

# Dramatisch grammaticaonderwijs?

Peggy van Hoesel

Docente Duits OB en BB– Stedelijk Gymnasium Breda

**TLVRDG / Kom voor Taal**

Thema praktijkonderzoek Fontys Tilburg:

Effect van ‘Dramagrammatik’ op  
grammaticale correctheid tijdens  
spreekvaardigheid.

## Dramagrammatik – Susanne Even:

- Een methode voor grammaticaonderwijs,
- waarbij theatertechnieken gebruikt worden om grammaticale structuren uit de vreemde taal in imaginaire handelingssituaties te thematiseren, te beleven en te reflecteren,
- waarbij ook de cognitieve omgang met grammatica in het leerproces geïntegreerd wordt (Even, 2003).

## 5 grammaticale beheersingsniveaus (Kwakernaak, 2011);

- receptief (niveau 1),
- productief vormgericht schriftelijk (niveau 2),
- productief vormgericht mondeling (niveau 3),
- productief inhoudsgericht schriftelijk (niveau 4)  
en
- productief inhoudsgericht mondeling (niveau 5).

**Discrepantie** beheersing niveau 2  $\leftarrow \rightarrow$  niveau 5

**Wenselijk:**

Grammaticale beheersing op niveau 5.

**Doel workshop:**

- kennis over verwervingsprocessen grammatica (theorie),
- én mogelijkheden van 'Dramagrammatik' ervaren (praktijk).

**Mogelijke oorzaak discrepantie** tussen mondeling, inhoudsgericht en schriftelijk, vormgericht:

- Alleen **niveau 2** wordt expliciet getraind
- We verwachten grammaticale beheersing op **niveau 5**

‘Dramagrammatik’ traint op **niveau 3 – vormgericht mondeling**

# Fasemodel 'Dramagrammatik':

1. Sensibilisierungsphase
2. Kontextualisierungsphase
3. Einordnungsphase
4. Intensivierungsphase
5. Präsentationsphase
6. Reflexionsphase

**n.B. Fases kunnen gewisseld of overgeslagen worden**

# Warming up

- Klatschkreis
- Was machst du da?

*Tip: Warming up moet zo min mogelijk taaleisen aan IIn stellen.*



# 1. Sensibiliserungsphase:

Leerlingen in situaties geplaatst, die het gebruik van bepaalde grammaticale fenomenen vereisen

→ aandacht op de betreffende grammaticale structuur

# Opdracht

## Zettel:

- Loop rond in tweetallen en maak de zinnen af.
- Gebruik alle voorgegeven werkwoorden.
- Overleg met elkaar.

**Konsekutivsätze** (zu... ,als dass.... (+ Infinitiv) + Konjunktiv II)

Betekenis: Ein Zustand ist zu extrem, weshalb etwas nicht passiert.

Er ist **zu** arm, **als dass** er das **kaufen könnte**.

Er ist **zu** arm, **als dass** er das **hätte kaufen können**.

Die Frage war zu schwierig, **als dass** sie **beantwortet werden könnte**.

# Opdracht

“Das ist ein Karton mit / für...”

→ Denkbeeldige doos doorgeven.

→ Zin afmaken.

# Theoretische achtergrond Sensibiliseringsfase

declaratief ← → procedureel

- Beheersing hangt af van procedurele (= impliciete) kennis (Ellis, 2006)
- **declaratieve kennis** kan omgezet worden naar **procedurele kennis** als er aandacht besteed wordt aan 'noticing' en 'noticing the gap' (Ellis, 2006).

## 2. Kontextualisierungsphase:

Uitwerking van inhoudelijke contexten / situaties

→ gebruik / betekenis van de grammaticale structuur nauwkeuriger naar voren brengen.

# Opdracht

## Standbilder

Thema: Konjunktiv II → irrealer Wünsche

- Bereid in drietallen twee standbeelden voor;
  - 1x feitelijke situatie (+ uitgebreide mondelinge toelichting)
  - 1x wenssituatie (+ uitgebreide mondelinge toelichting)
- beide standbeelden presenteren (zonder tekst)
- nogmaals presenteren → toeschouwers voorzien de standbeelden van tekst.
- standbeelden lichten toe

# Theoretische achtergrond Kontextualiseringsfase

- Ervaren van betekenis (i.p.v. uitsluitend cognitief)
- Communicatieve, betekenisvolle aanpak is cruciaal voor taalverwerving (Andringa, 2007)
- Verbindingen tussen vorm en betekenis van grammaticale structuren voorwaarde voor taalverwerving (Portmann-Tselikas, 2001; VanPatten, Williams en Rott , in Ellis, 2006)
- Te snelle formele automatisering zonder begrip is contraproductief (Scheller, 2008) → structuur eerst in betekenis ervaren.

### 3. Einordnungsphase:

Vorm en functie worden cognitief geordend (expliciete regelbehandeling op metaniveau).

- Inductief en in samenwerking met anderen de regels ontdekken en presenteren
- Eerder zijn uitingsbehoeften gewekt → focus op de vorm daardoor doelmatiger



## Voorbeeld:

- Met behulp van een tekst met daarin de voorzetsels met de 3<sup>e</sup> naamval zelf de regels afleiden → poster maken; welke voorzetsels en welke uitgangen.
- Uit lied “Ich wollt’ ich wär ein Huhn” verschillende groepen Konjunktivvormen en vorming afleiden (Modalverben, onregelmatige werkwoorden, zwakke werkwoorden, sterke werkwoorden)

# Theoretische achtergrond

## Einordnungsphase

- Lerenden kunnen in deze fase nog niet beheerst materiaal doorzien en conceptueel ordenen
- **Declaratieve kennis** vergroot de kans op 'noticing' en 'noticing the gap' (Ellis, 2006)
- **Declaratieve grammaticakennis** bevordert het systematiseren en reconstrueren en van deze structuren. → **transfer/ procedurele grammaticakennis** (Portmann-Tselikas, 2001 in Even, 2003).
- Communiceren in vreemde taal leidt alleen bij lerenden die op regels terug kunnen grijpen tot verbetering grammaticale beheersing (Westhoff, 2008; Kao & O'Neill, 1998).
- Voor gevorderde taallerenden is een systematiserende benadering noodzakelijk (Even, 2003).

## 4. Intensivierungsphase:

Terugkeer naar het dramatische proces.

- contextuele en structurele kennis vergroten, door intensievere verwerking en ervaren in scenische improvisaties.
- De activiteiten sluiten op de Kontextualisierungsphase aan, zodat een inhoudelijke samenhang ontstaat.

# Opdracht

## Das Versteckspiel...

- Tweetallen
- A “verstopt” een denkbeeldig voorwerp
- Versteckspiel:
  - B: Was hast du versteckt?
  - A: Ein/ eine/ einen .....
  - B: Ist/ liegt/ steckt/ .....auf dem Schrank/ in deiner Tasche?
  - A: Nein
  - B: Warum nicht?
  - A: Weil ich ..... nicht auf den Schrank gelegt habe.
  - B: Ist/ liegt/ steckt/ .....?
  - A: Nein
  - B: usw.
  - A: Ja! → Rollen wechseln!

**Wijs aan/beeld uit!**

**n.B.: In les eventueel blaadjes op voorwerpen laten plakken of online woordenboek laten gebruiken.**

# Theoretische achtergrond Intensivierungsphase

Aandacht aan

1. vorm én
2. begrijpen van betekenis én
3. taalproductie in context

→ **procedurele kennis** (Doughty in Ellis, 2006; Long in Ellis, 2006)

# Theoretische achtergrond Intensivierungsphase

## Input, intake, output:

- Inputhypothese van Krashen (i+1)
- Outputhypothese van Swain
  - 'pushed output'
  - Chunks pas grammaticaal geordend als lerende behoefte heeft om betekenissen te communiceren (Myles, 2004).
  - Door gebruiken en herhaling ontstaat geautomatiseerde kennis (Kwakernaak, 2011; Funk et al, 2014)
- Interactiehypothese van Long
- Spectatorhypothese van Edmondson

# Theoretische achtergrond Intensivierungsphase

## **Time on task:**

De tijd die ter beschikking staat, dient gebruikt te worden voor dat wat de lerenden later daadwerkelijk moeten kunnen (Nation & Newton, 2009).

# Theoretische achtergrond Intensivierungsphase

## **Affectief en leren met alle zintuigen versus cognitief:**

- Affectieve componenten zorgen voor een diepere verankering van kennis (Apeltauer en Schewe, in Even, 2003).
- Aanspreken van meerdere zintuigen en lichamelijke beweging bevorderen taalverwerving (Caine en Caine, 2010).

Echter: Eisenstein en Starbuck (in Even, 2003) stelden vast, dat 'emotionales Investment' wel tot meer en vloeiender spreken leidt, maar niet tot een grotere grammaticale correctheid.



## 5. Präsentationsphase:

De scenes worden eventueel aan de andere deelnemers gepresenteerd.

→ Herhaling

→ Spectatorhypothese

## 6. Reflexionsphase:

Er kan zowel op de taal, de methode als op het taalleerproces gereflecteerd worden.

“The mere knowledge of a fact is pale; but when you come to realize your fact, it takes on color.”

Mark Twain

**Contact:**

**TLVRDG / Kom voor Taal**

peggyvanhoesel@hotmail.com