

Een leraar met ondertitels

Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk

De vraag of het goed is om in lessen in vreemde talen de doeltaal als voertaal te gebruiken wordt eigenlijk al eeuwen lang bevestigend beantwoord, ongeacht de soms zeer verschillende methodische uitgangspunten die in een bepaalde periode dominant waren. De laatste decennia was dat vooral vanuit benaderingen als de *task- of content based approach* en de *'onderdompeling'* (de *immersion*).

Over die laatste twee heb ik eerder in dit blad al eens uitvoeriger geschreven (Westhoff, 1992). Gegeven de nogal verschillende theoretische achtergronden vinden we ook verschillende motiveringen. In het navolgende wil ik proberen in zeer kort bestek en grote lijnen de laatste stand van die motiveringen weer te geven.

Goed nieuws voor grammatica-fans

Er is goed nieuws voor grammatica-fans. Jarenlang was grammatica-onderwijs in de vakliteratuur taboe. Je had er niets aan. Het was verloren tijd of erger nog: het werkte contraproductief. De laatste jaren is dat ingrijpend aan het veranderen. Het mag weer, het helpt zelfs, zij het niet zonder meer. Maar daarover later meer.

Een belangrijke rol in die vakliteratuur speelden sinds het begin van de tachtiger jaren de opvattingen van Krashen (Krashen, 1981; Krashen, 1982; Krashen, 1985; Krashen & Terrel, 1983). Krashen kon zijn opvattingen goed onderbouwen en met zijn hypothesen veel resultaten van bestaand empirisch onderzoek verklaren. Ze kwamen er globaal op neer, dat er scherp onderscheid gemaakt moest worden tussen 'leren' en 'verwerven'. Leren was het product van expliciet (veelal op vorm gericht) onderwijs. Verwerving vond plaats door blootstelling aan begrijpelijk taalaanbod ('comprehensible input'). Krashen's hypothese was dat beheersing van een (vreemde) taal alleen via verwerving kon worden bereikt. Die verwerving vond plaats door middel van het verwerken van dat aanbod. Dat verwerken moest gericht zijn op het begrijpen van dat aanbod (inhoudgeoriënteerd zijn). In het ideale geval was dat aanbod (de *input*) *comprehensible plus one* of te wel 'i + 1'. Daarmee werd bedoeld dat de strekking goed begrepen moest kunnen worden, maar dat het aanbod naast bekende, ook een aantal nieuwe elementen moest bevatten. Tussen 'verworven' competentie en via onderwijs

'geleerde' kennis zit volgens Krashen een ondoorlaatbaar schot. Bij het produceren is de via expliciet onderwijs geleerde kennis onbereikbaar en wordt deze dus ook niet gebruikt ('no interface'). Alleen onder zeer bepaalde omstandigheden (bij het schrijven, bijv.) konden 'geleerde' regels in uitzonderlijke gevallen een (bescheiden) rol spelen.

Deze opvattingen hebben met name in Noord-Amerika de dagelijkse praktijk van het talenonderwijs in de achter ons liggende decennia diepgaand bepaald en onder andere een zeer sterke invloed gehad op het Canadese immersion-onderwijs. In deze vorm van onderwijs wordt bij alle, of bij de meerderheid van de schoolvakken, de vreemde taal als instructietaal gebruikt. (Voor uitvoerige informatie zie Huibregtse, van der Poel & Hoornweg, 1994 en Westhoff, 1994). En tot op zekere hoogte bleek het ook te werken. Bij immersion, in feite de extreemste vorm van alleen maar input, bereikten de leerlingen bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden bleven, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, toch achter bij de hooggespannen verwachtingen.

Mede vanuit die vaststelling zijn dan ook de laatste jaren twijfels en nuanceringen van Krashen's ideeën gekomen. Uit onderzoek bleek namelijk dat immersion-leerlingen die op de orthodoxe manier waren behandeld (alleen maar input, grammatica was taboe) in hun productieve mondelinge vaardigheden een soort plafond bereikten waar ze ook na jaren van voortgezet immersion-onderwijs niet bovenuit kwamen. Verder vertoonde hun taal een tendens naar *pidginization*, het vereenvoudigen van de taal tot een soort Tarzanvariant ('Me Tarzan, you Jane') (zie b.v. Lyster, 1987 en Lyster, 1990). Uit vergelijkend onderzoek bleek tevens dat leerlingen die naast input ook grammatica-onderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terecht kwamen en na een periode van vooral overgeneralisatie-fouten uiteindelijk gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten. (Voor een goed en gedetailleerd overzicht van onderzoek op dit gebied zie Spada, 1997).

Slecht nieuws voor (sommige) grammatica-fans

Leve de grammatica dus. Maar voor de echte grammatica-fan is de hemel niet helemaal wolkenloos. Ten eerste bleek grammatica-onderwijs alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken de vorderingen van leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen nog slechter te zijn dan bij leerlingen die volgens de

methode van Krashen alleen maar input kregen. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie.

Wat de grammatica-fan mogelijk nog droeviger zal stemmen is dat eveneens kon worden vastgesteld dat, ondanks de waarneembaar betere resultaten, de onderwezen grammaticaregels door de leerlingen niet bleken te worden gebruikt. Zoals ik eerder al eens uitvoeriger heb beschreven (Westhoff, 1989, 41-43) kan ook een Nederlandse lezer bij zich zelf snel vast stellen dat hij dat ook niet doet, bijv. door in het Duits te zeggen: 'Hij begrijpt het'. Volgens de grammaticaregels die op school worden aangeboden moet je voor het produceren van die vorm eerst nagaan wat de verleden tijd van dat werkwoord is. Als het werkwoord sterk is, verandert de -e- in de stam in bepaalde gevallen (vgl.: lezen - er liest). Maar *Er versteht es* is een uitzondering binnen een uitzondering. Daarom is het *er versteht* en niet *er verstieht*. Maar ook bij het regelmatige 'Dat beweegt' zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet sterk is. Want dan zou het *Es bewiegt* moeten zijn. Dat heeft u niet gedaan. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen op een andere manier. Onderzoek bevestigt dit inmiddels. Een van de weinige ideeën van Krashen die nog overeind staan is de hypothese van de natuurlijke verwervingsvolgorde. Volgens deze hypothese leren taalleerders taalverschijnselen in een vaste volgorde. Het aanbieden van grammaticaregels blijkt daar maar heel weinig aan

te kunnen veranderen. Dat is een merkwaardig verschijnsel. Leerders die naast input, grammatica-onderwijs krijgen, leren sneller, beheersen verschijnselen voordat ze deze in het grammatica-onderwijs hebben gehad en blijven andere verschijnselen waarover ze uitvoerig grammatica-les hebben gehad hardnekkig fout doen. Het is een merkwaardige paradox: hoewel je de aangeboden grammaticaregels niet gebruikt, helpt het onderwijs erin toch, mits gecombineerd met overvloedige input.

Verklaring: we leren van input

Een verklaring die de paradox lijkt op te heffen is de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de *weak interface hypothese* genoemd, is uitvoerig onderbouwd door o.a. Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning.

Volgens deze hypothese maken leerders hun eigen regels, vooralsnog voor ons tamelijk onnaspeurlijk en waarschijnlijk in een andere en veel gedifferentieerder vorm dan wij ze per beschrijvende of pedagogische grammatica aanbieden; waarschijnlijk ook gestuurd door een streven naar de grootst mogelijke efficiëntie en niet door linguïstische systematiek. Ze leiden die af uit de hun aangeboden input. Dat verklaart waardoor leerders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leerders die alleen maar grammatica kregen. De laatste ontbrak het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te



Universiteit Utrecht

Voor:

- leraren die belangstelling hebben voor een (tweede) professie als leerboekauteur
- beginnende leerboekauteurs die hun vaardigheden op dat gebied willen verdiepen
- leraren die zich speciaal bezighouden met de ontwikkeling van lesmateriaal, bijv. in het kader van de ontwikkeling van de Tweede Fase, de Basisvorming of de nieuwe leerwegen vbo/mavo
- medewerkers aan opleidingen, nascholingsinstituten en instellingen uit de onderwijsverzorgingsstructuur die veel met materiaalontwikkeling te maken hebben.

De cursus bestaat uit 23 bijeenkomsten van elk 3 uur in de periode september 1998 t/m maart 1999 en omvat 6 modules van verschillende omvang:

- 1 Moderne onderwijsontwikkelingen
- 2 Het uitgeversbedrijf en de professie van leerboekauteur/materiaalontwikkelaar
- 3 Leerconcepten en leertrajecten
- 4 Materiaalontwikkeling
- 5 Nieuwe Media
- 6 Toetsen

Expertisecentrum Duits van de Universiteit Utrecht

Cursus Leerboekauteur/Materiaalontwikkelaar voor: moderne vreemde talen in het VO

Als docenten zijn medewerkers van verschillende gerenommeerde instellingen aan de cursus verbonden.

Leiding: prof.dr. G.J. Westhoff, drs. H.H. Diephuis

Kosten: fl. 3000,- incl. cursusmateriaal.

Bekostiging (ten dele) vanuit het scholingsbudget van school/instelling is mogelijk. Ook kan in specifieke gevallen (bijv. wachtgelders) geprobeerd worden subsidie te verkrijgen voor de kosten van deelname aan deze cursus.

Geïnteresseerden kunnen een cursusbrochure aanvragen bij:

Mw. E. Tokamp

Expertisecentrum Duits

Domplein 24

3512 JE UTRECHT

Tel.: 030 253 5588

Fax: 030 253 5585

E-mail: evelyn.i.tokamp@let.ruu.nl

leiden en met de aangeboden regels konden ze weinig beginnen.

De vraag is waarom input *plus* aandacht voor grammatica tot nog betere resultaten leidt.

Het eerste antwoord zou kunnen zijn dat grammatica-onderwijs de leerder bewust maakt van morfologische vormaspecten in de input die hij verwerkt. Het is niet de onderwezen grammatica op zich die helpt. Aandacht voor grammatica leidt er toe dat input niet alleen inhoud- maar ook vormgeoriënteerd wordt verwerkt. Als gevolg daarvan wordt de gevoeligheid en attentie voor vormkanten van de taal vergroot. Het belangrijkste en misschien wel enige product van grammatica-onderwijs is dan 'vormbewustheid'. Door die kant van *language awareness* leren leerders meer van input.

Een tweede antwoord wordt gesuggereerd door Lydia White. Zij wijst erop dat je in een aantal gevallen van inputverwerking wel kunt leren wat goed is, maar niet wat fout is (White, 1985; White, 1987; White, 1991). Dat kan met name problemen opleveren in gevallen, waarin de vreemde taal verschillen maakt die in de moedertaal niet bestaan. Voorbeelden daarvan zijn het verschil tussen *tu* en *vous* voor anglofone leerders en het verschil tussen de *passé composé* en de *imparfait*. Je leert uit input wel wanneer je die vormen kunt gebruiken, maar niet wanneer dat absoluut niet kan. Aandacht voor grammatica, waarschijnlijk met name in de vorm van het verbeteren door de docent van fouten op dit gebied, zou dan een onmisbare functie vervullen.

Conclusie met betrekking tot de rol van taalaanbod

Kennelijk is het verwerken van een overvloedige input de kern en een onmisbaar bestanddeel van alle taalverwerving. Uit Krashen's theorie en uit de resultaten van immersion wisten we al dat leerders een relatief hoog niveau van taalvaardigheid bereiken door inhoudgerichte verwerking van een rijk en overvloedig taalaanbod. Hoe levensechter dat aanbod en de reden om er kennis van te nemen, hoe beter. Om dat te bereiken kun je kiezen voor simulaties van de werkelijkheid, maar dat blijft kunstmatig. De gewone lessituatie bevat daarentegen zo ongeveer de meest levensechte taken die men zich maar kan voorstellen. Op zich al reden genoeg om in de les de doeltaal als voertaal te gebruiken.

Uit het bovenstaande bleek echter ook dat naast inhoudgerichte verwerking, vormgerichte verwerking belangrijk is voor het beste resultaat. Daarvoor hoeven we aan het bestaande onderwijs niet zo veel te veranderen. In veel van de gangbare talenlessen is er zo veel aandacht voor vorm, dat het zelfs wel wat minder zou kunnen. Want zoals uit het bovenstaande bleek: leerders gebruiken die grammatica toch niet. Het rendement is even groot als er maar regelmatig in het algemeen aandacht aan vormaspecten wordt besteed, h \acute{o} e is niet eens zo belangrijk. Zoals Long zo aardig zegt: het gaat niet om een *focus on [concrete, specifieke] forms*, maar om een *focus on form* in het algemeen (Long, 1991). Veel belangrijker is dat er veel en gevarieerde input wordt aangeboden waaruit de

leerder op grond van zijn toegenomen vormgevoeligheid frequenter en trefzekerder zijn eigen grammatica kan construeren. Ook hier dus weer een merkwaardige paradox: hoe meer input, des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm. Of anders gezegd: grammatica-onderwijs heeft meer rendement als in de klas consequent de doeltaal wordt gebruikt.

Het is een interessante theorie die ons mogelijke verklaringen biedt voor tot nu toe moeilijk te duiden verschijnselen. Zo zou er mee verklaard kunnen worden waarom Nederlandse kinderen voor Engels een zoveel hoger niveau bereiken dan bijv. voor Duits. Duits is als taal in principe niet moeilijker dan Engels. De morfologie is wat ingewikkelder, maar het vocabulaire, de zinsbouw en bijv. het gebruik en de modaliteiten van de werkwoordstijden zijn veel verwanter. De verklaring zou zijn dat het schoolse onderwijs in beide gevallen alleen de grammaticakant van de noodzakelijke mix aanbiedt. Alleen bij Engels wordt daarnaast door de media een uitvoerig en rijk aanbod van input verzorgd. Bij de televisie wordt die input door de ondertiteling dan ook nog eens op bijzonder efficiënte wijze *comprehensible plus one* gemaakt. (Uit luiheid gebruiken we van ondertitels namelijk niet meer dan nodig. Daarom lijken even lange ondertitels in een Chinese film veel meer tekst te bevatten dan in een Engelse). Kortom: Engels leren we van de televisie. Door de grammatica op school leren we daar nog meer van. Voor Frans en Duits ontbreekt die inputkant. Daardoor blijven daar de resultaten zo bij Engels achter.

De rol van (pushed) output

Tot zo ver de rol van het taalaanbod met de leerder in een receptieve rol. Sinds enkele jaren is er ook meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Het zal weinig verbazing wekken dat leerders, door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten, hun fluency vergroten. Maar er is waarschijnlijk meer. In 1985 formuleerde Swain de zogenaamde *output hypothesis* (Swain, 1985). De idee erachter is eigenlijk erg logisch: als je leerlingen 'dwingt' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf, al dan niet met behulp van commentaar van de docent, de leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten. Volgens Swain brengt het constateren van zo'n leemte leerlingen ertoe vormgerichter met input om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen: door de *pushed output* zijn ze ook gedwongen hun formele kennis toe te passen en daarmee de juistheid en bruikbaarheid ervan te toetsen. Dat leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en grotere correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

Vanzelfsprekend is levensechtheid weer van groot belang. Dat houdt o.m. in dat wat de leerlingen zeggen of schrijven, een communicatief doel moet hebben, meer gericht moet zijn op de boodschap dan op

de vorm, er moet een echte reden zijn om iets te zeggen en de leerlingen moeten vrij zijn in de keuze van de taalmiddelen. Dat veronderstelt dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo'n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Dat kan opnieuw kunstmatig door middel van simulaties. Ook hier geldt echter weer dat aan eigenlijk alle eisen voor een optimale oefensituatie op de 'goedkoopste' manier wordt voldaan als ook voor de leerling in de gewone communicatie de vreemde taal in de klas de voertaal is.

Doeltaalgebruik en kerndoel 16 voor de bavo

In de kerndoelen voor de basisvorming komt een nieuwe categorie voor: de compenserende strategieën en technieken (kerndoel 16). Werken daaraan is in het gebruikelijke onderwijs lastig te realiseren. Dat ligt anders in een situatie waarin consequent door leerlingen en docent de doeltaal als voertaal wordt gebruikt. Daar worden leerlingen vanaf het begin geconfronteerd met taalaanbod dat zij in eerste instantie vaak moeilijk of niet geheel begrijpen. Ze worden ook voortdurend geconfronteerd met situaties waarin zij moeite hebben om onder woorden te brengen wat ze willen melden. Ze moeten voortdurend proberen te woekeren met de vooral in het begin gebrekkige kennis die ze hebben. Daarbij hebben ze te maken met een docent die op alle mogelijke manieren probeert om toch te begrijpen en begrepen te worden en daarvoor zijn hele repertoire inzet. Een natuurlijker en functioneler manier om te oefenen met communicatie- en compensatiestrategieën is nauwelijks denkbaar.

Slot

Het gebruik van de doeltaal als voertaal is niet eenvoudig. Maar ik hoop in het voorgaande aannemelijk gemaakt te hebben dat het erg veel kan opleveren, ook en juist in termen van grammaticale correctheid. Maar het stelt hoge eisen aan de taalbeheersing en het didactisch repertoire van docenten. Om voor iedereen *comprehensible plus one* te zijn, moeten zij als het ware voortdurend 'hun eigen ondertiteling' organiseren in de vorm van herhalingen, omschrijvingen, varianten, parafrasen, visuele ondersteuning, e.d. En dat alles in een taal die niet alleen rijk en redundant, maar ook nog eenvoudig moet zijn. In andere artikelen in dit nummer wordt een aantal van deze dingen praktisch en concreet uitgewerkt. Hopelijk levert dat bruikbare handreikingen op. Wie het toch nog te veel een sprong in het diepe vindt, kan ook wat bescheidener beginnen. Zoals uit het voorgaande bleek, telt elke minuut extra input en output al mee. U kunt dus ook in een enkele klas, waar het u het makkelijkst lijkt om doeltaalgebruik op onderdelen te realiseren, beginnen en zo ervaring opdoen met wat wel werkt en wat niet. Zo kun je je repertoire langzaam opbouwen en het aandeel van het doeltaalgebruik uitbreiden. Het kan. Dat blijkt niet alleen uit de ervaringen in extreme vorm in Canada. Ook in de landen om ons heen is doeltaalgebruik heel gewoon en in een aantal gevallen zelfs verplicht. Bezoekende buitenlanders verbazen zich er dan ook nog al eens over dat het hier zo sporadisch voorkomt. Dat kunnen we toch moeilijk op ons laten zitten.

Literatuur

- Ellis, R., *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Huibregtse, I., van der Poel, M., & Hoornweg, J., *De vreemde Taal als Instructietaal. Een literatuurstudie naar vormen, voorwaarden en effecten van inhoud-georiënteerd vreemde-talenonderwijs*. Enschede: Taakgroep NAP (SLO), 1994.
- Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Krashen, S., *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, S., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.
- Long, M. H., Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsburg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross cultural perspective* (p. 40-52). Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- Lyster, R., Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43 (4), 701-717, 1987.
- Lyster, R., The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176, 1990.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R., Focussed communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210, 1993.
- Spada, N., Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87, 1997.
- Swain, M., Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (p. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- Swain, M., & Lapkin, S., Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391, 1995.
- Westhoff, G. J., *Basisvorming Duits*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- Westhoff, G. J., Trends in het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen* 468, 58-65, 1992.
- Westhoff, G. J., *Tweetalig onderwijs in de praktijk*. Utrecht: WVC, 1994.
- White, L., Is there a 'logical problem' of second language acquisition? *TESL Canada Journal*, 2 (2), 29-42, 1985.
- White, L., Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8 (2), 95-110, 1987.
- White, L., Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7 (2), 133-161, 1991.

Gerard Westhoff



Geboren 1942. Begon als leraar Duits. Was daarna lerarenopleider aan het IVLOS. Van 1991-1996 vanwege de VLIIT bijzonder hoogleraar vreemde-talendidactiek aan de Universiteit

Utrecht. Sinds 1997 gewoon hoogleraar aan die zelfde universiteit met ongeveer dezelfde leeropdracht. Tevens wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Duits aan de UU, president van de Internationale Deutschlehrerverband (IDV) en directeur van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB/MVT). In die laatste functie was hij voorzitter van de begeleidingscommissie van het Nationaal Taalcongres 1998, dat doeltaal-voertaalgebruik als thema had. Adres: Universiteit Utrecht, IVLOS, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht.