maakt geen vergissingen die tot misverstanden leiden.</i>
B1	<i>Communiceert redelijk correct in vertrouwde omstandigheden; vertoont over het algemeen een goede grammaticale beheersing maar met merkbare invloed vanuit de moedertaal. Fouten komen voor, maar het is altijd duidelijk wat hij of zij probeert uit te drukken.</i>
	<i>Maakt met een redelijke mate van nauwkeurigheid gebruik van een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die bekend zijn van meer voorspelbare situaties.</i>
A2	<i>Gebruikt bepaalde eenvoudige constructies correct, maar maakt nog stelselmatig elementaire fouten – bijvoorbeeld door verschillende tijden door elkaar te gebruiken en niet te letten op congruentie; toch is meestal wel duidelijk wat hij of zij probeert te zeggen.</i>
A1	<i>Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een geleerd repertoire.</i>

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden:

- *op welke theorie van de grammatica zij hun werk baseren;*
- *welke grammaticale elementen, categorieën, klassen, structuren, processen en relaties leerders zullen moeten kunnen hanteren.*

Literatuur

Council of Europe, *A Common European Framework of Reference for Languages*, 2001: 113 e.v.
(Nederlandse vertaling verschijnt najaar 2006, Nederlandse Taalunie)

Bijlage 2

Deelnemers aan resonansbijeenkomst

Duits

Dick Volmer
Dirk Klein
Els Kleingeld
Frederike Bruggenkamp
Kees van Eunen
Sjef Verhoeven

Frans

Ali Heerema
Ans van Berkel
Margreet Moeland
Marian Lambregts
Marja vd Lagemaat
Krijn Polinder
Sonja Heebing

Projectgroepleden

Anita Buurman
Erik Kwakernaak
Erwin de Vries
Henri Pieper
Jos Canton
Wim Mulder
Dick Meijer